

RAPPORT

Praktikkens didaktik

Uddrag af Ph.d.-afhandling

Udarbejdet af Jan Bisgaard for
Det erhvervsrettede uddannelseslaboratorium
Marts 2015



Praktikkens didaktik. Uddrag af Ph.d
afhandling ved Jan Bisgaard

Det erhvervsrettede uddannelseslaboratorium
Marts 2015

Udarbejdet af Det erhvervsrettede
uddannelseslaboratorium med støtte fra
Den europæiske socialfond og Region
Hovedstaden

For information on obtaining additional
copies, permission to reprint or translate this
work, and all other correspondence, please
contact:

Det erhvervsrettede uddannelseslaboratorium
/v Teknisk Erhvervsskole Center og
Professionshøjskolen Metropol.



TEC

Nordre Fasanvej 27
2000 Frederiksberg C

Metropol

Tagensvej 18
2200 København N

Projektchef Dorrit Sørensen,
doso@phmetropol.dk
+45 72 48 70 09

Uddraget er udarbejdet af Ph.d. Stipendiat
Jan Bisgaard i Det erhvervsrettede
Uddannelseslaboratorium, Marts 2015

Copyright 2015
Det erhvervsrettede uddannelseslaboratorium

Indhold

LÆSEVEJLEDNING	5
FORSKNINGSFELT	6
Argumenter for brug af vekseluddannelsesprincippet	7
Forskellig anvendelse af praktik i forskellige vekseluddannelser	8
Praktik i forskellige praktiksteder eller tilknytning til et praktiksted	10
Godkendelse af praktiksteder	12
Forskel på opbygningen af læringsmål for praktikperioderne	13
Forskel på vurdering af læringsresultater efter praktikperioder/moduler	13
Forskellige krav til praktikvejlederes pædagogiske kompetencer	14
Potentielle udfordringer ved praktik på vekseluddannelser	15
Opgaven	15
Mål	16
Deltagerforudsætninger	17
DEL 2: FORSKNINGSSPØRGSMÅL OG AFGRÆNSNING	19
Forskningsspørgsmål	19
Afgrænsning	19
DEL 3: METODISK DESIGN	21
Valg af observation og interview med både praktikvejleder og lærling eller studerende	21
METODEDESIGN	22
Trin 1 – Afklaring af forforståelse af praktikkens didaktik	22
Trin 2 – Udvalgelse af forskellige case-praktiksteder	22
Trin 3 - Valg af rolle og perspektiv ved cases	23
Trin 5 – Deltagende observation af praktikkens praksis	24
Trin 6 – Renskrivning af observationsnoter	25
Trin 7 – Opsamlende semistruktureret interview med lærlingen eller den studerende	26
Trin 8 - Opsamlende semistruktureret interview med praktikvejlederen	27
ANALYSEMETODE	28
DEL 4: FORSKELLIGE PERSPEKTIVER PÅ DIDAKTIK I PRAKTIK	29
DEL 5: ANALYSE AF PRAKTIKKENS DIDAKTIK	30
Fokusområdet: Praktikopgaven	30
Fokuspunktet: Autenticitet	30
Fokuspunktet – Komplexitet	31
Sammenfatning	31
Fokusområdet: Læringsmål	32
Fokuspunktet: Formelle læringsmål	32
Fokuspunktet: Uformelle læringsmål	32
Fokuspunktet: Praktikkens dannelse	33
Fokusområdet: Deltagerforudsætninger	36
Fokuspunktet: Forudsætninger for situationsfornemmelse	37
Fokuspunktet: Forudsætninger for åbenhed eller tilbageholdenhed	37

Fokuspunktet: Emotionelle deltagerforudsætninger	37
Fokuspunktet: Engagement i praktikopgaven	37
Fokuspunktet: Kognitive deltagerforudsætninger	39
Fokuspunktet: Tavse og kropslige vidensforudsætninger	41
Fokuspunktet: Fysiske deltagerforudsætninger	41
Fokusområdet: Rammefaktorerne	42
Fokuspunktet: Påklædning	43
Fokuspunktet: Tid	44
Fokuspunktet: Ulækre arbejdsforhold	44
Fokuspunktet: Komplexitet i anvendelse af værktøj, instrumenter, programmer, maskiner ol.	45
Fokuspunktet: Arbejdets organisering	46
REFERENCER	49

Læsevejledning

Nærværende er et uddrag af min foreløbige ph.d.-afhandling. Målet for ph.d.-projektet er dels at udvikle ny viden om, hvordan didaktik i praktikforløb er sammensat og dels at pege på, hvordan praktikforløb kan bidrage positivt til udvikling af de studerendes engagement og læring.

I dette uddrag af min ph.d.-afhandling introduceres mit forskningsfelt og uddrag af mit afsæt for mit forskningsspørgsmål. Desuden introduceres læseren for uddrag af mit forskningsdesign og mine metodiske refleksioner. Afslutningsvis præsenteres et uddrag af min foreløbige analyse. Det er hermed vigtigt at understrege at nærværende er et foreløbigt arbejdspapir, hvorfor der i dele af teksten yderligere henvisninger og især analyse-uddraget skal fremadrettet suppleres med yderligere inddragelse af forskellige teoretiske perspektiver.

Intentionen med denne præsentation af uddrag af min foreløbige ph.d.-afhandling er således at give læseren et uddybende indblik i Ph.d.-projektets afsæt og foreløbige retning, hvilket forhåbentlig vil give interesse for yderligere læsning ved projektets afslutning. I så fald er det muligt at følge mit arbejde via Facebook-profilen [ph.d.-stipendiat Jan Bisgaard](#) eller LinkedIn-profilen: [Jan Bisgaard](#). Såfremt dette foreløbige uddrag af min afhandling også giver anledning til, at læseren har lyst til at give inputs eller sparring på mit arbejde, vil jeg selvfølgelig være meget interesseret i at gå i dialog om mit projekt. I så fald kan jeg kontaktes via mail: jabi@phmetropol.dk eller telefon: 72 48 94 55.

Ph.d.-projektet gennemføres som en del af Region Hovedstadens projekt: *Det Erhvervsrettede*

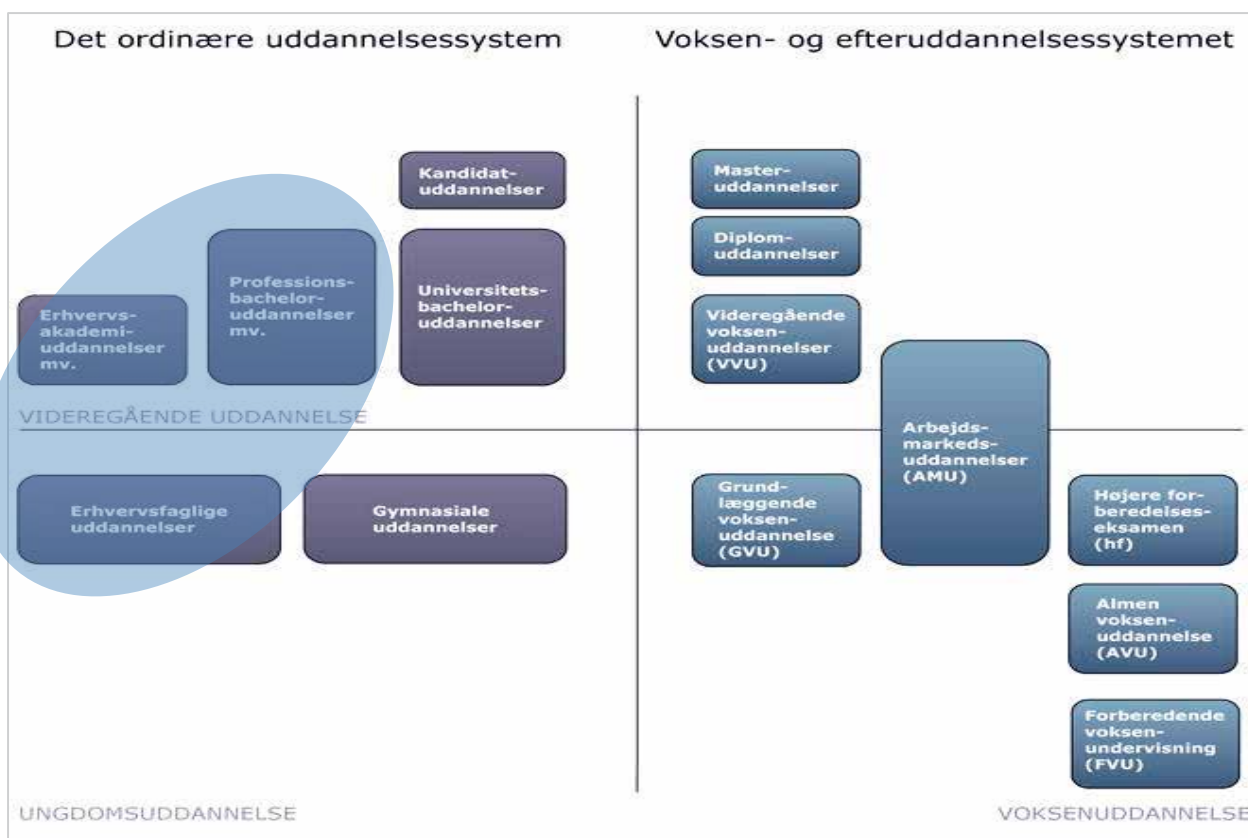
Uddannelseslaboratorium, der afslutter her i foråret 2015. Ph.d.-projekt forventes afsluttet i foråret 2016.

Forskningsfelt

Her indledningsvis skitseres først brugen af vekseldannelse og dermed praktik, der anvendes i en stor del af det danske uddannelsessystem. Efter denne skitsering af projektets problemfelt, fremhæves kort en række argumenter for brugen af vekseldannelse og dermed praktik.

I det danske uddannelsessystem har der siden oprettelsen af de tidligste håndværkerakademier og polytekniske læreranstalter været en tradition for at skabe en kobling mellem fagenes teoretiske viden og udvikling af håndelag og situationshåndtering gennem teoretisk undervisning, værkstedsarbejde og praktik (Juul 2009). Denne kobling mellem forskellige læringsarenaer betegnes ofte som vekseldannelsesprincippet.

Vekseldannelsesprincippet kendetegnes således ved en vekselvirkning mellem perioder med uddannelse i en skoleramme og perioder med uddannelse gennem oplæring i praktik i en privat virksomhed eller en offentlig institution eller organisation. Vekseldannelse anvendes i dag i det danske uddannelsessystem indenfor henholdsvis erhvervsuddannelserne, erhvervsakademi- og professionsbacheloruddannelserne.



Disse uddannelser er på nedenstående figur over det danske uddannelsessystem markeret indenfor den blå cirkel.

Vekseldannelsesprincippet har været et kendetegn for de erhvervsfaglige uddannelser, som håndværksuddannelserne, omsorgsuddannelserne, de merkantile uddannelser samt landbrugs- og fiskeriuddannelserne. Men også de uddannelser, der i dag er samlet i professionsbachelor- og akademiuddannelserne, som

f.eks. uddannelsen af lærer, sygeplejersker, jordmødre, installatører og multimediedesignere, abonnerer på vekseluddannelsesprincippet.

Argumenter for brug af vekseluddannelsesprincippet

I dette afsnit fremhæves som nævnt indledningsvis en række argumenter for brugen vekseluddannelse og dermed praktik i det danske uddannelsessystem. Grundlaget for at fremhæve disse argumenter for brugen af praktik, skal ses i lyset af projektets efterfølgende kritik af praktik på vekseluddannelser. Det er således essentielt at forstå, at der er en række gode grunde til den vedholdende brug af vekseluddannelse i Danmark, der ikke på grundlag af nærværende projekt mister sin værdi. Dog er projektets mål at analysere, hvordan de efterfølgende potentielle udfordringer kan imødekommes på forskellig vis.

Vekseluddannelsesprincippet og dermed brugen af praktik opretholdes altså i de danske erhvervs- erhvervsakademi- og professionsbacheloruddannelser på grundlag af følgende argumenter:

1. Vekseluddannelse skaber motivation og er læringsfremmende (det pædagogiske perspektiv). For mange elever og studerende på erhvervs- og professionsrettede uddannelser er det motivationsfremmende, at de oplever en relevans, ved det de lærer. Det har derfor ofte en positiv indvirkning på deres læringsresultater, at de har direkte mulighed, for at anvende det de lærer igennem uddannelsen i deres praktikforløb.
Vekseluddannelse giver mulighed for en socialisering ind i arbejdslivspraksis og udvikling af kulturforståelse (det sociale perspektiv)
Dette perspektiv er særligt belyst af Lave og Wenger (Lave, Wenger 2003) og i en dansk kontekst af Kvale og Nielsen (Kvale, Nielsen 1999). Ved at eleverne/de studerende er i praktik, får de mulighed for at indgå i det faglige fællesskab og herigennem tilegne sig de omgangsformer, normer, værdier, sproglig jargon, tempo osv., der er i faglige fællesskaber indenfor den profession, de er ved at uddanne sig ind i.
2. Vekseluddannelse skaber engagement i uddannelsernes struktur og indhold hos arbejdsmarkedets parter (det uddannelsespolitiske perspektiv)
Ved at overlade en del af uddannelsesforløbet til arbejdsmarkedets parter engageres parterne i tilrettelæggelsen af uddannelsen og de forpligtiges til selv at opfylde en del af uddannelsens mål.
3. Vekseluddannelse giver en smidig overgang fra uddannelse til arbejde og mindsker derved ungdomsarbejdsløsheden (det socialpolitiske perspektiv)
En god del af de unge der uddannes i en vekseluddannelse, får ansættelse i den virksomhed, hvor de har været i praktik. Brugen af vekseluddannelsesprincippet afspejler sig således i ungdomsarbejdsløshedsstatistikken ved at skabe en smidig overgang fra uddannelse til arbejde.
4. Vekseluddannelse giver mulighed for at skabe bredde i uddannelserne således, at de både kan være kompetenceudviklende, videreuddannelsesforberedende og alment dannende. (Det uddannelsessystemiske perspektiv)
5. I en skolebaseret tradition er der tendens til, uddannelse får en overvægt af faglig teori og alment dannende elementer fremfor kompetenceudviklende aktiviteter. Omvendt er der i et markedsstyret uddannelsessystem, hvor uddannelsen kun sker gennem internships i virksomheder, en tendens til overvægt af erhvervsrettede kompetenceudviklende aktiviteter uden kobling til faglig teori og med et begrænset indhold af alment dannende elementer. Yderligere er der i disse internships ofte ikke fokus på at forberede muligheden for videreuddannelse. Vekseluddannelse giver således mulighed for at skabe en balance mellem de forskellige målsætninger for uddannelsen.
6. Vekseluddannelse er en økonomisk bæredygtig model for alle parter. (Det økonomiske perspektiv) For staten er vekseluddannelsesmodellen billigere, fordi en del af uddannelsen placeres på praktikstederne. Herved overdrages f.eks. en del af forpligtigelsen til, at lærlingen/den studerende lærer at arbejde med det nyeste tekniske udstyr og de mest moderne maskiner til praktikværterne. Samtidig er det økonomisk bæredygtigt for praktikværterne at tage lærlinge/studerende, da den tid og de ressourcer der afsættes til oplæring i begyndelsen af uddannelsen, ofte udlignes eller giver et positivt afkast når

lærlingen/den studerende er i slutningen af uddannelsen og kan arbejde på lige fod med de øvrige ansatte, men til en lavere løn. Yderligere er det ofte økonomisk bæredygtigt for lærlingene, i hvert fald i det danske erhvervsuddannelsessystem, hvor lærlingelønnen ofte er højere end den uddannelsesstøtte, der udbetales på de øvrige ungdomsuddannelser.

Der er således mange positive aspekter ved brug af vekseluddannelsesprincippet. Men der kan også opstå forskellige udfordringer i brugen af vekseluddannelsesprincippet. Den ofte mest fremhævede udfordring er, at vi kan være svært at skabe tydelig sammenhæng mellem undervisning på uddannelsesinstitutionen og læringen på praktikstedet. (Bottrup, Helms Jørgensen et al. 2004) Yderligere kan der opstå forskellige didaktiske udfordringer i den del af vekseluddannelserne, der er placeret i undervisningen på uddannelsesinstitutionerne. (Helms Jørgensen 2013)

Jeg har således i min forskning valgt at rette mit fokus mod den del af vekseluddannelserne, der er placeret i praktikken. Jeg fokuserer således ikke i min forskning på den del af vekseluddannelserne, der er placeret i undervisningsinstitutionerne, og jeg fokuserer heller ikke på den del af vekseluddannelserne, der arbejder med at skabe sammenhæng mellem skole og praktik, hvilket til tider betegnes som et tredje læringsrum (Lundsgaard, 2005).

Forskellig anvendelse af praktik i forskellige vekseluddannelser

For overordnet at sammenholde forskellige uddannelsers brug af praktik skitseres i dette afsnit en række forskellige måder, hvorpå praktik anvendes på forskellige uddannelser og forskellige uddannelsesniveauer. Desuden fremhæves forskellige potentialer og begrænsninger ved disse forskellige ved brugen af praktik på forskellig vis.

Forskel på hvordan praktikpladserne fordeles mellem de praktiksøgende

På de danske tekniske erhvervsuddannelser er der af historiske grunde tradition for, at lærlinge selv skal finde deres læreplads, mens f.eks. på SOSU-uddannelserne har SOSU-eleverne frem til reform 2015 været garanteret en praktikplads fra optagelsen på uddannelsen gennem lokale aftaler mellem uddannelsesstederne og lokale kommuner. Fordelingen af praktikpladser er således forskelligt på forskellige erhvervsuddannelser.

På de danske akademi- og professionsbacheloruddannelserne fordeles praktiksteder også forskelligt. På nogle uddannelser har de studerende individuelt ansvar for at finde en praktikplads, mens de studerende på andre uddannelser tildeles en praktikplads via en koordineret praktikpladsfordeling på uddannelsesinstitutionen. F.eks. er det sådan på fleste sundhedsfaglige professionsbacheloruddannelser, at uddannelsesinstitutionen har aftaler med en række forskellige praktiksteder og de studerende så har mulighed for at ønske, hvilken praktikplads de gerne vil have. Praktikkoordinatorerne forsøger så at skabe et match mellem de forskellige parter. Omvendt er der indenfor de mere tekniske akademiuddannelser større tradition for, at de studerende selv har ansvar for at finde et praktiksted.

Ved den centralt koordinerede praktikpladsfordeling sikres det som oftest, at alle lærlinge eller studerende får en uddannelsesaftale med et praktiksted, hvorved der undgås praktikpladsmangel. Den centralt koordinerede praktikpladsfordeling kan dog bevirke, at enkelte lærlinge eller studerende tager praktikpladsen for givet med manglende engagement til følge, hvilket kan have en afsmittende effekt på, hvordan personalet på praktikstedet generelt ser på lærlinge eller studerende, hvorved engagementet i lærlinge eller studerendes læring minskes. Fordelen ved den centralt koordinerede praktikpladsfordeling er således, at det herved sikres, at alle lærlinge eller studerende får en praktikplads, men udfordringen er hvis parterne tager hinanden for givet eller ikke engagerer sig i praktikforløbet.

Denne individuelle fordelingsmodel giver som oftest et godt match, hvor parterne forpligter sig overfor hinanden på at skabe et godt uddannelsesforløb.

Desværre bidrager den individuelle fordelingsmodel også til praktikpladsmangel indenfor en del brancher, da udbuddet af praktikpladser er af strukturelle faktorer som økonomiske konjunkturudsving,

virksomheders specialisering, generel forøgelse af arbejdets kompleksitet, generel forøgelse af økonomiske og imagemæssige omkostninger ved fejl, omlægning fra 'stakeholder' til 'shareholder' økonomi med forventning om hurtig økonomisk afkast til følge. Disse overordnede strukturelle mekanismer har praktikstederne ikke nogen betydelig indvirkning på, men en del vælger at lade det være afgørende for, hvor mange praktikpladser de vil udbyde. Samtidig er antallet af praktikpladssøgende også strukturelt påvirket. Således er antallet af praktikpladssøgende først og fremmest påvirket af størrelsen på den enkelte ungdomsårgang. Dernæst er antallet påvirket af hvor stor en del af de enkelte årgange, der vælger at påbegynde en vekseldannelse og sidst men ikke mindst, så er antallet af praktiksøgende afgjort af antallet af unge der søger ind på de enkelte uddannelser. Disse strukturelle faktorer, der indvirker på antallet af unge, der søger en praktikplads, har den enkelte lærling eller studerende således ingen indflydelse på.

Desuden er både udbuddet og efterspørgslen efter praktikpladser geografisk afhængig. Således er praktikpladsefterspørgslen koncentreret i de geografiske områder, hvor der bor flest unge, mens praktikpladsudbuddet er koncentreret i de geografiske områder, hvor der er flest praktiksteder. Der kan således opstå en udfordring, hvis der er mismatch mellem geografisk udbud og efterspørgsel (Ramslov, Anthonsen 2014, 23).

Yderligere giver den individuelle praktikpladsfordeling praktikstedet mulighed for at afvise individuelle ansøgere til et praktiksted. Disse afvisninger er ofte subjektive. Der er nemlig ikke faste kriterier som de praktikpladssøgende skal efterleve for at få en praktikplads, da disse kriterier fastsættes af ledelsen på det enkelte praktiksted. De praktikpladssøgende kan således ikke være sikre på en praktikplads, selvom de efterlever uddannelsernes formelle kriterier for optagelse om at bestå uddannelsens formelle prøver. Jeg har således mødt en mester, der udtalte, at han ikke tager lærlinge ind, der har under 7 i gennemsnit fra folkeskolen, da han mente, at dette viste niveauet på de unges uddannelsesinteresse og læringsparathed. På en anden dansk praktikplads jeg har besøgt, havde lærlingene enten en gymnasieeksamen eller en blakket fortid, da man her ønskede unge med sådanne særlige profiler. Der er således ingen faste kriterier for, hvad de unge skal efterleve for at være sikker på at opnå en praktikplads.

Det betyder dermed, at den "individuelle praktikplads-fordelingsmodel" bidrager til, at den enkelte praktikpladssøgendes muligheder for at finde en praktikplads, bliver afhængig af den enkeltes netværk og evne til at begå sig på en arbejdsplads. Derved bliver den enkelte lærling/studerende afhængig af sin sociale baggrund i sit forsøg på at gennemføre en uddannelse og komme ind på arbejdsmarkedet.

Unge på erhvervsuddannelserne med enten akademikerforældre eller forældre med et perifert forhold til arbejdsmarkedet har således i den individuelle fordelingsmodel de største udfordringer i deres jagt på en praktikplads. Desuden er det siden 1956 blevet svære for unge at få et job efter skoletid på et potentielt praktiksted, dels pga. stigende kompleksitet i udførelsen af arbejdet og dels pga. strengere krav til arbejdsmiljøet. Hvilket gør det sværere for de unge at lære at begå sig på en arbejdsplads og svære for praktikværterne selv at være med til at forme deres kommende lærlinge. Dette er således igen strukturelle årsager, der øver en negativ påvirkning på de unges mulighed for at indgå en uddannelsesaftale, og som hverken de unge, som søger en praktikplads, eller praktikværterne har mulighed for at påvirke.

Overordnet set er der således en tendens til i det danske uddannelsessystem, at praktikpladsfordelingen ofte koordineres centralt på de uddannelser, der primært uddanner til den offentlige sektor. Modsat er tendensen, at fordelingen af praktiksteder indenfor de uddannelser, der uddanner til den private sektor, mere eller mindre overlades til den individuelle lærling eller studerende.

Praktik i forskellige praktiksteder eller tilknytning til et praktiksted

I nogle uddannelser kommer de studerende ud i en eller flere praktikperioder i samme virksomhed, mens studerende på andre uddannelser tildeles praktik i forskellige organisationer undervejs i deres uddannelser.

I de nedenstående afsnit beskrives disse to forskellige måder, hvormed praktik kan struktureres, og jeg vil undervejs gennemgå fordele og udfordringer ved de disse forskellige strukturerer.

Monopraktikstruktur

Især i de tekniske erhvervsuddannelser, men også i en del akademi- og professionsbacheloruddannelser, er der tradition for, at en lærling eller en studerende er tilknyttet et bestemt praktiksted igennem det samlede uddannelsesforløb. Jeg vil her kalde denne ordning, hvor én lærling eller én studerende og ét praktiksted er knyttet sammen, for en *monopraktikstruktur*. Denne *monopraktikstruktur* er der en række fordele ved:

For det første vil matchingen mellem lærling eller studerende ofte ske gennem et individuelt forløb, hvor lærlingen eller den studerende opsøger praktikstedet via en ansøgning og en samtale og indgår en uddannelsesaftale. Desuden er der ofte ved starten af praktikforløbet en prøveperiode på 3 måneder, hvor begge parter kan ophæve uddannelsesaftalen uden yderligere konsekvenser. Matchingen mellem praktikstedet og lærlingen eller den studerende sker således ofte over en længere periode.

En anden fordel ved *monopraktikstrukturen* er, at denne ordning er let at administrere for uddannelsessystemet, fordi administration af f.eks. løn, uddannelsesaftalen, ferie og lignende overlades til praktikstedet.

En tredje og essentiel fordel ved *monopraktikstrukturen* er, at lærlingen eller den studerende ofte identificerer sig og får et tilhørsforhold til praktikstedet. Derved føler lærlingen eller den studerende ofte et ansvar over for praktikstedet for at dygtiggøre sig og skabe et godt resultat ved afslutningen af uddannelsen. Det betyder, at lærlingen eller den studerende ikke blot har et ansvar overfor sig selv for at lære noget, men også har et ansvar overfor det fællesskab, som lærlingen er en del af i praktikvirksomheden, hvilket ofte bidrager til at skabe engagement hos den enkelte lærling eller studerende i løbet af uddannelsen. (Wilbrandt 2002, 24, 43ff)

For det fjerde skaber denne *monopraktikstruktur* ofte et engagement hos det fællesskab lærlingen eller studerende er en del af i praktikvirksomheden til at tage sig så godt af ham/hende som muligt. Det er således et bredt kendt fænomen, at de unge kan hente støtte i fællesskabet til at håndtere både faglige, sociale og til tider også psykiske udfordringer. Mange praktiksteder bakker således meget op om de unges uddannelsesforløb og engagerer sig i de unges liv.

For det femte giver *monopraktikstrukturen* en mulighed for, at de ressourcer i form af tid, løn, arbejdsplads og materialer praktikstedet investerer i lærlingen eller den studerende i den første fase af det samlede uddannelsesforløb, bliver hentet hjem eller måske endda forrentes i den afsluttende fase af

uddannelsesforløbet. Dette sker ved, at lærlingens eller den studerendes arbejde i den afsluttende fase af uddannelsesforløbet oftest er på niveau eller over niveau med de øvrige ansatte, men lærlingen eller den studerende får mindre løn end de øvrige ansatte.

Der er dog også nogle udfordringer ved *monopraktikstrukturen*. Ved at lærlingen eller den studerende kun er tilknyttet én virksomhed, kan der være en risiko for, at det der læres på praktikstedet kan være mangelfuldt eller til tider direkte forkert. Det sker f.eks. hvis praksis på praktikstedet ikke er opdateret i forhold til arbejdsmiljøregler, direktiver eller lovgivning. Desuden kan der især i små og mellemstore virksomheder, hvor arbejdet er stærkt specialiseret, være risiko for, at lærlingen vil mangle bredde i sin uddannelse. Dels

hvis virksomheden ikke kan tilbyde en tilstrækkelig bred portefølje af opgaver, og dels hvis maskiner eller værktøj ikke er opgraderet ift. den øvrige branche.

En anden udfordring ved *monopraktikstrukturen* opstår, hvis den sociale kemi mellem lærlingen/praktikanten og dele eller hele den øvrige medarbejderstab ikke fungerer. Dette er der igen særlig risiko for i små og mellemstore virksomheder, hvor der er et begrænset antal kollegaer, hvorved det er sværere at finde socialt ligesindede på arbejdspladsen. Den manglende sociale kemi opstår oftest, hvis aldersforskellen mellem lærlingen eller den studerende og de øvrige medarbejdere er stor, eller der er markante værdimæssige forskelle (Wilbrandt 2002, 24).

Flerpraktikstrukturen

I andre uddannelser kommer lærlingen eller den studerende rundt i forskellige praktiksteder. Dette kan både ske som følge af en central koordinering fra uddannelserne, som det sker i SOSU- og sygeplejerskeuddannelserne. Det kan også ske gennem en rotation rundt i forskellige afdelinger indenfor sammen større virksomhed eller koncern. Denne ordning vil jeg her kalde *flerpraktikstrukturen*. Denne *flerpraktikstruktur* er der også en række fordele ved:

For det første sker matchingen oftest centralt, så det er skolen, der koordinerer hvilke lærlinge eller studerende, der skal ud til hvilke praktiksteder. Lærlingen eller den studerende har således en garanti for at få en praktikplads, hvilket kan bidrage til at skabe en tryghed for, at det er muligt at gennemføre uddannelsen ved de unges valg af uddannelse. Matchingen sker således ofte, som tidligere beskrevet, ved at de unge fremsiger deres ønske til, hvilke praktiksteder de ønsker, og i nogle tilfælde er der også en forudgående samtale mellem praktikansvarlig og praktikanten med en intention om at skabe en gensidig forventningsafstemning.¹

En anden fordel er, at administrationen af praktik centraliseres, således at praktikstederne fritages fra administration af deres lærlinge eller studerende, hvilket en del praktiksteder ser som en lettelse.

En tredje fordel ved *flerpraktikstrukturen* er, at lærlingen eller den studerende får mulighed for at sammenholde forskellig praksis på forskellige praktiksteder. Dette giver dermed mulighed for en bredere indføring i både de sociale normer og den faglige udførelse indenfor faget fremfor kun at opleve praksis indenfor et arbejdsfællesskab.

Den fjerde fordel er, at det faglige fællesskab ved *flerpraktikstrukturen* løbende oplever en "forstyrrelse", idet de ved at have en lærling eller studerende, som de skal introducere til deres praksis, skal forholde sig til deres egen praksis. Desuden vil lærlingen eller den studerende ofte komme med spørgsmål til den praksis, der er blevet en indlejret som fælles selvfølgelighed på praktikstedet og derved have potentiale for udvikling, fordi lærlingen eller den studerende kan hente direkte inspiration på tværs af forskellige arbejdsfællesskaber. *Flerpraktikstrukturen* indeholder således et større potentiale for fornyelse eller innovation, især hvis arbejdsfællesskabet er positivt over for spørgsmål og forslag fra lærlingen eller den studerende.

Samlet set er *flerpraktikstrukturen* således en bredere indføring i den profession lærlingen eller den studerende er på vej ind i fremfor en socialisering ind i et enkelt arbejdsfællesskab.

Men udfordringen ved *flerpraktikstrukturen* er, at praktikvejlederen på praktikstedet og arbejdsfællesskabet som hele kan føle en mindre forpligtigelse overfor lærlingen eller den studerende. I så fald vil det være svære ift. *monopraktikstrukturen* for lærlingen eller den studerende at hente ekstra hjælp på praktikstedet til eventuelle faglige, sociale eller psykiske udfordringer. Her vil det ofte være forventet, at det er uddannel-

¹ <http://www.eva.dk/projekter/2005/praktik-i-professionsbacheloruddannelser/projektprodukter/praktik-i-professionsbacheloruddannelser/download>

sesinstitutionen, der bidrager med en sådan ekstra støtte. *Flerpraktikstrukturen* kan således have tendens til at skabe et mere individuelt uddannelsesforløb for lærlingen eller den studerende, hvilket som oftest fordrer, at lærlingen eller den studerende har et socialt og fagligt overskud for at kunne gennemføre et sådan uddannelsesforløb.

Denne individualisering, der kan være forbundet med *flerpraktikstrukturen*, kan også medvirke til, at lærlingen eller den studerende føler en mindre forpligtigelse til at tage ansvar overfor arbejdsfællesskabet på praktikstedet. Som tidligere beskrevet kan en følge af dette være, at lærlingen agerer ligesom når hun/han er elev/studerende på uddannelsesinstitutionen og f.eks. finder det legitimt at have fravær og ikke finder det nødvendigt at melde afbud ved fravær.

En tredje udfordring ved *flerpraktikstrukturen* er, at den ikke i samme grad skaber en forpligtigelse hos lærlingen eller den studerende til at tage ansvar i forhold til egen læring overfor praktikstedet. Tendensen til individualisering i *flerpraktikstrukturen* betyder konkret, at lærlingen eller den studerende ikke skal stå til regnskab over for mester og virksomhedens image, men alene står til regnskab overfor sig selv i forhold til de læringsresultater og den fraværdsstatistik, som lærlingen eller den studerende opnår i løbet af sit uddannelsesforløb. Dette kan være en udfordring for de lærlinge eller studerende, der har en begrænset selvdisciplin til at kunne strukturere arbejdet med studiet.

Dels ved *monopraktikstrukturen* og dels ved *flerpraktikstrukturen* er der således både fordele og udfordringer.

Godkendelse af praktiksteder

Endvidere er der på forskellige uddannelser forskellig praksis, hvad angår godkendelse af praktiksteder. Der er for det første ofte en forskel på, hvilke krav der stilles til virksomheder/institutioner, for at de kan godkendes som praktikpladser. For at blive godkendt til at have lærlinge inden for de tekniske erhvervsuddannelser skal en virksomhed godkendes af det faglige udvalg, der består af repræsentanter for arbejdsmarkedets parter inden for de forskellige brancher.²

En almindelig kritik af disse godkendelser er dog, at det er for let at blive godkendt som praktikplads, da alle parter er interesseret i, at der er så mange praktikpladser som muligt pga. praktikpladsmangel. Det kan betyde, at der godkendes praktikpladser, der ikke nødvendigvis lever op til alle krav til at være praktikplads.

Den samme kritik gælder f.eks. også for nogle sundhedsfaglige professionsbacheloruddannelser, hvor nogle Regionale Kliniske Udvalg kan slække på enkelte krav ved deres godkendelse af praktiksteder for at få praktikpladser nok ift. antallet af optagede studerende på uddannelserne. På nogle afdelinger er man bevidst om denne udfordring for praktikpladskoordinatorerne. I tilfælde af et presset budget kan det så ses som en mulighed f.eks. at spare på efteruddannelsen af praktikvejlederne/de kliniske vejledere, da der stadig kan være mulighed for at blive godkendt som praktiksted, da Regionale Kliniske Udvalg vil få svært ved at finde andre afdelinger.³

En anden almindelig kritik indenfor erhvervsuddannelserne er, at der ikke føres løbende kontrol med, om praktikstederne lever op til deres forpligtigelser som praktiksted. Så når en virksomhed først er godkendt som praktiksted, skal denne godkendelse ikke efterfølgende fornyes.

Omvendt er der f.eks. på erhvervsuddannelserne i Schweiz min. to besøg årligt, hvor der følges op på, om

2 http://www.ug.dk/job/artikleromjobogarb/omarbejdsmarkedet/organisationer/faglige_udvalg.aspx#fold2 og http://www.uvm.dk/Service/Publikationer/Publikationer/Erhvervsuddannelser/2011/~/_/media/Publikationer/2011/Erhvervsuddannelser%20med%20mere/Erhvervsuddannelserne%20%20fakta%20og%20muligheder/Erhvervsuddannelserne.ashx

3 Se eksempel på denne udfordring her: <http://www.ucl.dk/wp-content/uploads/2012/02/straaleterapi-vejle.pdf>

praktikstedet overholder sine forpligtelser og på de danske sygeplejerskeuddannelserne skal den enkelte afdeling godkendes som praktiksted hvert tredje år.

Grunden til, at vi ikke ser sådanne krav om fornyelser af praktikstedsgodkendelserne på erhvervsuddannelserne i Danmark, synes at være, at de faglige udvalg ikke ønsker at besværliggøre det for praktikstederne at have lærlinge af nervøsitet for at miste praktikpladser.

Fordelen ved de begrænsede krav til godkendelser og efterfølgende fornyelse af praktikstederne er en tilsvarende begrænsning i administration og de deraf øgede udgifter som uddannelsessystemet ville blive pålagt at løfte. Omvendt overlades det til praktikstedernes egen dømmekraft, om de følger nok med udviklingen i den branche, de er en del af til at kunne uddanne fremtidens faglærte.

Forskel på opbygningen af læringsmål for praktikperioderne

Som tidligere fremhævet er erhvervs-, erhvervsakademi- og professionsbacheloruddannelserne alle en del af det danske uddannelsessystem. Derfor er der i praktikforløbene på de forskellige uddannelser opstillet mål for, hvad lærlingen/den studerende skal lære i sit praktikforløb. Men også når det kommer til læringsmål i praktikken på forskellige uddannelser, er det forskelligt, hvordan læringsmålene opstilles. På nogle akademi- og professionsbacheloruddannelser er der fastlagte kompetencemål for praktikperioderne, og på nogle fastlægges kompetencemålene for den enkelte praktikperiode i et samarbejde mellem den studerende, en praktikvejleder fra skolen og en praktikvært fra praktikstedet⁴. Derimod er der på alle erhvervsuddannelserne fastlagte kompetencemål for de forskellige praktikperioder⁵, ligesom der er opstillede kompetencemål for de forskellige skoleperioder. På erhvervsuddannelserne er det de faglige udvalg, der centralt har ansvar for at opstille disse kompetencemål for de forskellige praktikperioder, mens det på akademi- og professionsbacheloruddannelser er uddannelsesudvalget for de forskellige lokale uddannelser, der har ansvaret for at opstille kompetencemålene i overensstemmelse med bekendtgørelsen for den enkelte uddannelse.

Ved at fastsætte praktikmålene for de forskellige praktikperioder centralt, som det sker i erhvervsuddannelserne, kan det være svært for nogle praktiksteder at opfylde disse kompetencemål. Det skyldes f.eks., at praktikstedet ikke har opgaver indenfor det pågældende arbejdsområde eller prioriterer lærlingens tid anderledes f.eks. pga. risikoen for dagbøder på en anden opgave. Ved den omvendte struktur, hvor praktikmål fastsættes helt lokalt mellem aktørerne, der er involveret i praktikforløbet, sker det ofte med ønsket om at give en mulighed for specialisering i slutningen af det samlede uddannelsesforløb. Begrænsningen for denne struktur er selvsagt at skabe en bred forståelse af det samlede fag, der uddannes til. Men der er en god mulighed for at realisere kompetencemålene i praksis, da disse kan specificeres til praksis på det enkelte praktiksted. Hvordan praktikmålene fastlægges, har således også forskellige potentialer og udfordringer.

Forskel på vurdering af læringsresultater efter praktikperioder/moduler

I nogle uddannelser er der tradition for, at praktikværtene alene er ansvarlig for vurderingen af lærlingens eller den studerendes læringsresultater på praktikstedet og indrapporterer disse via en online platform. I enkelte uddannelser er der som supplement til praktikværtens vurdering blevet eksperimenteret med også at lade lærlingen vurdere læringsresultatet og lade denne vurdering være en del af indrapporteringen. Herved opnås en vurdering af læringsresultatet, der tager udgangspunkt i den løbende oplevelse af lærlingens eller den studerendes arbejde i praktikforløbet. Udfordringen ved denne vurderingsform er, at den studerende ikke får en uafhængig vurdering og denne lokale vurdering ikke giver uddannelsesinstitutionen mulighed for at få indsigt i praktikforløbet.

4 Se f.eks. studieordningen fra multimediedesigner uddannelsen s. 12: http://www.kea.dk/fileadmin/user_upload/Uddannelser/Multimediedesigner/Studieordning_for_MMD_august_2009_final.docx

5 <http://uvm.dk/Uddannelser/Erhvervsuddannelser/Styring-og-ansvar-paa-erhvervsuddannelsesomraadet>

I andre uddannelser er der tradition for at adskille læringssituationen og vurderingssituationen ved at udføre en formel vurdering ved afslutningen af hver praktik modul. Nogle af de uddannelser, der anvender denne vurderingsform, vælger også at have en repræsentant fra uddannelsesinstitutionen, der kommer ud på praktikstedet og deltager i vurderingen. Ved denne vurderingsform er fordelene, at den studerende er sikker på at få en formel vurdering. Men vurderingen vil ofte ikke tage afsæt i konkrete arbejdsituationer, men i hvordan den studerende kan beskrive og analysere forskellige arbejdsituationer. Vejlederen fra uddannelsesinstitutionen vil dog hermed få en indsigt i arbejdet på praktikstedet.

En tredje måde hvorpå vurderingen af læringsresultaterne sker på i nogle uddannelser er ved at lærlingen eller den studerende udarbejder en praktikrapport efter praktikperiodens afslutning, og en vejleder fra uddannelsesinstitutionen så vurderer lærlingen eller den studerende læringsresultater ud fra praktikrapporten. I en nyere version af denne vurderingsform udarbejder lærlingen eller den studerende løbende undervejs i praktikforløbet en elektronisk logbog eller anden form for beskrivelse af sine erfaringer i praktikforløbet, som vejlederen fra uddannelsesinstitutionen så løbende kan vurdere og evt. give feedback på. I denne vurderingsform sikres den studerende en formel og uafhængig vurdering. Men vejlederen på uddannelsesinstitutionen er igen distanceret fra læringssituationen og har kun mulighed for at vurdere på den studerendes beskrivelser og analyser.

Alle tre forskellige vurderingsformer indeholder således igen både potentialer og udfordringer.

Forskellige krav til praktikvejlederes pædagogiske kompetencer

Nogle steder er der udpeget faste vejledere, andre steder er der mere tradition for, at lærlingen eller den studerende selv finder ud af, hvem han/hun svinger bedste med, andre steder er der tradition for, at lærlingen/den studerende følger forskellige praktikvejledere gennem uddannelsesforløbet.

Ligeledes er der forskel på, hvilke krav der stilles til de praktikvejledernes kompetencer indenfor undervisning og uddannelse gennem læring på arbejdspladsen. Indenfor de tekniske erhvervsuddannelser i Danmark er der ikke obligatorisk krav til praktikvejlederne om pædagogisk uddannelse. Der udbydes AMU-kurser, hvor praktikvejlederne kan lære at tilrettelægge og gennemføre et praktikforløb. Kurset er på 1 kursusdag, og det udbydes kun 3 steder i landet⁶.

En modsætning til de manglende krav til praktikvejledernes pædagogiske kompetencer i

erhvervsuddannelserne i Danmark er, at der i Schweiz krav om at praktikvejlederne skal have 100 timers pædagogisk efteruddannelse for at være praktikansvarlig. Ligeledes er der i Tyskland krav om, at praktikvejlederne skal have en pædagogisk efteruddannelse på 150 timer for at varetage hvervet som praktikvejleder.

Begrundelsen for ikke at stille krav til de praktikansvarliges pædagogiske kompetencer på de danske erhvervsuddannelser synes igen at være båret af at erhvervsuddannelsessystemets aktører frygter for at miste praktikpladser, hvis praktikstederne pålægges øgede krav.

Udeblivelsen af kravet om pædagogiske kompetencer hos den praktikansvarlige, gør sig også gældende inde for nogle akademiuddannelser såsom El-installatøruddannelsen. Til gengæld er der på en del af professionsbacheloruddannelser såsom sygeplejerske- eller radiografuddannelsen tradition for at stille krav om, at praktikvejledere skal have gennemført et pædagogisk diplommodul (10 ECTS) eller hele den sundhedsfaglige diplomuddannelse⁷. Disse krav om pædagogisk efteruddannet personale kan dog som tidligere nævnt være svære for nogle praktiksteder at honorere, hvorfor der kan opleves dispensationer fra disse

⁶ <http://www.amukurs.dk/CourseReadMore.aspx?CourseID=3609>

⁷ <http://kurh.dk/Til+klinikken/At+blive+klinisk+undervisningssted>

krav for at opretholde antallet af praktikpladser.⁸

I de forskellige uddannelser i det danske uddannelsessystem, der anvender vekseluddannelsesprincippet, er det således forskelligt, hvilke krav til pædagogisk efteruddannelser der stilles til praktikvejledere.

Sammenfatning

Som skitseret i de ovenstående afsnit er der, trods afsæt i de samme argumenter for brugen af vekseluddannelsesprincippet i erhverv-, erhvervsakademi- og professionsbacheloruddannelserne, væsentlige forskelle i anvendelsen af vekseluddannelsesprincippet inden for de mange forskellige uddannelser. Disse forskellige udformninger af vekseluddannelsesprincippet indeholder alle deres fordele og ulemper.

Men indenfor de forskellige uddannelser er der gjort mange forskellige erfaringer med initiativer til at imødekomme de forskellige udfordringer. Der er derfor et potentiale for at arbejde yderligere for at dele disse erfaringer mellem de forskellige uddannelser, der alle anvender vekseluddannelsesprincippet.

Potentielle udfordringer ved praktik på vekseluddannelser

Indledningsvis har jeg således skitseret, hvorfor vekseluddannelsesprincippet med kombinationen af skoleundervisning og praktikforløb anvendes i det danske uddannelsessystem på erhvervs- erhvervsakademi og professionsbacheloruddannelser. Dernæst har jeg skitseret, hvordan praktik på vekseluddannelser anvendes forskelligt og undersøgt, hvilke forskellige typer af potentialer og udfordringer der er ved den forskellige brug af praktik.

I dette afsnit vil der så være fokus på forskellige typer af problematikker, der kan opstå ved læring i praktik på vekseluddannelser, hvilket vil danne afsæt for den efterfølgende opstilling af mit forskningsspørgsmål.

Opgaven

I praktik sker læringen i forbindelse med arbejde med autentiske opgaver. Det er ofte med til at skabe relevans for lærlinge og studerende. Men det betyder også, at læringen struktureres ud fra de opgaver, der er på praktikstedet. Intentionen er som oftest, at lærlingen eller den studerende starter med arbejdsopgaver med lav kompleksitet og risiko. En del af disse opgaver kan også være perifere opgaver som at rydde op, tilberede frokost eller budopgaver. Efterhånden udvides opgaverne løbende med udgangspunkt i på den ene side lærlingen eller den studerendes egne ønsker og på den anden side virksomhedens bestræbelser på at udfordre lærlingen eller den studerende, så hun/han med tiden når rundt om alle arbejdsopgaver på praktikstedet (Sørensen 2001, 47).

Men det kan dog være en udfordring at skabe en balance mellem rutineopgaver og nye opgaver som lærlingen eller den studerende oplever at lære noget af ved at arbejde med. En del af udfordringen i bestræbelsen på at skabe en sådan balance er at bestemme betydningen af træning til at opnå et rutineret niveau, gennem udøvelse af forsat gentagende opgaver. Grundlaget for den manglende gensidige forståelse af det nødvendige rutineniveau kan have afsæt i, at lærlingene eller de studerende ikke har helhedsforståelse af faget og derfor ikke forstår, hvad det kræves at arbejde med de mere avancerede opgaver, som de ofte ønsker at arbejde med (Sørensen 2001, 48).

En yderligere udfordring i ambitionen om at give lærlingen eller den studerende relevante opgaver kan være travlhed på praktikstedet. Det kan således være udfordrende at skabe balance mellem lærlingenes/ de studerendes ønske om læring og praktikstedets ønske om arbejde, der skaber økonomisk værdi, især

⁸ <http://www.eva.dk/projekter/2005/praktik-i-professionsbacheloruddannelser/projektprodukter/praktik-i-professionsbacheloruddannelser/download>

når der er travlt, kan det være en udfordring at introducere nye emner, opgaver osv. (Sørensen 2001, 50).

Omvendt forventer nogle af praktikstedernes praktikvejledere, at de unge selv tager initiativ til at opsøge nye opgaver og projekter, hvilket kan medvirke til, at der kan opstå en problematisk udvikling, hvis lærlingen eller den studerende forventer, at praktikvejlederen eller andre tager ansvaret for at skabe progression i praktikforløbet (Sørensen 2001, 47).

Resultatet kan så blive, at lærlingene eller studerende kan få en oplevelse af manglende progression i sin læring og at være billig arbejdskraft, hvilket kan give manglende engagement i arbejdet med rutineopgaver (Sørensen 2001, 21).

I sådanne tilfælde mangler der ofte en tydelig opdeling eller en gensidig forventningsafstemning om hvor stor en del af praktikforløbet lærlingen eller den studerende må forvente at udføre rutineopgaver som compensation for sin læring og hvor stor en del af praktikforløbet lærlingen eller den studerende må forvente at nye opgaver, med et større læringsudbytte.

Mål

Som tidligere skitseret (s. 12) er der potentialer og begrænsninger ved de forskellige strukturer, der anvendes i opbygning af læringsmål for praktikperioder eller moduler. Men overordnet set kan der opstå en udfordring, hvis ingen af de involverede parter i et praktikforløb har fokus på, hvilke mål nationale, regionale, lokale eller individuelle mål der er for de forskellige praktikperioder eller moduler. En del praktikvejledere mener således at vide, hvad lærlingen eller den studerende skal lære i sin praktik, fordi praktikvejlederen selv er uddannet indenfor faget eller professionen (Danmarks Evalueringsinstitut 2013, 33). En del supplerer dog denne viden ved at orientere sig i de forskellige typer af skriftlige materialer, hvormed læringsmålene for de forskellige praktikperioder kommunikerer til praktikstederne, men over 50 % af praktikvejlederne i EVA's undersøgelse ønsker større grad af information om hvad deres lærlinge forventes at lære i de forskellige praktikperioder (Danmarks Evalueringsinstitut 2013, 37ff). I sådanne tilfælde hvor praktikvejlederen ikke er orienteret om, hvilke læringsmål der er for den enkelte praktikperiode, vælger nogle lærlinge og studerende at tage ansvaret for at informere om disse læringsmål. Men i så fald kræver det, at lærlingen eller den studerende har kendskab til disse læringsmål for de forskellige praktikperioder, hvilket ikke altid er tilfældet (ibid).

De samme udfordringer ift. potentiel manglende kommunikation og forståelse for læringsmålene i de forskellige praktikmoduler synes også ifølge EVA at være til stede på professionsbacheloruddannelserne, hvor nogle af praktikvejlederne og de studerende oplever en mangel på kommunikation om dette (Danmarks Evalueringsinstitut 2006, 19ff).

På nogle vekseluddannelser er det skolerne, der tager initiativ til at sikre denne kommunikation af

forventede læringsmål for de forskellige praktikperioder eller praktikmoduler (Danmarks Evalueringsinstitut 2013, 41ff) i andre uddannelser gøres der meget fra faglige udvalg eller andre centrale instanser for at skabe tydelige strukturer i form af logbøger, plakater ol., der kan bidrage til at kommunikere disse læringsmål til praktikstederne (Danmarks Evalueringsinstitut 2006, 2013).

Der er således ved praktik på vekseluddannelser indlejret en potentiel udfordring, hvis praktikvejlederen og eventuelt heller ikke lærlingen eller den studerende har forståelse for hvilke formelle læringsmål der er for de forskellige praktikperioder. I så fald er der igen risiko for manglende progression i lærlingen eller den studerendes læring – med en begrænsning i lærlingens eller den studerendes engagement til følge.

Deltagerforudsætninger

Niels Ulrik Sørensen (2001, 57) fremhæver blandt meget andet i sin rapport ”Den store balanceagt”, hvordan lærlinge og studerende ofte møder deres praktikforløb med en forventning om, at de skal lære noget i deres praktikforløb. For lærlinge og studerende betyder det ofte, at de har en forventning om at komme til at arbejde med spændende opgaver, der tit varierer, samt en forventning om, at de kun i et begrænset omfang kommer til at arbejde med rutineopgaver. Hvis de samme lærlinge eller studerende så mødes med en hverdag i praktikken, hvor de oplever i vid udstrækning at arbejde med rutineopgaver, som de ikke oplever at få et læringsudbytte ud af, kan det som skitseret i ovenstående, bidrage til en manglende motivation hos de unge (Sørensen 2001, 62f).

Samtidig har de praktikanvarlige ofte ifølge Sjøberg en forventning om, at de selv samme lærlinge eller studerende kan opbygge en indefra kommende motivation ift. de forskellige arbejdsopgaver i praktikforløbet. Når praktikanvarlige således giver udtryk for, at de ikke er tilfredse med deres lærlinge svarer 37 % at det skyldes, at de finder lærlingen umotiveret (Sjøberg 1999, 42). Nogle praktikvejledere giver også udtryk for, at unge har ”fine fornemmelser” og derfor ikke udviser engagement overfor opgaverne i faget. Et eksempel på dette ses her i en udtalelse fra en receptionschef:

”Jeg synes, elever i dag er lade. Der er nogen af dem, der har utroligt svært ved at få benene på nakken og lige fornemme, at nu skal der gives en skalle. Nogen kan lulre rundt i et tempo. ... Da jeg fik mit elevjob, der tog jeg det dælme seriøst og gav den en skalle. For jeg ville ha’ den uddannelse, og jeg ville ha’ den så god som muligt. Det er det, der mangler i dag. At man virkelig siger: ”Nu har jeg valgt det her, og nu vil jeg bare have det bedst mulige ud af det””

(Sørensen 2001, 49)

I denne udtalelse anses lærlingen for at mangle tempo i udførelsen af sine arbejdsopgaver og derfor som umotiveret og useriøs i sin tilgang til uddannelsen. Afsættet er her praktikvejlederens egne erfaringer, som står i modsætning til, hvad hun oplever hos lærlingen.

Nogle praktikvejledere ser dog samme situation med et andet perspektiv, som f.eks. denne køkkenchef, der værdsætter de unges ønske om læring i deres praktik:

”De unge i dag er ikke så mundlamme, som de var tidligere. Og gudskelov for det. De vil lære noget. Når de bruger tre et halvt år her af deres bedste tid, så vil de også have noget med sig herfra. Det gik man ikke så meget op i tidligere”.

(Sørensen 2001, 49)

Denne udtalelse er således et eksempel på, at nogle praktikvejledere også har forståelse for de unges forventninger om læring i deres praktikforløb, og at eventuel mangel på engagement i de enkelte opgaver kan skyldes, at lærlingen eller den studerende har en oplevelse af manglende udfordringer og læringspotentiale i opgaven.

Samtidig kan lærlingen eller den studerendes eventuelle manglende forudsætninger for at løse en opgave have relation til udfordringer eller problemer i andre dele af den unges liv.

Uddannelsesforløb er således blot en del af de unges liv, der også består af et privatliv med familie og venner og eventuelt også et samfundsengagement i en frivillig forening, i sport, en politisk ungdomsorganisation eller i kulturlivet. Disse øvrige sfærer i de unges liv kan til tider påvirke de unges forudsætninger for at deltage i de forskellige opgaver, som de møder i deres praktikforløb. Det kan f.eks. i privatsfæren skyldes, at den unge flytter hjemmefra, stifter familie eller oplever sygdom eller dødsfald i sin nærmeste omgangskreds. I den unges offentlige sfære kan evt. mangel på engagement i praktikopgaver have sammenhæng med deltagelse i en offentlig debat, kamp om interne magtpositioner i en organisation eller stort fokus på et

projekt. Der kan således opstå en udfordring i praktikforløbet, hvis lærlingen eller den studerende ikke formår at holde de øvrige sfærer i sit liv adskilt fra sit praktikforløb og dermed lader sig distrahere af disse – en udfordring der desuden styrkes, fordi unge pga. sociale mediers allestedsnærværelse ofte sammenblander de forskellige sfærer i deres liv.

I forhold til disse potentielle udenoms liggende udfordringer har praktikvejledere of. ifølge Sørensen (2001, 51) en forventning om, at det er et gensidigt ansvar, at der åbnes op for, at der bliver talt om problemer, der er på eller uden for praktikken. Det betyder, at de praktikansvarlige ofte spørger til de unges forløb. Men forventer også, at de unge selv tager initiativ til at åbne en samtale, hvis de har behov for dette. Men i så fald er det essentielt, at lærlingen eller den studerende oplever en tryghed til at komme og sige, hvis der er problemer, hvilket ikke altid er tilfældet. Ifølge både Sørensen (2001) og Sjøberg (1999) oplever en del lærlinge konflikter og psykisk dårligt arbejdsmiljø, hvorfor de er tilbageholdende med at åbne op for evt. problemer i praktikken eller i de øvrige sfærer, som påvirker deres læring og engagement.

Praktikvejleders og lærlingens- eller den studerendes rolle

Når lærlinge og studerende er i praktik, kan de til tider opleve at det er svært at forstå hvad der forventes af dem og de kan have svært ved at forstå deres rolle som lærling eller studerende i praktik. Ligeledes kan praktikvejledere til tider opleve at de har svært ved at trænge igennem som vejleder til lærlingen eller den studerende. Der kan således opstå et mis-match i forventningerne til hinanden rolle i mødet mellem praktikvejlederen og lærlingen eller den studerende. I den endelige afhandling vil jeg her yderligere udfolde de problematikker der kan opstå i rollefordelingen imellem praktikvejlederen og lærlingen eller den studerende.

Vurdering og feedback

Nogle lærlingen og studerende giver udtryk for at de ikke får nok tilbagemeldinger og feedback på deres arbejde med deres opgaver når de er i praktik. Manglen på feedback kan bidrage til at lærlinge og studerende bliver usikre på om de udfører deres opgaver korrekt eller tilstrækkelig. I den endelige afhandling, vil jeg her yderligere udfolde de problematikker der kan opstå mellem lærlingen eller den studerende og praktikvejlederen i arbejdet med vurdering og feedback ved læring i praktik.

Transfer

Nogle lærlinge og studerende synes ikke at de oplever en sammenhæng imellem de forskellige dele af deres vekselluddannelsesforløb. Disse lærlinge og studerende kan således ikke se sammenhængen mellem forskellige praktikopgaver og har svært ved at se sammenhængen mellem det de lærer på skolen og det de arbejder med i deres praktikforløb. Disse problematikker med at skabe sammenhæng og transfer i deres vekselluddannelsesforløb vil jeg her udfolde yderligere i den endelige afhandling.

Når praktikforløbet ender i frafald

Ovenstående udfordringer kan for nogle lærlinge og studerende medføre at de vælger at afbryde deres uddannelsesforløb. I interviewundersøgelser med lærlinge og studerende der har afbrudt deres uddannelse i deres praktikforløb, fremhæver således en eller flere af disse faktorer som afgørende for at de valgte at afbryde deres uddannelse. Disse begrundelser samt omfanget af problematiske praktikforløb, vil i den endelige afhandling blive udfoldet i dette afsnit.

Del 2: Forskningsspørgsmål og afgrænsning

Denne del af afhandlingen indledes med opstilling af projektets forskningsspørgsmål, der har dannet afsæt for efterfølgende metodesammensætning og analyse. Opstillingen af forskningsspørgsmålet efterfølges af en afgrænsning, der bidrager yderligere til at afgrænse projektets forskningsfelt.

Forskningsspørgsmål

Ovenstående udfordringer har givet mig anledning til at undersøge, hvordan disse udfordringer kan imødekommes. Derfor har jeg arbejdet med afsæt i følgende forskningsspørgsmål:

Hvilken didaktisk praksis i vekselluddannelsernes praktik bidrager positivt til lærlinge og studerendes læring og engagement?

Dette overordnede forskningsspørgsmål har jeg så opdelt i disse to arbejdsspørgsmål, der har dannet retning i min analyse, som præsenteres senere i afhandlingen (s. 30):

- Hvilke fokusområder kendetegner praktikkens didaktik?
- Hvordan bidrager de forskellige fokusområder i praktikkens didaktik til praktikantens læring og engagement?

Afgrænsning

Mit udgangspunkt i den opstillede problemformulering er den didaktiske praksis i vekselluddannelsernes praktik. Dermed afgrænser jeg mig også fra at fokusere på de overordnede uddannelsespolitiske struktureringer og behandler derfor ikke udfordringer som f.eks. hvordan arbejdsmarkedsudviklingen og konjunkturudsving øver indflydelse på praktikpladsmanglen. Jeg retter hermed heller ikke fokus mod, hvordan den øgede anvendelse af praktik i uddannelsessektoren skaber en ”gøgeunge-effekt” idet, at studerende på de lange- og mellemlange videregående uddannelser med en stærk social baggrund bidrager til at gøre det sværere at få en praktikplads for den del af de unge på EUD og EGU med en svag social baggrund.

Ved at jeg afgrænser mig fra at fokusere på de overordnede uddannelsespolitiske struktureringer, vil jeg her heller ikke analysere potentialer og udfordringer ved de mange politiske initiativer, der gennem de sidste 20 år er opbygget med intentionen om at kompensere for manglen på praktikpladser særligt indenfor erhvervsuddannelserne. Jeg analyserer således ikke initiativer som økonomiske præmie- og bonusordninger, sociale uddannelsesklausuler i forbindelse med udlicitering og udbud af offentlige opgaver, praktikpladscentrenes brug af delaftaler suppleret med skolepraktik og ej heller praktik i udlandet (PIU).

Jeg afholder mig også fra at se på, hvordan disse overordnede uddannelsespolitiske strukturer har udviklet sig over tid gennem forskellige reformer af de forskellige uddannelser. Erhvervsuddannelserne har f.eks. gennemløbet en strukturudvikling fra at have været en klassisk mesterlæreruddannelse til at blive en vekselluddannelse i 1956. Siden da har der gennem forskellige reformer været en penduleffekt ift. meget vs. lidt praktik samt tidlig praktik vs. senere praktik. På samme måde har der også været en løbende diskussion på f.eks. professionsbacheloruddannelserne hvor forøgelse af skoleundervisning beskyldes for at bidrage til en akademisering af uddannelserne på bekostning af udvikling af kropslig indlejret tavs viden, mens udvidelse af praktikforløb beskyldes for at bidrage til, at de studerende har manglende teoretisk forståelse og blot oplæres i ukritisk reproduktion af fagtraditioner.

Jeg afholder mig også fra at analysere på forskellige modeller for strukturering af vekseluddannelse (forskellen mellem statsstyret – partsstyret – markedsstyret) – de forskellige modellers betydning for overgang fra uddannelse til arbejde (Helms Jørgensen, Smistrup 2007) .

Jeg fokuserer heller ikke på de overordnede trends og tendenser i unges uddannelsesvalg og deres almene tilgang og forudsætninger for at tage del i en vekseluddannelse. Jeg anlægger således ikke et ungdomsforskningsspektiv på unge i vekseluddannelser.

Yderligere har jeg valgt ikke at fokusere på, hvordan organisationsudviklingen på praktikstederne påvirker et praktikforløb. Stephen Billett (2001, 183) fremhæver, hvordan praktikforløb som oftest vil blive påvirket, når reorganisering og lignende ledelsesmæssige initiativer implementeres i en organisation. Hvis organisationen f.eks. oplever nedskæringer i medarbejderstaben, vil lærlingen eller den studerende ofte få en bredere uddannelse, fordi flere opgaver skal løses af færre medarbejdere, men samtidig kan en reduktion i medarbejderstaben give anledning til en reduktion i praktikvejlederens mulighed for at give tæt vejledning til lærlingen eller den studerende, hvorved hun/han må tage en større grad af selvstændigt ansvar i sit praktikforløb. At påvise sådanne sammenhænge vil kræve en længerevarende tilstedeværelse på det enkelte praktiksted, og da jeg har valgt at følge en række forskellige lærlinge og studerende i en uge på hvert praktiksted for at få en bredde i mit datamateriale, har jeg ikke haft mulighed for at følge konsekvensen af organisationsændringer for disse lærlinge og studerende, hvorfor dette perspektiv er fravalgt i analysen.

Da jeg, som titlen på denne afhandling indikerer, har valgt at anlægge et didaktisk perspektiv på min analyse, har jeg dermed også valgt ikke at anlægge et kønsforskningsspektiv i min analyse. Jeg er således bekendt med, at det danske arbejdsmarked indenfor mange erhverv og professioner er meget kønsopdelt. Traditionelt er mange af de tekniske erhverv præget af en maskulin majoritet, mens mange af professionerne inden for social- og sundhedssektoren ofte er præget af en feminin majoritet. Men jeg har valgt ved mine observationer ikke at fokusere på kønsrollernes betydning for de forskellige situationer, jeg tog del i, da engagement og lærling ikke er kønsbestemt, men i højere grad er individuelt afhængig af en række sociale, emotionelle, kropslige og kognitive faktorer, der ikke nødvendigvis er kønsafhængige.

I min analyse har jeg således et afgrænset fokus på enkelte arbejdssituationer i forskellige praktikforløb, hvor jeg analyserer, hvordan der i disse situationer er et samspil mellem forskellige fokusområder, og hvordan der indenfor disse fokusområder er forskellige fokuspunkter, som praktikvejlederen kan have opmærksomhed på i sit design af de enkelte arbejdssituationer, så de bidrager positivt til lærlingens eller den studerendes engagement og læring.

Del 3: Metodisk design

For at undersøge mit forskningsspørgsmål har jeg som kort nævnt i ovenstående arbejdet med en kvalitativ casebaseret tilgang, for derved at komme helt tæt på en række forskellige lærlinge og studerende i praktik og undersøge deres læring og engagement, når de arbejdede med deres forskellige praktikopgaver. Jeg har således valgt en række praktiksteder ud som case-eksempler ift. forskellige uddannelser. Desuden er de forskellige cases valgt ud, så de dækker både erhvervsakademi og professionsbacheloruddannelserne, der som nævnt tidligere alle anvender vekseluddannelsesprincippet.

Valg af observation og interview med både praktikvejleder og lærling eller studerende

I det indledende arbejde med mit metodedesign overvejede jeg, om jeg selv skulle tage rollen som lærling eller studerende i praktik, ligesom Arnt Louw Vestergaard (2013), der lod sig indskrive som elev på et tømrergrundforløb for at dokumentere grundforløbselevernes oplevelser. Men jeg fravalgte denne tilgang, da jeg mente, at jeg i de tekniske uddannelsesforløb ville have nogle urealistiske deltagerforudsætninger, da jeg i forvejen har en teknisk uddannelse som klejnsmed, mens jeg i social- og sundhedssektoren ville have nogle urealistiske deltagerforudsætninger, fordi jeg ikke har nogen forudgående viden indenfor dette område og projektets tidsmæssige ramme ikke tillod, at jeg først gennemførte skoledelen af disse uddannelsesforløb. Derfor valgte jeg en metodisk triangulering (Kristiansen, Krogstrup 1999, 218) i udviklingen af projektets empiriske datagrundlag. Indledningsvis valgte jeg, som uddybet i nedenstående, at gennemføre en deltagende observation på de forskellige praktiksteder som jeg besøgte. Men da læring og engagement er individuelle processer, der ikke nødvendigvis er umiddelbart observerbart valgte jeg både at spørge ind til de forskellige informanternes oplevelse undervejs i observationerne og jeg valgte at gennemføre et længere semistruktureret interview med de forskellige lærlinge eller studerende i slutning af mine observationer. Men hvorfor ikke nøjes med disse semistrukturerede interview? Svaret er her, at læring og engagement kan være svært for den enkelte at genkalde og italesætte, da dette ofte er tavst indlejret i mennesket. Med de indledende observationer havde jeg muligheden for i interviewene at tage afsæt i konkrete situationer, hvilket gav et konkret afsæt for lærlingen eller den studerendes refleksion over sit engagement og læring i de forskellige situationer.

Som en tredjedel i trianguleringen har jeg også gennemført et semistruktureret interview med hver af de besøgte praktikvejledere. Igen havde jeg her mulighed for at tage afsæt i konkrete situationer fra observationerne, hvilket gav praktikvejlederne anledning til at reflektere over deres vejledning. Alt i alt har denne metodiske triangulering givet et omfattende og dybdegående datamateriale, der danner et velinformeret grundlag for mine efterfølgende analyser.

Metodedesign

I dette afsnit skitseres de forskellige dele af mit empirisk metodiske arbejde. Undervejs fremhæves forskellige potentialer og begrænsninger ved de valg, der er truffet i de forskellige trin i projektets metodedesign.

Trin 1 – Afklaring af forforståelse af praktikkens didaktik

Efter afgrænsningen af mit forskningsfelt og opstilling af mit forskningsspørgsmål valgte jeg at undersøge min forforståelse af praktikkens didaktik. For at undgå kun at få en overfladisk forståelse af den observerede praksis anbefaler Kristiansen og Krogstrup (1999, 150) således, at forskeren gør sig bevidst om egne fokusområder indenfor den praksis, der observeres. Forud for mit empiriske møde med mit forskningsfelt afgrænsede jeg derfor forskellige fokusområder i *praktikkens didaktik* på tværs af forskellige vekselluddannelser med afsæt i mine egne forudgående erfaringer og med afsæt i forskellige didaktiske og læringsteoretiske perspektiver. Denne afklaring af min forforståelse fik derefter stor grad af betydning i mit empiriske arbejde, da jeg på grundlag af disse forforståelser udarbejdede mine observations- og interviewguides. Desuden gav afklaringen af mine forforståelser mig mulighed for at være særlig opmærksom, når jeg i mine observationer og interview mødte noget nyt ift. min forforståelse.

Trin 2 – Udvælgelse af forskellige case-praktiksteder

Som nævnt i ovenstående valgte jeg en række forskellige praktiksteder ud, der præsenterede forskellige uddannelser og forskellige uddannelsesniveauer. Inden for erhvervsuddannelserne jeg fulgt to mekanikerlærlinge, to SOSU-hjælper elever og en elektriker lærling. Inden for erhvervsakademiuddannelserne jeg fulgt to bygningskonstruktørstuderende og inden for professionsbacheloruddannelserne har jeg fulgt to sygeplejerskestuderende. For at sikre, at de forskellige lærlinge og studerende har været trygge ved, at jeg har fulgt dem i deres arbejde, har de alle været i den sidste del af deres uddannelse, og de har alle, når jeg har fulgt dem, været godt i gang med deres igangværende praktikmodul. Jeg har således været bevidst om, at jeg ikke har fulgt dem i deres introduktionsperiode, men har i stedet spurgt ind til dette forløb i de forskellige interview.

I min undersøgelse af hvad der så i praksis kendetegner *praktikkens didaktik*, har jeg udvalgt en række casepraktiksteder, der alle fremstår som eksempler på praktiksteder med fokus på praktikanternes/lærlingenes læring og engagement.

I mit valg af cases samarbejdede jeg med praktikpladskoordinatorer på forskellige uddannelsesinstitutioner og lignende repræsentanter med bred tilknytning til praktiksteder. Jeg bad dem i dette samarbejde om hver at udpege to praktiksteder, som de mente, opfyldte disse kriterier, der er opstillet på grundlag af publikationen ”Den gode praktikplads” (Nørgaard Laursen, Nielsen et al. 2010):

- *Praktikstederne har ry for at have løbende forventningsafstemningssamtaler med lærlingen eller den studerende.*
- *Praktikstedet har ry for at have fokus på, at lærlingen eller den studerende opnår de opstillede læringsmål for de forskellige praktikperioder.*
- *Praktikstedet har ry for at have fokus på at støtte lærlingen eller den studerende med de forskellige opgaver i praktikforløbet, men også ry for at give lærlingen eller den studerende mulighed for at arbejde selvstændigt.*
- *Praktikstedet har ry for at have fokus på, at lærlingen eller den studerende får løbende vurdering og feedback på arbejdsprocesser og resultater.*
- *Praktikstedet har ry for at have interesse i hvad der sker i uddannelsens skoleperioder og aktivt forsø-*

ger at skabe sammenhæng mellem praktik og skoleperioder.

- *Praktikstedet har ry for at have fokus på at sikre at lærlingen eller den studerende er en del af fællesskabet på praktikstedet.*

Intentionen med disse selektionskriterier var således at give de forskellige praktikpladskoordinatorer ol. inspiration til, hvilken type af praktikpladser jeg ønskede at få kontakt til som cases, for hermed at få adgang til eksempler der kunne give anledning til inspiration til andre.

Samarbejdet med de forskellige praktikpladskoordinatorer har været en effektiv metode til at få adgang til de forskellige praktiksteder. Praktikpladskoordinatorerne har dog haft svært ved at pege på praktiksteder, som de synes kunne opfylde alle de forskellige selektionskriterier, da de ikke nødvendigvis har haft den fornødne indsigt. Praktikkoordinatorerne har formodentlig i højere grad anvist mig praktiksteder, som de mente ville være interesseret i at give mig adgang til at følge deres lærling eller studerende, mens han/hun arbejdede med sine praktikopgaver.

Jeg overvejede derfor undervejs, om jeg burde have kontaktet lærlingene eller de studerende, mens de var på skole, da de kunne tænkes at have den fornødne indsigt i, hvilke praktiksteder der kunne opfylde de forskellige selektionskriterier. Men jeg fravalgte dog denne udvælgelsesmetode, dels fordi de studerende på erhvervsakademi og professionsbacheloruddannelserne ofte skifter praktiksteder undervejs i deres uddannelsesforløb og derfor ikke på forhånd har indgående kendskab til deres næste praktiksted, mens de er på deres uddannelsesinstitution, og dels fordi oplevelsen af kvaliteten i praktikken kan være præget af mange forskellige faktorer, hvilket senere vil blive belyst i analysedelen af denne afhandling.

Samarbejdet med praktikpladskoordinatorerne var således en effektiv metode til at få adgang til de forskellige praktiksteder og med denne udvælgelsesstruktur fik jeg adgang til en bred vifte af praktiksteder, som jeg ellers aldrig ville være kommet i kontakt med via mit personlige netværk.

Trin 3 - Valg af rolle og perspektiv ved cases

Forud for mit møde med de forskellige case-praktiksteder gjorde jeg mig overvejelser om, hvilken rolle jeg ville prøve at opnå i mit møde med praksis. Jeg ønskede således ikke at indtage en klassisk neutral forskerrolle, hvor forskeren blot kommer på besøg i praksis. Min intention var således at forsøge at få en rolle, hvor jeg var accepteret som legitimt tilstedeværende uden at være en egentlig del af fællesskabet på praktikstedet. Intentionen var således at få rollen som "ven af huset", som beskrevet af Kristiansen og Krostrup (1999). En rolle, hvor forskeren er åben og ærlig omkring sin forskning samt svarer på mere personlig spørgsmål, hvis informanterne i case, spørger ind til forskerens privatliv. Desuden forsøger forskeren så vidt muligt at anvende samme tøjstil og sprog som informanterne, for derved at skabe størst mulig tryghed for informanterne. Jeg havde således ikke et ønske om at få rollen som ekspert på området (Kristiansen, Krogstrup 1999).

Derfor valgte jeg ved mødet med de forskellige informanter at være klædt ligesom dem. Jeg var således iført arbejdstøj på de forskellige værksteder og var iført uniform på de forskellige hospitaler og plejehjem

Desuden gjorde jeg det klart, når jeg introducerede mig selv for informanterne, at de forud for mit møde med dem, var blevet valgt som case-praktikstedet, fordi de var blevet udpeget som "det gode eksempel" og jeg derfor var på besøg hos dem for at lære af dem. I de tilfælde hvor de så havde ønsket, at jeg vurderede deres praksis, forklarede jeg, at jeg netop ikke var der for at vurdere deres praksis, men netop blot ønskede at observere og beskrive deres praksis med et håb om, at jeg kunne se opsamle gode eksempler på tværs af vekselluddannelserne.

Min intention var således at forsøge at blive en accepteret del af arbejdsfællesskabet på de forskellige praktiksteder og derved opnå en rolle som *deltagende observatør* (Kristiansen, Krogstrup 1999). Som *delta-*

gende observatør skaber forskeren en tillidsfuld relation til bestemte informanter, men samtidig har forskeren og informanten en gensidig forståelse af, at relationen mellem dem har til formål at skabe viden om informantens praksis. Dermed bliver det også vigtigt, at forskeren har forståelse for, hvilke perspektiver der kommer ud af den empiriske undersøgelse og hvilke perspektiver, der vil være begrænset for forskeren. (ibid.).

Forud for mine observationer hos de forskellige case-praktiksteder gjorde jeg mig derfor overvejelser omkring, hvilket perspektiv jeg skulle anvende i mine observationer. I udgangspunktet overvejede jeg, at jeg ville følge praktikvejlederen for at kunne undersøge, hvilke didaktiske overvejelser praktikvejlederen havde undervejs i observationen. Men inden mit første møde med case-praktikstederne valgte jeg at følge lærlingen eller den studerende på de forskellige praktiksteder. Dels begrundet i at praktikvejderollen ikke nødvendigvis er tildelt en enkelt person, men kan være spredt på forskellige personer, som lærlingen eller den studerende arbejder sammen med og dels begrundet i, at jeg i mit forskningsspørgsmål har fokus på lærlinge og studerendes engagement og læring, mens de er i praktik.

Min intention var således at forsøge at give lærlingen eller den studerende en tryghed ved min tilstedeværelse. Jeg var derfor tydelig omkring, at jeg observerede, hvordan interaktionen var mellem lærlingen eller den studerende og praktikvejlederen. Derfor fortalte jeg hver gang ved mit første møde med lærlingen eller den studerende, og at jeg ikke var der for at vurdere lærlingens eller den studerendes kompetencer eller arbejdsresultater, ja faktisk at jeg slet ikke havde forstand på deres arbejde, så det kunne jeg slet ikke vurdere. For at skabe yderligere tryghed fortalte jeg også, at jeg ikke ville viderebringe, det lærlingen eller den studerende evt. måtte fortælle mig til praktikvejlederen, da jeg ikke havde til hensigt at blive en part i forholdet mellem lærlingen eller den studerende og praktikvejlederen.

Resultatet af disse overvejelser gjorde, at jeg efter de første dages observationer på hvert praktiksted, fik et åben adgang til at følge de forskellige lærlinge og studerende med rundt i deres forskellige arbejdsopgaver og at de ofte undervejs fortalte mig om, hvordan de oplevede deres praktikforløb. Desuden fik jeg også hurtigt hvert sted adgang til dagligdagen i de forskellige arbejdsfællesskaber, som jeg har besøgt og blev netop behandlet som denne ven af huset. Som det fremgår af mine observationsbeskrivelser, har jeg således oplevet mange situationer, som almindelige kunder, borger, patienter eller pårørende ikke får adgang til ved deres kontakt med sådanne arbejdspladser.

Inden jeg påbegyndte mine deltagende observationer, gjorde jeg mig en del tanker omkring, hvordan jeg skulle forlade praktikstedet og særligt hvordan jeg skulle tage afsked med de forskellige lærlinge og studerende, der havde inviteret mig indenfor. Jeg var således meget bevidst om at tage ordentlig afsked med de forskellige informanter den sidste dag, hvor jeg var på praktikstedet. Så jeg havde f.eks. morgenmad med på de arbejdspladser, hvor dette er en standard gestus ved mærkedage. I forhold til de forskellige lærlinge og studerende valgte jeg at opfordre dem til at holde kontakten via min professionelle Facebookprofil, som jeg bruger til debat ol. om praktik og vekseluddannelser. Dette tog de fleste imod, da dette er en almindelig måde for de fleste unge at holde kontakten til deres netværk på.

Trin 5 – Deltagende observation af praktikkens praksis

Efter min introduktion til de forskellige informanter begyndte jeg langsomt at arbejde med at notere mine observationer. Kristiansen og Krogstrup anbefaler at begrænse skrivningen af noter i samværet med informanterne, da det indebærer en risiko for, at informanterne får en oplevelse af at være overvåget. Samtidig udgør begrænsningen af skrivning af noter også en udfordring for, at forskeren efterfølgende kan genkalde sig detaljer i de enkelte praksissituationer. (Kristiansen, Krogstrup 1999) Jeg valgte derfor i begyndelsen at skrive nogle få noter og efterhånden som informanterne virkede trygge ved min tilstedeværelse, skrev jeg løbende noter om de forskellige situationer og udtalelser. I slutningen af de forskellige observationer tog jeg også forskellige små fotos, som illustrerer forskellige arbejdssituationer ol., hvilket løbende er gengivet

i afhandlingen. Ved disse fotos var jeg særligt opmærksom på ikke at udstille informanterne. Der er således ikke taget fotos med borgere på plejehjemmene eller med patienter på hospitalet. Desuden var jeg også særlig opmærksom på ikke at krænke disse borgere eller patienters grænser i mine observationer, hvorfor jeg i en række intime situationer valgte at træde udenfor af hensyn til borgeren eller patienten.

Som tidligere skitseret havde jeg forud for mit møde med de forskellige case-praktiksteder afklaret min forforståelse af praktikkens didaktik. I mine observationer var jeg derfor indledningsvis opmærksom på at få beskrevet de observationer, der var i tråd med min forforståelse, hvorved jeg undersøgte sammenhængen mellem min forforståelse og den konkrete praksis, som anbefalet af Kristiansen og Krogstrup (1999). Dernæst var jeg i mine observationer særligt opmærksom på at beskrive situationer, der ikke var i overensstemmelse med mine forforståelse og som derved gav mig nye perspektiver på praktikkens didaktik. F.eks. gav empirien mig en fornyet forståelse af kravene til de sproglige og kulturelle deltagerforudsætninger samt måderne, hvorpå der skabes sammenhæng og transfer i praktik. Disse fornyede forståelser gav således anledning til løbende justering af min observations- og interviewguide.

Udgangspunktet for mine observationer var at undersøge, hvad der bidrager til lærlinge og studerendes engagement og læring, hvilket er indre processer hos informanterne og derfor ikke er umiddelbart observerbart. Jeg udførte også løbende små interviews som anbefalet af Kragelund (2013) og Kristiansen og Krogstrup (1999, 155ff), når der var mulighed for dette. Kristiansen og Krogstrup betegner sådanne mere eller mindre uformelle spørgsmål, der supplerer forskerens observationer, som *etnografiske interview* (ibid.), mens Kragelund i sin artikel fremhæver, hvordan forskeren ved ikke blot at indtage rollen som passiv observatør, men ved løbende at spørge ind til sine informanternes intentioner og oplevelser, mens de agerer i praksis, har mulighed for at opnå en dybere kvalitativ viden. Kragelund fremhæver denne kvalitative metode som observerviews (Kragelund 2013).

I mine observationer oplevede jeg ofte at være alene med de forskellige lærlinge og studerende, som jeg fulgte, f.eks. når de studerende fra sygeplejerskeuddannelsen arbejdede i skyllerummet, eller når mekanikerlærlingene skulle prøvekøre en kundebil. I disse situationer lavede jeg ofte disse observerviews, hvor spurgte jeg ind til, hvordan lærlingen eller den studerende oplevede de arbejdsituationer, som de havde været en del af i løbet af dagen. Her var det interessant at opleve, hvordan de åbnede sig op og fortalte om, hvad der fungerede godt og hvad de var frustreret over ved deres praktiksted. Det var også interessant at opleve, hvordan de efterhånden begyndte selv at fortælle mig om deres oplevelser, når vi var alene - uden at jeg havde initieret dette. På denne måde kom jeg ofte ret tæt på de forskellige lærlinge og studerende, især de steder hvor de fortalte mig om frustrationer, som ingen andre før havde lyttet til. I disse situationer valgte jeg at lytte, men fortalte også til tider om egne erfaringer. Jeg var således meget bevidst om ikke at blive en aktør i relationen med praktikvejlederen, ledelsen på praktikstedet og lærlingen eller den studerende.

Trin 6 – Renskrivning af observationsnoter

For at kunne genkalde og beskrive mine observationer, samt de svar på mine spørgsmål fra lærlingen eller den studerende i mine observerviews, tog jeg som nævnt i ovenstående noter undervejs. Jeg havde forinden overvejet at bruge video som dokumentationsmetode, da jeg herved ville have en meget autentisk gengivelse af de forskellige situationer. Desuden ville denne dokumentationsmetode kunne bruges i en efterfølgende undervisning, som udgangspunkt for at diskutere, hvordan praktikvejledere kan bidrage positivt til lærlinge og studerendes engagement og læring. Men jeg fravalgte at bruge denne dokumentationsmetode, fordi jeg ikke kunne være sikker på at kunne indfange den vigtigste del i de forskellige situationer, da videokameraets perspektiv ikke er 360 grader, men kun dækker et udsnit af et rum. Desuden vil det give et meget omfattende datamateriale, som efterfølgende vil blive meget omfattende at kode. Yderligere ville jeg med video som dokumentationsform risikere at blive afvist fra at deltage af de forskellige patienter og borgere som var en del af mine observationer og anonymiseringen af disse vil blive et omfattende arbejde. Derfor valgte jeg at tage noter med blok og pen.

Jeg valgte således hver dag umiddelbart efter mine observationer at renskrive mine observationsnoter, så jeg havde dem friske i hukommelsen. Dette gav til tider nogle hårde arbejdsdage, når jeg mødte på en arbejdsplads ved 7-tiden om morgenen og var færdig med at renskrive mine noter ved 22-tiden om aftenen. Men denne renskrivning af mine noter umiddelbart efter mine observationer gav en god anledning til løbende at se, hvor observationerne gav mig fornyet viden.

I renskrivningen af observationsnoterne, fulgte jeg således kronologien i observationerne. Observationerne blev således ikke struktureret efter min observationsguide, men jeg når jeg mødte observationsbeskrivelser, der var i tråd med min observationsguide, gav jeg denne beskrivelse en indledende kode. Derved fik jeg mulighed for at lade samme observationsbeskrivelse referere til forskellige fokusområder i den senere analyse. Som nævnt tidligere gav denne arbejdsmetode anledning til, at jeg fik fornyet min forståelse af praksis, hvilket løbende gav anledning til, at jeg fornyede mine observations- og interviewguides. Observationsbeskrivelserne er af hensyn til mine informanter anonymiseret, således at jeg ikke anvender de rigtige navne i mine observationsbeskrivelser.

Trin 7 – Opsamlende semistruktureret interview med lærlingen eller den studerende

Ved afslutningen af mine observationer på de enkelte case-praktiksteder gennemførte jeg et semistruktureret interview med lærlingen eller den studerende med henblik på at undersøge, hvordan hun/han havde oplevet sin læring og engagement i løbet af ugen. I disse interview tog jeg afsæt i konkrete situationer fra observationsforløbet. Kvale og Brinkmann (2009) foreslår ved semi-strukturerede interview at udarbejde en interviewguide, hvor der tages udgangspunkt i en formuleret overordnet problemstilling. Ud fra denne laves nogle forskningsspørgsmål, der kan belyse problemstillingen, i mit tilfælde var det f.eks. *Hvordan bidrager de forskellige fokusområder i praktikens didaktik til praktikantens læring og engagement?* Da forskningsspørgsmål netop er formuleret med henblik på den planlagte forskning og derfor også formuleret i et sprog, som den interviewede måske ikke intuitiv vil forstå, anbefaler Kvale at formulere nogle interviewspørgsmål, der vil kunne belyse de forskellige forskningsspørgsmål. I formuleringen af disse interviewspørgsmål er det vigtigt at forholde sig til deres kvalitet med henblik på at skabe en god dynamik i interaktionen mellem interviewer og informanten, samt ligeledes sikre en god tematisering, der forholder sig til det, der ønskes belyst. (Kvale, Brinkmann 2009) Et interviewspørgsmål til ovenstående forskningsspørgsmål var eksempelvis: *Hvad oplever du som den bedste opgave du har haft i denne uge?* Et andet interviewspørgsmål var: *Hvordan bidrager denne god arbejdsopgave til din læring?* Et tredje interviewspørgsmål var: *Hvordan hjælper din praktikvejleder dig til at skabe sammenhæng mellem forskellige praktikopgaver?*

Jeg valgte netop denne semi-strukturerede tilgang, fordi jeg havde nogen faste fokusområder, som jeg ønskede belyst, men samtidig også gerne ville have en eksplorativ tilgang indenfor de enkelte fokusområder. Spørgsmålene i disse semistrukturerede interview blev således tilpasset til situationen undervejs i interviewene, og jeg forsøgte løbende at inddrage fælles kendte eksempler fra observationerne til at skabe afsæt for informantens refleksioner.

Desuden lyttede jeg meget til det, de forskellige informanter fortalte og spurgte uddybende til deres refleksioner. Dette betød, at interviewene kom langt omkring. Udfordringen ved dette var, at interviewene derved tog lang tid og jeg måtte derfor ofte prioritere i hvilke dele af min interviewguide jeg brugte. Som et kompromis for at nå i dybden, valgte jeg derfor at fordele mine spørgsmål, så ikke alle informanter fik alle spørgsmål, men at dele af informantgruppen fik udvalgte spørgsmål, så jeg dermed opnåede både dybde og bredde i mine interview.

De forskellige interview blev optaget undervejs og efterfølgende transskriberet.

Trin 8 - Opsamlende semistruktureret interview med praktikvejlederen

Ved afslutningen af mine observationer på de enkelte case-praktiksteder gennemførte jeg som nævnt i ovenstående et semi-struktureret interview med praktikvejlederen. På tre af praktikstederne var det dog svært for praktikvejlederne at afsætte tid til at gennemføre disse interview pga. arbejdspressen. Jeg valgte på et af disse steder at gennemføre et interview med praktikvejlederen, mens han gik og arbejdede. Desuden valgte jeg på to af praktikstederne at gennemføre et supplerende interview med lederen af praktikstedet og fik her suppleret mine data med et organisatorisk perspektiv på praktikforløbet. Jeg har således oplevet, at mit ærinde som forsker blev tilsidesat pga. de primære opgaver på arbejdspladsen, som til tider var meget uforudsigelige. Jeg måtte i disse tilfælde forsøge at tilpasse mit forskningsdesign til situationen og få de bedst mulige data ud af situationen, trods arbejdspressen.

I mine interview valgte jeg igen med afsæt i konkrete situationer fra observationsforløbet at spørge ind til praktikvejleders overvejelser og derved få praktikvejlederen til at sætte ord på sin vejledningspraksis. Forskningsspørgsmålet, jeg her forsøgte at få belyst, var: *Hvilke fokusområder kendetegner praktikkens didaktik?* Et interviewspørgsmål som jeg anvendte til at få praktikvejlederne til at reflektere over forskningsspørgsmålet var eksempelvis: *Hvad overvejer du i din tilrettelæggelse af din lærling eller studerendes arbejdsopgaver?* Et andet interviewspørgsmål var: *Hvordan arbejder du med din rolle som praktikvejleder?*

Ligesom i interviewene med lærlingene og de studerende anvendte jeg den semistrukturerede tilgang, således at jeg kom rundt og fik informanterne til at sætte ord på nogle af deres overvejelser indenfor de forskellige fokusområder i praktikkens didaktik, men havde samtidig en eksplorativ tilgang ud fra en intention om at få en grundig belysning af de forskellige fokusområder. Dette betød, at interviewene kom langt omkring og igen tog meget tid. Pga. den begrænsede tid fik alle informanter derfor ikke alle spørgsmål, men jeg valgte at fordele de forskellige spørgsmål imellem de forskellige informanter, så spørgsmålene blev dækket bredt i de forskellige interview.

Analysemetode

Efter interviewundersøgelserne arbejdede jeg med at udpege forskellige tendenser i observationerne og interviewudtalelserne ift. svarene på de forskellige forskningsspørgsmål.

Det var dog først og fremmest tydeligt, at de forskellige lærlinge og studerende havde forskellige perspektiver på, hvad der bidrager positivt til deres læring og engagement. Ofte var det også lettere for dem at forklare, hvad der bidrager negativt til deres læring og engagement.

I mine analyser valgte jeg således indledningsvis at opbygge en kodestruktur, der var i tråd med den forståelse af datamaterialet, som jeg var nået frem til umiddelbart efter det empiriske arbejde. Denne kodestruktur bestod af de forskellige fokusområder og fokuspunkter, som jeg var nået frem til på dette tidspunkt. Dernæst arbejdede jeg med at udpege og kode de forskellige eksempler, der var i tråd med denne kodestruktur. I dette kodningsarbejde anvendte jeg programmet NVIVO, der gav mig mulighed for at arbejde i en systematisk struktur.

På grundlag af denne kodning af datamaterialet fremstod en række forskellige tendenser ved læring i praktik. Disse perspektiver har jeg så yderligere analyseret med brug af forskellige teoretiske perspektiver, hvilket samlet set danner grundlag for de forskellige anbefalinger, der fremkommer i analysen.

Videnskabsteoretiske afsæt

I nærværdende projekt tager jeg afsæt i et pragmatisk perspektiv, særligt set ud fra John Deweys præsentation af pragmatismen. Afsnittet her vil således på sigt blive en præsentation af pragmatismen som videnskabsteoretisk perspektiv og sammenhængen mellem mit videnskabsteoretiske afsæt og mit metodiske design.

Del 4:

Forskellige perspektiver på didaktik i praktik

I denne del af afhandlingen opstilles projektets begrebsapparat, der senere vil blive anvendt i analysen. Denne del bliver opdelt i tre kapitler, således at der dels er fokus på forskellige perspektiver på læring i praktik og dels vil der være fokus på engagement, og dels er der fokus på forskellige perspektiver på didaktik.

Del 5: Analyse af praktikkens didaktik

I denne del af min afhandling analyseres mange af de forskellige observationer og interview fra mit empiriske arbejde. Disse analyser udgør tilsammen den del af praktikkens didaktik, der er afgrænset til praktikvejlederen og lærlingen eller den studerendes interaktion i den enkelte arbejdssituation. Undervejs i analysen fremhæves fokusområderne: Praktikopgaven, læringsmål, deltagerforudsætninger, rammefaktorerne, sammenhæng og transfer, vejleder- og deltagerroller, metodesammensætning og evaluering. Hvert af de forskellige fokusområder er yderligere opdelt i forskellige fokuspunkter og undervejs i analysen fremhæves, hvordan de forskellige fokusområder og fokuspunkter indvirker på hinanden i de enkelte arbejdssituationer. Desuden fremhæves under de enkelte fokuspunkter, hvad der bidrager positivt til lærlinge og studerendes engagement og læring.

Formålet med analysen er således at vise, hvordan de forskellige didaktiske fokusområder og fokuspunkter i praktikkens didaktik ofte hænger sammen og er i en forsat bevægelse i hver enkelt arbejdssituation i et praktikforløb. Analysen viser hermed, at praktikkens didaktik indeholder en høj grad af kompleksitet – en kompleksitet, der yderligere forøges ved, at praktik er indlejret i en arbejdssituation, som gør at praktikvejlederen udover sin opmærksomhed på struktureringen af de enkelte arbejdssituationer, også ofte arbejder med sine egne arbejdsopgaver sideløbende, hvilket vil blive behandlet i næste del af afhandlingen.

Fokusområdet: Praktikopgaven

Ved læring i praktik er omdrejningspunktet arbejdet med en rigtig arbejdsopgave på praktikstedet – hvilket her fremhæves som praktikopgaven. Afsættet for læring i didaktik er således en autentisk opgave. Dette til forskel i andre typer af didaktiske situationer, hvor afsættet kan være målet om at lære noget bestemt eller at få ny viden om et bestemt emne eller en bestemt case. I praktikkens didaktik er afsættet således en autentisk problemstilling eller opgave.

Fokuspunktet: Autenticitet

Ved alle praktikopgaver er der en kunde, en borger, en patient eller lignende, der er i større eller mindre grad er afhængig af opgaven. Idet at opgaven, der danner afsæt for læring i praktik, dermed er en virkelig opgave og ikke en øvelsesopgave som i andre former for didaktik, udgør praktikopgaven en autentisk opgave. Denne autenticitet i opgaven bidrager ofte til at skabe en oplevelse af relevans i løsningen af opgaven for lærlingen eller den studerende (Billett 2001, 133). Denne autenticitet i opgaven kan således have relation til lærlingen eller den studerendes emotionelle deltagerforudsætninger, der senere skitseres, da autenticiteten kan medvirke til at skabe øget motivation for at skabe et godt resultat af arbejdet med opgaven.

Et eksempel på autenticitet ses i dette eksempel fra en observation af en sygeplejerskestuderende i praktik:

Der skal tages en blodprøve på én af Carlas patienter, så Carla (praktikvejleder) vil gerne lade Agnes (sygeplejerskestuderende) prøve at tage blodprøven. Det er første gang, at Agnes skal prøve at stikke en patient. Så Carla og Agnes går sammen ind til patienten, og Agnes starter med at gøre klar ved at sætte en strop om patientens arm. Carla sætter så ekstra lys på armen og viser Agnes, hvor hun bør stikke. Agnes stikker, men rammer ved siden af. Carla lægger så en strop omkring patientens anden arm og sætter ekstra lys på armen. Agnes mærker så efter, hvor blodåren sidder og stikker. Men rammer igen ved siden af.

Autenticiteten i denne situation opstår således ved, at det er en rigtig patient, som den studerende skal stikke. Det er således hverken en dukke eller en med-studerende, som ellers var en mulighed. Men ved at lade den studerende stikke på en rigtig patient, opstår der et koncentreret fokus hos den studerende.

Fokuspunktet – Komplexitet

Da en praktikopgave ofte består af nogle forskellige forbundne opgaver, der hænger sammen i en mere eller mindre tydeligt forbundet struktur, så indeholder en praktikopgave større eller mindre grad af kompleksitet.

Et eksempel på kompleksitet ses i dette eksempel fra en observation af en sygeplejerskestuderende i praktik:

Patient S klager over kvalme og begynder at kaste op. Idet patient S kaster op, tager Agnes (sygeplejerskestuderende) et skridt væk, fordi hun står med noget papir i hånden, som hun ikke ved, hvor hun skal lægge, fordi hun stadig ikke har fået udleveret en tunika med lommer. Carla (praktikvejleder) står ved siden af og siger til Agnes, at hun ikke skal gå væk, men skal tage handsker på og hjælpe patient S, ellers skal Agnes lade Carla komme til, så hun kan hjælpe patient S. Agnes giver Carla papiret, tager handsker på og hjælper patient S med sit opkast.

I denne observationssituation stiger opgavens kompleksitet pludselig fra at være en opgave, hvor den sygeplejerskestuderende observerer og lytter til patienten, der beklager sig over at have kvalme til at være en opgave, hvor den sygeplejerskestuderende må hjælpe patienten, som kaster op. Denne situation kan dermed ses som et eksempel på, at praktikopgavens kompleksitet kan øges eller sænkes afhængig af hvor krævende kunden, borgeren, patienten eller andre involverede er i situationen. I nogle praktikopgaver er der en tydelig struktur for hvad der skal gøres, i andre praktikopgaver er det mindre tydeligt i hvilken rækkefølge lærlingen eller den studerende forventes at udføre opgaven. Når opgaven så pludselig forandrer sig, som i tilfældet med patienten der pludselig har behov for hjælp med sit opkast, opstår der også pludselig en sammenhæng mellem patientens dårlige helbredstilstand, den studerendes påklædning og en forhandling af rollerne imellem den sygeplejerskestuderende og praktikvejlederen. Dette kan således ses som et eksempel på at kompleksiteten i situationen kan medvirke til ændre praktikvejlederens og lærlingen eller den studerendes roller der ofte må tilpasses til kompleksiteten i situationen. I eksemplet ovenfor ændrer praktikvejlederen således sin rolle fra at være observatør til at gøre det tydeligt for den studerende, hvad hun skal gøre i situationen. Denne sammenhæng mellem kompleksitet og rolleændring uddybes også senere (s. 50). Desuden ses det i ovenstående situation, hvordan kompleksiteten i situationen også øges for den studerende fordi hun ikke har det rette beklædning på til at kunne håndtere situationen. Dermed har ramme-faktorerne i form af tøjet også en betydning for både den studerende og praktikvejlederen. Også denne del af praktikkens didaktik udfoldes yderligere senere (45).

Sammenfatning

Dette første fokusområde i praktikkens didaktik er således *Praktikopgaven* der med de autentiske opgaver danner afsættet for læring i praktik og dermed praktikkens didaktik. Praktikopgaven indeholder som vist under det første fokusområde en autensitet, i det opgaverne i praktikken er indlejret i en virkelig praksis, med borger, patienter, kunder eller andet, der har forventninger til kvaliteten i opgavens udførelse, hvilket bidrager til lærlingenes eller de studerendes oplevelse af relevans i opgaven. Desuden indeholder praktikopgaven som fokusområde en kompleksitet, der ofte påvirker opgavens større eller mindre grad af sværhed for lærlingen eller den studerende.

Med praktikopgavens autensitet og den til tider uforudsigelige grad af kompleksitet adskiller praktikkens didaktik sig fra andre typer af didaktik, da afsættet her ofte er fokus på et bestemt indhold eller et bestemt kompetencemål. Men praktikkens didaktik centrerer omkring en autentisk kompleks opgave og omkring denne opgave må de øvrige fokusområder i praktikkens didaktik så designes og tilpasses efterhånden som læringssituationen udvikler sig.

Fokusområdet: Læringsmål

I de fleste situationer i et praktikmodul eller praktikforløb, har lærlingen eller den studerende en mulighed for at lære noget. Men det kan være mere eller mindre tydeligt for både lærlingen eller den studerende og for praktikvejlederen, hvad der er læringsmålet for arbejdet med den enkelte praktikopgave.

Hvis det ikke er tydeligt for lærlingen eller den studerende, hvad læringsmålet er for den enkelte praktikopgave, så kan det påvirke lærlingen eller den studerendes motivation for arbejdet med en opgave. Især hvis lærlingen eller den studerende, som fremhævet af Niels Ulrik Sørensen (2001, 47), i forvejen har en høj grad af rutine med udførelsen af arbejdsopgaven og dermed ikke kan se et læringsmål for arbejdet med opgaven, så kan det give lærlingen eller den studerende en oplevelse af at være billig arbejdskraft. I sådanne situationer kan manglen på tydelige læringsmål påvirke lærlingen eller den studerendes motivation og dermed deltagerforudsætninger, hvilket udfoldes senere(s.39).

I andre situationer, arbejdes der med opgaver der har et tydeligt læringspotentiale for lærlingen eller den studerende fordi hun/han ikke i forvejen har særlig meget rutine med opgaven, så kan det medvirke til at lærlingen eller den studerende selv sætter sig for at ville lære det og dermed opstiller sit eget læringsmål i situationen. Dermed har læringsmålet igen en betydning for lærlingen eller den studerendes motivation i læringssituationen.

Fokuspunktet: Formelle læringsmål

Som tidligere beskrevet (s. 12) så er der altid opstillet forskellige formelle læringsmål for de forskellige praktikmoduler på en vekselluddannelse. Disse læringsmål kan være opstillet af et nationalt udvalg eller et regionalt udvalg. Ved at opstille eksplicitte læringsmål nationalt eller regionalt kan der sikres en bredde i uddannelsesforløbet (Meyer & Land 2002, 413).

Men sådanne nationale eller regionalt opstillede læringsmål kan være svært at efterkomme lokalt på det enkelte praktiksted og i det enkelte praktikmodul, fordi praktikstedet enten slet ikke arbejder med specifikke arbejdsområder eller ikke har specifikke opgaver til stede i det/de praktikmoduler, hvor læringsmålene for modulet er afhængig af disse opgaver.

I andre uddannelser er læringsmålene tilrettet eller opstillet lokalt i et samarbejde mellem uddannelsesstedet, praktikstedet og praktikanten. Ved at opstille formelle læringsmål lokalt kan det være lettere for praktikstedet at efterkomme læringsmålene og læringsmålene kan blive mere present for lærlingen/den studerende og praktikvejleder, men det kan være sværere at opnå en bredde i praktikmodulerne.

Det er tidligere i forbindelse med forskellige udviklingsprojekter, udviklet forskellige værktøjer til at gøre de formelle læringsmål mere present for lærlinge eller studerende og praktikvejlederne på de forskellige praktiksteder. En række af disse indeholder potentiale for videreudvikling og større spredning til flere uddannelser og flere praktiksteder.

Fokuspunktet: Uformelle læringsmål

Både lærlinge/studerende og praktikvejledere har ofte særinteresser for, hvad der bør læres i løbet af et praktikmodul. Disse særinteresser er ikke nødvendigvis i tråd med de formelle læringsmål og fremhæves derfor her som uformelle læringsmål. Disse uformelle læringsmål er de forskellige parter ikke altid bevidste om, hvorfor de ofte fremstår som implicite imellem lærlingen/den studerende og praktikvejlederen.

Disse uformelle læringsmål kan til tider være en hindring for de formelle læringsmål, især hvis både praktikvejlederen og lærlingen/den studerende er enige om at forskellige dele af de uformelle læringsmål er

vigtigere end at arbejde med opgaver, der kan bidrage til lærlingens/den studerendes udvikling i retningen af de formelle læringsmål (Ticket 2001, 136). Dette kan f.eks. opstå hvis der i de formelle praktikmål står at lærlingen/den studerende skal lære at arbejde med både traditionelle og nye arbejdsmetoder. Hvis så praktikvejlederen ikke finder relevans i at arbejde med de traditionelle arbejdsmetoder, da disse normalt ikke anvendes på praktikstedet og lærlingen/den studerende foretrækker at arbejde med de nyere arbejdsmetoder og ønsker at dygtiggøre sig i disse. I det sådan tilfælde vil begge parter uformelle læringsmål være en hindring for at lærlingen/den studerende kommer til at arbejde med de traditionelle arbejdsmetoder, hvorved det formelle læringsmåls sigte mod bredde i lærlingen/den studerendes læring begrænses af parternes uformelle læringsmål.

Fokuspunktet: Praktikkens dannelse

Inden for de forskellige erhverv og professioner har jeg gennem mine observationer oplevet en række situationer, hvor der har været forskellige idealer, som er blevet italesat i større eller mindre grad. Disse erhvervs- og professionsrettede idealer kommer ofte til udtryk i små samtaler om hvad der er rigtig og forkert inden for erhvervet eller professionen, uden at det egentlige ideal kommer til udtryk i samtalen. Disse idealer fremstår som praktikkens dannelsesideal. Disse dannelsesideal indeholder nogle forskellige elementer som jeg her vil skitsere.

Helhedsforståelse af idealerne der danner grundlag for selv vurdering og autonomi

Idealet i praktikkens dannelse at ofte at lærlingen eller den studerende skal lære at mestre udøvelsen af den gode praksis. God praksis er selvfølgelig relativ og situationsafhængig, men ofte har de forskellige erhverv og professioner nogle overordnede idealer for god praksis, som f.eks. når elektrikerens installationer er udført så det er sikkert og diskret eller når sygeplejerskens patient er tryk og oplever bedring. Disse overordnede idealer hænger ofte sammen med en helhedsforståelse af erhvervets- eller professionens praksis. Denne forståelse af overordnede idealer virker ofte for erhvervs- og

professionsudøvere som vurderingskriterium når de vurderer eget arbejde. Idealet for den gode praksis er dermed en abstrakt helhedsforståelse, der virker som disponerende dispositioner i enkelt situationer. (Hodge 2010, 173) Erhvervs- og professionsudøvernes gensidige bestræbelse på at opnå dette abstrakte ideal for god praksis fungerer desuden som legitimering for erhvervs- og professionsudøvernes tradition for autonomi i udførelsen af arbejdet. Dette ydre ideal for god praksis fungerer således som dannelsesideal, der er styrende for individets handling i praksis (Tsfaye 2013)– dermed er praktikkens dannelse i tråd med øvrige dannelsesideal hvor intentionen er at lade dannelsen rette sig mod et ydre ideal, som i sidste ende er frisættende, således at individet ved at opøve dette ideal opnår en autonomi og dermed formår at handle på rette vis, uden at være underlagt andres magt.

Stillingtagen til erhvervets- eller professionens dilemmaer kan udvikle demokratisk sindelag

Som en del af erhvervs- erhvervsakademi- og professionsbacheloruddannelserne må lærlinge og studerende ofte tage stilling til mange opgaver og udfordringer der indeholder forskellige grader af dilemmaer. Disse dilemmaer kan f.eks. være som Senneth (2009) fremhæver prioriteringen mellem kvalitet i den enkelte opgave og kvantitet i den samlede opgaveportefølje, eller prioriteringen mellem bærdygtighed og profit. Det kan også være dilemmaet imellem om professionsudøveren i sundhedssektoren f.eks. skal fremstå som et sundhedsideal for f.eks. borgeren eller patienten, eller om professionsudøveren skal fremstå som almindelig, for at borgeren eller patienten er tryk ved at fortælle om sine sundhedsudfordringer.

Ved at lade lærlinge og studerende deltage i debatten om disse dilemmaer, er det en anledning til at lærlingen eller den studerende opbygger selvstændige holdninger og lærer at argumenterer for disse. Hermed lærer disse lærlinge eller studerende at deltage i en debat, hvilket de også kan anvende når de tager del i

den demokratiske samfundsdebat. Således har praktikkens dannelse også et potentiale for at udvikle demokratisk sindelag hos lærlinge og studerende, såfremt praktikvejlederne på de forskellige uddannelser lader erhvervs- eller professionens indbyggede dilemmaer stille til debat og lader de involverede lærlinge eller studerende tage stilling til disse dilemmaer.

Tilhørsforhold til meningsgivende fagligt fællesskab giver en sfære for dannelsesprocessen

I det danske uddannelsessystem er erhvervs- erhvervsakademi- og professionsbacheloruddannelserne som nævnt i indledningen først og fremmest kendetegnet ved at anvende vekseluddannelsesprincippet, hvor lærlinge og studerende på nogle moduler undervises i en skolekontekst og i nogle moduler lærer ved at tage del i arbejdet på et praktiksted. Via denne vekselvirkning mellem skole og praktiksted undervejs i deres ungdomsliv får lærlinge og studerende dermed mulighed for at udvikle deres navigationsevne i forskellige normkodekser i forskellige kontekster, da de skal navigere i en vekselvirkning mellem forskellige logikker på praktikpladsen, uddannelsesinstitutionen og i ungdomslivet. Hermed sikres en mere eller mindre styret dannelsesproces, hvor individet dannes ved at indgår i forskellige fællesskaber med forskellige mere eller mindre tydelige præferencer og normer. Med erhvervet eller professionen som omdrejningspunkt og det deraf følgende faglige fællesskab, tilbydes individet et meningsgivende fællesskab at danne sig i forhold til. Det faglige fællesskab kan således tilbyde individet en ro i det positioneringsræs som unge ellers kan opleve i et ungdomsliv med sociale medier, flydende normer og flygtige fællesskaber.

Forpligtigende kompetencer formes ved at forme

I erhvervs- erhvervsakademi- og professionsbacheloruddannelserne får lærlinge og studerende mulighed for både at lære teori og praksis relateret til det erhverv eller den profession de uddannes til. Målet dermed er at lærlinge og studerende udvikler faglige kompetencer, hvormed de kan håndtere erhvervs eller professionens forskellige opgaver og udfordringer. Med disse kompetencer følger også nogle rettigheder som er forbeholdt de forskellige erhverv og professioner, som f.eks. når elektrikereren har rettigheder til installere el og sygeplejersken rettighed til at give noget bestemt medicin. Samtidig med at samfundet tildeler de forskellige erhverv og professioner disse forskellige rettigheder, forpligtiger samfundet også erhvervs- og professionsudøverne til at udføre disse opgaver. Disse forpligtigende kompetencer udvikles ofte hos individet gennem arbejdet med autentiske opgaver. Lærlinge og studerende får således mulighed for at gøre sig erfaringer og udvikle forståelser af verden, sociale fællesskaber og sig selv når de arbejder med autentiske opgaver i sociale fællesskaber. Hermed abonnerer praktikkens dannelsesproces på samme afsæt som den pragmatiske dannelsesproces, idet at lærlinge og studerende i disse uddannelser netop formes ved at tage del i at forme.

Relation til samtidens globale udfordringer kan udvikle verdensborgere

Som den del af erhvervs- erhvervsakademi- og professionsbacheloruddannelserne må lærlinge og studerende ofte tage stilling til konkrete problemstillinger der har relation til aktuelle samfundsudfordringer f.eks. forholdet mellem service af bremsen på en bil og globale klimaudfordringer eller forholdet mellem medicinering af en konkret patient og nedskæringer i den offentlige sektor. Disse konkrete arbejdsituationer har i større eller mindre grad relationer til globale nøgleproblemer. Det synes således overkommeligt for praktikvejledere på de erhvervs- og professionsrettede uddannelser at bidrage til lærlinge og studerendes udvikling som verdensborger, således at unge ikke blot uddannes til at gøre nytte i forhold til andres lokale behov men også dannes til at tage ansvar og bidrage til udviklingen af nye løsninger på vor tids globale udfordringer.

Mestring af kompleksitet er frisættende

I bestræbelsen på at opnå god praksis i arbejdet med autentiske opgaver eller problemstillinger forventes

det ofte af erhvervs- og professionsudøvere dels formår at holde et overblik over situationen, dels kan strukturere arbejdsprocessen, dels kan opretholde en orden på arbejdsstedet og dels kan kommunikere og samarbejde med andre til tider også med andre faggrupper. Samtidig forventes disse erhvervs- og professionsudøvere at udføre opgaverne eller løse udfordringerne kompetent, samt selv vurdere deres eget arbejde. Den dygtige erhvervs- og professionsudøver formår således at agere både helhedsorienteret og detaljeret på samme tid – samtidig med at hun/han formår at multitaske på en måde så hånden udfører et, mens hjernen planlægger det næste. Udførelsen af den gode praksis er således ofte kendetegnet ved høj grad af kompleksitet og det tager for de fleste mange år at lære at mestre denne kompleksitet.

Da arbejdsresultatet i den praktikkens dannelsesproces har en nytteværdi for en kunde, en borger, en patient eller andre, bliver nytteværdien en del af motivationsmomentet for at opnå den gode praksis. I bestræbelsen for at opnå denne gode praksis følger så den individuelle udvikling frem i mod mestring af kompleksitet – en mestring som har en frisættende værdi for individet ud over arbejdslivet. Praktikens dannelse er således frisættende for individet, selvom dette ikke er umiddelbart synligt, da dannelsen sker ved at individet gør sig nyttig for andre.

Dannelse til både faglig tradition og faglig innovation

Skal uddannelser bidrage til videreførelse af faglige traditioner eller har uddannelser til opgave at bidrage til faglig udvikling og innovation? Dette er et grundlæggende spørgsmål i de fleste erhvervs-, erhvervsakademier og professionsbacheloruddannelserne. Men ved at tage et nærmere syn på erhverv og professioners udvikling ses en løbende innovation, der har afsmittende effekt på uddannelserne til erhvervene og professionerne. De forskellige erhverv- og professioner er oprindeligt opstået fordi menneskeheden har haft forskellige behov. Behovet for ly har medført at nogle har specialiseret sig i at bygge huse, hvilket har dannet afsæt for erhverv som tømrerne og murerne. Efterfølgende behov at få vand, sanitet og el ind i disse huse har dannet afsæt for erhverv som VVSere og elektrikere. Efterhånden som nye behov er opstået har det også givet anledning til udvikling af nye erhverv eller professioner. F.eks. er udbredelsen af brugen af IT, teknologi og internet i løsningen af stort set alle opgaver sket fra 1980erne 30 år frem. Denne udvikling har skabt et nyt behov for udvikling, opsætning og supportering af disse mere og mere komplekse maskiner og systemer. Dermed er der opstået nye *erhverv* der varetager disse opgaver.

I andre tilfælde sker der en glidning, når et fag glider ind og varetager nye arbejdsområder, der er opstået som følge af nye behov. Det er f.eks. sket i vindmølleindustrien, hvor smedene i Vestjyllands stålindustri, gik fra at producere stålkonstruktioner til at arbejde med glasfiber i vindmølleindustrien⁹. Dette skete som følge af at energikrisen i 1970erne gav anledning til at opføre vindmøller og der opstod hermed et behov for arbejdskraft til at varetage denne opgave. Da vindmøllekonstruktionerne er bygget op i stålkonstruktioner og glasfiber, var det nærliggende at smedene varetog begge opgaver. Herved tog smedeerhvervet et nyt arbejdsområde til sig.

Samtidig med denne løbende udvikling af de forskellige erhverv og professioner, samt udviklingen af helt nye erhverv og professioner, der sker som følge af at nye behov og opgaver opstår, er også en anden tendens i spil. Oprindeligt var opgaver organiseret i mange og små klynger, der havde en bred opgaveportefølje. F.eks. var landbruget organiseret i små gårde, der ofte havde både grise, kvæg, høns og planteproduktion. De, der arbejdede på gårdene, havde således et bredspekteret arbejde og ”bonde” var således et bredt erhverv. Landbruget har sidenhen oplevet en høj grad af opkøb og fusioner, så der er i dag langt færre og meget større enheder. Disse enheder er desuden specialiserede i de forskellige produktionsområder, så der i dag ikke findes både grise og kvæg på samme gård. I en del tilfælde er malkekvæg og kødkvæg sågar blevet adskilt. *Erhvervet* ”landmand” er således blevet et meget mere specialiseret *erhverv*, end det var førhen.

⁹ <http://danmarkshistorien.dk/leksikon-og-kilder/vis/materiale/vestas/>

Denne samme tendens ses i produktion af øl, mælkeprodukter, biler, møbler, fødevarerbutikker osv. Inden for alle disse områder er de små enheder blevet samlet i større og større enheder, der er blevet mere og mere effektiviserede.

Efter fusions- og effektiviseringsprocesserne ses dog en tendens til, at nye små lokalfunderede bæredygtige enheder dukker op og igen arbejder med en bredere opgaveportefølje. Det ses f.eks. i gårdbutikker, der sælger fra egen avl¹⁰, bildesignere der udvikler specialbyggede elbiler¹¹, microbryggerier¹² som sælger specialøl eller boligindretningsbutikker¹³ der sælger specialvarer. Denne tendens faciliteres yderligere af nye byrum som f.eks. i København hvor Jægersborggade og Torvehallerne samler disse nye små lokale bæredygtige enheder og dermed skaber et alternativ til de store højeffektiviserede internationale kædebutikker.

Inden for uddannelsessektoren er uddannelser som landbrugsuddannelserne, de merkantile uddannelser, fødevareruddannelserne osv. nu i gang med at finde ud af, hvordan de også kan imødekomme at skulle udanne til *erhverv*, der både kan give beskæftigelse inden for de store fusionerede og specialiserede enheder, og kan give beskæftigelse hos de små lokalfunderede bæredygtige enheder med en bred opgaveportefølje. Herved bliver uddannelsessektoren en del af debatten om, hvilke arbejdsopgaver de forskellige erhverv og professioner skal varetage og hvordan erhvervene og professionerne fremadrettet skal udvikle sig.

Det vil således altid være et grundlæggende debatspørgsmål; skal uddannelserne bidrage til at videreudvikle erhvervene og professionerne, eller er det uddannelsernes opgave at følge med udviklingen i erhvervet eller professionen der uddannes til? Opretholdelse af erhvervet eller professionens traditioner bliver ofte vægtet højere end en intention om at påvirke erhvervet eller professionens udvikling. Det skyldes grundlæggende, at der altid vil være mange forskellige aktører inden for et erhverv eller en profession, der har forskellige holdning til, hvordan erhvervet eller professionen skal udvikle sig, men der pågår som vist en løbende innovation, som uddannelserne er en del af.

Dannelsen på erhvervs- erhvervsakademi og professionsbacheloruddannelserne synes således at abonnere på det pragmatiske verdenssyn hvor verden, mennesker og viden anses som værende komplekst sammensat i en forsat forandringsproces og er derfor midlertidig. Dette får så den betydning at det inden for de erhvervs- og professionsrettede uddannelser også må sikre at lærlinge og studerende uddannes til forsat at lære gennem deres arbejde med autentiske opgaver, således at de efter deres uddannelsesafslutning forsat kan håndtere fremtidige nye opgavetyper og den fremtidige faglige udvikling.

Fokusområdet: Deltagerforudsætninger

Den der skal lære noget, kommer altid med forskellige forudsætninger i forvejen i forhold til målet for lærlingen. Mennesker kan f.eks. have forudgående viden og erfaring med det de skal lære eller de kan være særligt motiveret eller umotiveret i forhold til det de skal lære. Disse forudgående forudsætninger i forhold til det der skal læres, fremhæves ofte inden for didaktikken som deltagerforudsætninger. Forskellige didaktiske perspektiver fremhæver gerne kognitive, psykologiske og sociale deltagerforudsætninger. Disse vil også blive fremhævet i nedenstående under fokusområderene: Kognitive-, emotionelle, kulturelle og sproglige deltagerforudsætninger. Samt forudsætninger for situationsfornemmelse og åbenhed eller tilbageholdenhed. Foruden disse forskellige fokusområder der også fremhæves af øvrige didaktiske perspektiver, vil jeg som noget særligt for praktikkens didaktik fremhæve deltagerens forudgående forudsætninger for tavs viden, tempo og fysik, der også ofte har en betydning når lærlinge eller studerende skal lære ved at arbejde med en praktikopgave.

10 <http://www.fuglebjerggaard.dk/gaardbutik/>

11 <http://zenvoautomotive.com/>

12 <http://www.bryggeriskovlyst.dk/production/>

13 <http://www.traevarer.dk/>

Fokuspunktet: Forudsætninger for situationsfornemmelse

I mange arbejdssituationer er det essentielt at lærlingen eller den studerende har forståelse for hvad der sker i situationen efterhånden som situationen udvikler sig og forstår hvordan hun/han bør agere i situationen. Men niveauet i lærlingen eller den studerendes situationsforståelse er forskellige fra person til person, det kan sågar være forskelligt for samme person i forskellige situationer.

Her kan det særligt være graden af kompleksitet i praktikopgaven, set i forhold til graden af lærlingen eller den studerendes erfaringer med lignende opgaver, kombineret med grad af personens generelle situationsfornemmelse, der har betydning for om lærlingen eller den studerende formår at forstå situationen.

Fokuspunktet: Forudsætninger for åbenhed eller tilbageholdenhed

I mange arbejdssituationer arbejder lærlinge og studerende i praktik samme med andre, f.eks. andre lærlinge eller studerende, praktikvejlederen eller en tredje kollega på praktikstedet. I mange situationer arbejder lærlinge og studerende i praktik også sammen med patienter, borgere eller kunder der er involveret i situationen. I sådanne samarbejdssituationer har det ofte en betydning om lærlingen eller den studerende er indadvendt eller udadvendt og derfor agerer tilbageholden og genert over for andre eller agerer åbent og imødekommende over for andre.

Igen er graden af åbenhed eller tilbageholdenhed forskellig fra person til person, og kan være forskellig fra situation til situation. Graden af generel tryghed og selvtillid i hos lærlingen eller den studerende kan her få en betydning.

Fokuspunktet: Emotionelle deltagerforudsætninger

Lærlingen eller den studerende vil altid være i en eller anden type af humør. Dette humør kan være influeret af noget uden for arbejdssituationen, f.eks. relationer til familie, venner eller andre, eller vanskeligheder i lærlingen eller den studerendes privatliv. Et eksempel på hvordan disse emotionelle forudsætninger kan påvirke arbejdssituationen ses her fra en observation på et hospital:

Agnes (sygeplejerskestuderende) fortæller at hun ugen forinden var syg, fordi hun var igennem en abortering og at det medførte ret mange smerter... (Senere på dagen forbereder Agnes og Carla

(praktikvejleder) en modtagelsessamtale) Agnes synes der er mange informationer som hun skal huske og hun føler ikke at hun kan huske det hele fordi hun er lidt påvirket af hendes egne tanker. Så Agnes siger, at hun ikke har så meget mod på at gennemføre modtagelsessamtalen i dag.

Her ses hvordan den studerende er påvirket af noget i sin privatsfære, der gør at hun ikke kan rumme at være i en aktiv rolle i arbejdssituationen. Den studerende lukker så i situationen selv op og beder om at få en observerende rolle. Dette betyder således at lærlingen eller den studerendes emotionelle deltagerforudsætninger, kan få en betydning for rollesammensætningen imellem lærlingen eller den studerende og praktikvejlederen. Dermed er det vigtigt at der er åbenhed omkring de emotionelle deltagerforudsætninger i de enkelte arbejdssituationer. Men som fremhævet af Sørensen (Sørensen 2001) forventer praktikvejledere ofte at lærlinge eller studerende selv kommer og fortæller, som den studerende gør i ovenstående situation, hvis der er udfordringer i deres privatliv eller lignende, der påvirker deres forudsætninger for at tage del i de forskellige praktikopgaver. Det er dog ikke altid at der er den tryghed imellem parterne til at lærlingen eller den studerende selv tager dette ansvar for åbne op for sine emotionelle deltagerforudsætninger.

Fokuspunktet: Engagement i praktikopgaven

I de enkelte arbejdssituationer vil lærlinge og studerende have større eller mindre grad af interesse og

engagement for at arbejde med praktikopgaven. Denne interesse opdeles her i henholdsvis motivation og modstand mod læring.

Motivation

Som fremhævet tidligere (s. 32) kan lærlingen eller den studerendes motivation i.f.t. praktikopgaven påvirkes af personens oplevelse af læringspotentiale i den enkelte praktikopgave. Opleves praktikopgaven f.eks. som en rutine opgave uden megen potentiale for læring kan dette påvirke lærlingen eller den studerendes motivation negativt. Omvendt hvis opgaven opleves som meget vanskelig og udfordrende kombineret med en manglende adgang til vejledning, så kan dette også være en begrænsning for motivationen hos den enkelte.

Et andet fokusområde som kan have relation til lærlingen eller den studerende motivation er rammerne for praktikopgaven. Er der således kort tid til praktikopgaven eller er den indlejret i ulækre rammer eller risikofyldte rammer kan dette også påvirke lærlingen eller elevens motivation.



Et eksempel på hvordan risiko kan påvirke en lærlings engagement i opgaven, ses her på billedet her ved siden af, hvor en mekaniker lærling arbejder med en fjeder på en støddæmper. Værktøjet som han bruger til at spænde fjedren op med, havde mester lige svejset sammen igen, efter at det var knækket, hvilket sidst resulterede i at en fjeder fløj igen den halve af værkstedet. Lærlingen her var derfor meget nervøs i situationen for at værktøjet igen skulle knække og at han derved skulle komme til skade. Lærlingen spurgte flere gange mester om at blive fritaget fra opgaven og mester overtog så til sidst opgaven.

I situationen her havde risikoen forbundet med praktikopgaven således en indvirkning på lærlingens engagement i opgaven, i en sådan grad at lærlingen var bange for at udføre opgaven og hans motivation var således begrænset af risikoen.



Omvendt så var rammerne i situationen fra en observation som ses på dette billede med til at øge lærlingens motivation for at løse opgaven. På billedet her ved siden af ses en elektrikerlærling, der arbejder på at skifte en afbryder til en brøndpumpe nede i en kloakbrønd. Lærlingen har det lovpligtige sikkerhedsudstyr på, samt en ekstra kedeldragt så hans arbejdstøj ikke bliver beskidt. Imens lærlingen arbejder i brønden kommer der stadig skyld fra toilette ol. ned i brønden og han arbejder derfor under tidspress, da vandstanden i brønden ikke må blive for høj, før brøndpumpen bliver slået til igen, da dette vil forårsage oversvømmelse fra brønden. Lugten i brønden er præget af afføring, urin og kloakvand.

I arbejdssituationen står praktikvejlederen oven for brønden (uden for billedet) og guider lærlingen i hvordan han kan udføre opgaven, nede i brønden.

Lærlingen her på billedet arbejder således i nogle ulækre rammer præget af dårlig lugt. Desuden arbejder han under tidspress og med risiko for at falde ned, selvom han dog har sikkerhedsudstyr på. Men lærlingens motivation forbundet med opgaven var positiv, fordi han fik mulighed for at arbejde selvstændigt med opgaven, men med mulighed for at få tæt vejledning fra sin praktikvejleder. Han havde sågar glædet sig til denne opgave i flere dage.

Rammefaktorerne kan således være en potentiel begrænsning eller en potentiel motiverende faktor for lærlinge og studerendes motivation.

Sørensen fremhæver at praktikvejledere samtidig forventer at lærlinge og studerende er motiverede i forhold til de opgaver som de praktikopgaver som de møder. Ifølge Sørensen kan praktikvejledere således have en forventning om at de unge er villige til at ofre noget af sig selv og yde en ekstra indsats for at kunne løse de opgaver og udfordringer som de arbejder med i deres praktik. (Sørensen 2001)

Der kan således opstå et mis-match imellem den motivation som lærlinge eller studerende møder praktikopgaven med, hvis de f.eks. ikke kan se læringsmålet med opgaven eller at rammerne bidrager med en begrænsning i motivationen ift. opgave og så den forventning som praktikvejlederen kan have om at lærlingen eller den studerende møder opgaven med en indre motivation.

Modstand mod læring

I nogle arbejdssituationer kan begrænset motivation hos lærlingen eller den studerende føre til modstand mod læring. Et eksempel på dette ses her fra en observation på et autoværksted:

Der er ikke så meget af lave på værkstedet så Hans (praktikvejleder) er gået i gang med at prøve at pudse nogle ridser op og rette en bule ud i en dør på en af bilerne. Hans starter med at udfører arbejdet mens Kim (lærling) ser på. Efterfølgende samarbejder Kim og Hans om at slibe ridserne og rette bulen ud.

Senere på dagen står Hans (praktikvejleder) og Thomas (kollega) og ser på arbejdet med bulen og ridserne fra tidligere. Thomas siger til Hans at arbejdet ser meget godt ud. Imens holder Kim (lærling) igen en pause på toilettet.

I denne situation prøver praktikvejlederen at give lærlingen en mulighed for at lære noget, som ellers er svært at få mulighed for. Men fordi der ikke er travlt så der er tid til at fordybe sig i en opgave og fordi de har en bil på værkstedet, med denne opgave vælger praktikvejlederen at lære hvordan lærlingen skal udføre denne type af opgave. Men lærlingen forstår ikke læringspotentialen i opgaven og er derfor ikke motiveret for at arbejde med opgaven. Situationen udvikler sig faktisk til at lærlingen udøver en eskapisme i forhold til opgaven, ved at holde en længere pause på toilettet formodentlig i selskab med sin smartphone, hvorved lærlingen går glip af vurderingen af arbejdsopgaven fra en kollega.

Jens Ager Hansen (1998) fremhæver hvordan modstand mod lærling kan komme til udtryk i forskellige former, henholdsvis som den ovenstående eskapisme, at se rødt eller at gå i sort. I nogle situationer ses lærlinge og studerende således forsøge at udgå forskellige arbejdsopgaver ved at udføre andre opgaver eller som i ovenstående eksempel ved at gemme sig på toilettet eller andre steder. En anden type af reaktion ved modstand mod læring fremhæver Hansen som "at gå i sort" – Dette er når lærlingen eller den studerende bebrejder sig selv for ikke at være god nok til at kunne udføre praktikopgaven. Den tredje type af reaktion ved modstand mod læring fremhæver Hansen som "at se rødt" – Dette er når lærlingen eller den studerende reagerer udadvendt, ved at beklage sig over f.eks. praktikopgavens sværhedsgrad, andres bidrag til situationen eller rammefaktorerne i situationen. I situationer med denne modstand mod læring kan det resultere i at lærlingen eller den studerende i større eller mindre grad giver op eller bryder sammen.

Da modstand mod læring ofte har afsæt i en manglende motivation er det således essentielt at praktikvejlederen har forståelse for denne sammenhæng. En sådan modstand mod læring får således relation til rollefordelingen mellem praktikvejlederen og lærlingen eller den studerende, hvor nogle af de gode praktikvejledere således formår at træde ind i en mere aktiv rolle og bidrage med både ydre motivation og en tættere vejledning i situationen.

Fokuspunktet: Kognitive deltagerforudsætninger

I de fleste arbejdssituationer har lærlinge og studerendes forforståelse og viden om lignende opgaver også

en betydning, for hvordan lærlingen eller den studerende agerer i situationen. Disse forforståelse og forudgående viden fremhæves her som kognitive deltagerforudsætninger. Piaget skitserer menneskets kognitive forståelser som skemaer hvormed mennesket forstår det der opleves. Dette er selvfølgelig en forsimpning af menneskets kognitive processer. Men Piagets perspektiver på menneskets kognitive udviklingsprocesser synes stadig at have relevans. Piaget opdeler nemlig menneskets kognitive udviklingsprocesser i henholdsvis assimilativ og akkomodativ læring. Med assimilativ læring skitserer Piaget de kognitive læringsprocesser, hvor mennesket har let ved at tilføje ny viden til allerede eksisterende viden eller skemaer. Disse læringsprocesser er således ofte en positiv oplevelse for den der lærer noget. Med akkomodativ læring, skitserer Piaget til gengæld de læringsprocesser, hvor mennesket er nødt til at ændre på sine eksisterende skemaer, da disse kan være funderet på fejl eller forkerte antagelser. Mennesket må således ændre på sin forståelse af verden, før det nye kan læres. Akkomodativ læring kan således have relation til menneskets engagement og være en begrænsning ift. motivationen – sågar til tider føre til modstand mod læring.

Ofte var det ret let for de forskellige lærlinge og studerende som jeg flugte i mine observationer at udføre de forskellige praktikopgaver, som de arbejdede med. Dette ses f.eks. i dette eksempel, hvor to lærlinge arbejder sammen om at sætte nogle vanskelige dæk på nogle bredde fælge.

Anders (første års læring) skal sætte nogle lavprofil dæk på nogen nye brede alufælge. Det har drillet Anders ovre på den anden afdeling. Men han er nu kommet over på denne afdeling for at bruge deres dækmaskine, da den er kraftigere. Thomas (fjerde års lærling) tilbyder sin hjælp til Anders. Thomas forsøger derefter at sætte det første dæk på, mens Anders ser på. Det er meget besværligt og det lykkes ikke Thomas at få det på. De hjælper så hinanden men det driller stadig. Thomas fortæller så Anders om nogle andre dæk, som han en gang har arbejdet med der faktisk var mere besværlige for ham at få på, men hvor det lykkedes ham. Thomas arbejder så videre på Forden ved siden af og Anders arbejder videre med sine dæk. ... Imens Thomas og Anders arbejder taler de om forskellige dæktyper som de synes er gode eller dårlige. Det lykkes så Anders at få det første dæk på en fælg. Da det lykkes siger Thomas til Anders: "Det er jo godt at vi har fået dig som ny dækmester" og de griner sammen. Thomas kommer så over og sætter dæk nummer 2 på. Han bruger noget mere styrke og det lykkes ham derfor at få det ret hurtigt på.

Denne ovenstående situation kan ses som et eksempel på assimilativ læring, hvor lærlingen Thomas husker tilbage på, hvordan han tidligere har arbejdet med et lignende svær dækmontering og derefter bruger sin forståelse af situationen til at løse denne nye svære dækmonteringsopgave, med de samme redskaber som sidst. Lærlingen Thomas får således her udvidet sin forståelse for at besværlige dækmonteringer kan løses på en bestemt måde og det bliver således en positiv oplevelse for ham af løse denne praktikopgave.

Omvendt ses her et eksempel på en praktikopgave, hvor praktikvejlederen må ændre i den studerende forståelse af opgaven:

Yasmin (SOSU-hjælper elev der har været i praktik i nogle måneder) giver beboer R tøj på imens forklarer Sara (praktikvejleder) hvordan Yasmin skal rede sengen med både et vendestykke og et lagen til at løfte med. Yasmin lægger så de forskellige ting op på sengen, men Sara kommer over og retter den måde tingene er lagt op på og forklarer hvorfor de forskellige dele skal ligge som de skal. Sara siger videre at Yasmin måske misforstod beskrivelsen pga. den måde Sara fik forklaret sengeredningen på.

Den studerende i denne situation har i forvejen prøvet at rede senge hos forskellige beboere. Men praktikvejlederen arbejder med at lære den studerende at gøre det rigtigt. Derfor fortæller praktikvejlederen først hvordan sengeopredningen bør være og lader derefter den studerende fortage sengeopredningen. Her viser den studerende ved at udføre opgaven, at hun forsat ikke har forstået det rigtigt. Der er således sket en forudgående fejllæring, som praktikvejlederen forsøger at ændre på ved at vise, hvordan opredningen bør ske. Hermed arbejder praktikvejlederen på at bidrage til den studerendes akkomodative læring. Både assimilativ og akkomodativ læring har således relation til både praktikopgaven og til vejlederrollen.

Som det ses i ovenstående eksempel starter nogle praktikvejledere ofte med at undersøge lærlingens eller den studerendes forståelse af praktikopgaven, for dermed at forstå om lærlingen eller den studerende er på vej ind i en assimilativ eller en akkomodativ læring. Dette sker til tider ved at spørge ind til lærlingen eller den studerendes forståelse af situationen eller ved som i ovenstående at få lærlingen eller den studerende til at vise, hvordan de forstår opgaven. Ved assimilativ læring er der mindre grad af brug for tæt vejledning, som udfoldes senere (s. 50). Omvendt kan der ved akkomodativ læring som vist i ovenstående eksempel være behov for en tættere vejledning, hvor praktikvejlederen gør mere ud af at forstå hvad lærlingen eller den studerende har misforstået og derefter forklare hvordan situationen skal forstås og viser hvordan opgaven bør udføres.

Fokuspunktet: Tavse og kropslige vidensforudsætninger

Ud over den kognitive viden, anvendes også ofte håndelag, tav og lignende kropslig viden, hvilket af Michael Polanyi fremhæves som tavs viden (Wackerhausen 1997).

I arbejdet med forskellige praktikopgaver har det således ofte en betydning, hvilken forudgående tavs viden lærlingen eller den studerende har med i mødet med opgaven.

I det tidligere skitserede eksempel (s. 30), hvor en sygeplejerske studerende for første gang skal prøve at tage en blodprøve på en patient, der både ser og mærker hun efter hvor blodåren sidder inden hun stikker. Men hun har ikke fornemmelsen i hænderne der gør at hun formår at ramme blodåren. Den sygeplejerske studerende har således ikke den forudgående tavs viden der er nødvendig for at kunne udføre praktikopgaven i denne situation. I eksemplet fra tidligere er det således interessant at se hvordan praktikvejlederen i situationen støtter den studerende ved at ændre på lyssetningen og dermed rammefaktorerne, hvilket uddybes senere (s. 50), samt mærker efter på patientens arm og peger hvor den studerende skal mærke og derefter stikke. Hermed støtter praktikvejlederen den studerende i at udvikle den tavs viden det er med fingeren at kunne forstå hvor blodåren ligger og hvordan der dermed skal stikkes. Da den studerende desværre stikker ved siden af første gang, gentager de opgaver og den studerende støttes igen til at få fornemmelsen i fingrene af hvor blodåren ligger – dog desværre igen uden at hun rammer blodåren med sit stik.

I en situation som denne hvor den studerende ikke har de nødvendige tavse og kropslige videns forudsætninger, får det en indflydelse på hvilken rolle både den studerende og praktikvejlederen får i arbejdsituationen. I andre situationer hvor de observerede lærlinge og studerende har haft de nødvendige forudgående tavse og kropslige vidensforudsætninger til at kunne løse deres opgave, arbejder de ofte mere selvstændig. Men i denne situation vurderer praktikvejlederen først hvilken tavs viden der er nødvendig at besidde for at kunne tage en blodprøve. Denne vurdering sammenligner praktikvejlederen med hvilken

grad af tavs viden den studerende har i forvejen. For at skabe balance mellem den nødvendige tavse viden og den studerendes manglende tavs viden, vælger praktikvejlederen så dels at arbejde tæt sammen med den studerende og dels at støtte den studerende gennem hvert enkelt trin i opgaven. Disse tavse og kropslige vidensforudsætninger kan således i den enkelte arbejdsituation dels få betydning for rollesammenhængen mellem praktikvejlederen og lærlingen eller den studerende, hvilket uddybes senere (s. 50) og dels få betydning for hvordan praktikvejlederen arbejder med processtyringen i arbejdsituationen, hvilket uddybes senere (s. 51).

Fokuspunktet: Fysiske deltagerforudsætninger

Et yderligere fokuspunkt der kan have betydning i lærlinge og studerendes arbejde med deres forskellige praktikopgaver er de fysiske deltagerforudsætninger. Nogle mennesker har f.eks. tendens til svimmelhed, kvalme og ubehag hvis de ser blod, andre i smerte eller færdes i et ildelugtende miljø. Dette kan være en begrænsning ved arbejde i sundheds- og plejesektoren. Nogle mennesker har en begrænset lugte og smags-

sans f.eks. pga. rygning, hvilket kan være en begrænsning inden for restaurationsbranchen. Nogle mennesker har nedsat syn eller er farveblind, hvilket kan være en begrænsning som maler, elektriker og skibsfart. Nogle mennesker har nedsat hørelse eller har svært ved at dechiffrere lyde, hvilket kan være en begrænsning som sygeplejerske eller mekaniker. Nogle mennesker har højdeskræk, hvilket kan være en begrænsning som tømrer, murer eller kranfører. Nogle mennesker har en begrænset fin motorik, hvilket kan være en begrænsning som sygeplejerske eller elektriker. Derudover har mennesker forskellige højde, drøjde og styrke, hvilket også ofte har en indflydelse på hvordan de kan arbejde med forskellige opgaver, hvis opgaven f.eks. kræver tunge løft, sker på begrænset plads eller over store afstande. Der er således mange forskellige fysiske deltagerforudsætninger der kan få betydning for hvordan lærlinge og studerende er i stand til at arbejde med deres forskellige praktikopgaver.

Ved en observation oplevede jeg f.eks. denne situation:

Vi kører tilbage til værkstedet og imens taler vi om at Kim (mekaniker lærling) bruger briller. Han fortæller at det er ret besværligt at bruge briller som mekaniker fordi de falder af, så når han går på værkstedet vælger han bare at se lidt dårligere. Jeg prøver så Kims briller mens vi kører. Mens jeg har brillerne på, har jeg svært ved at se bogstaver på de butiksfacader ol. som vi kører forbi, så jeg giver hurtigt brillerne tilbage til Kim som kører bilen.

I denne situation ses det at lærlingen Kim har nedsat syn og at han derfor bruger briller. Men som han fortæller i situationen, så er hans brug af briller ofte et forstyrrende element for ham som mekaniker. Nedsat syn er således en fysisk deltagerforudsætning der har betydning for hvordan lærlingen Kim kan arbejde med hans forskellige opgaver. Det samme gjorde sig gældende for den anden mekaniker lærling Thomas som jeg observerede. Thomas brugte også briller og var generet af det i hans daglige arbejde. Så Thomas overvejede at få nogle sikkerhedsbriller med styrke i, hvilket ville være dyrt for ham og han troede ikke at hans mester ville betale til dette.

Lærlinge eller studerende kan således have forskellige fysiske deltagerforudsætninger der kan have betydning for, hvordan de kan arbejde med deres forskellige praktikopgaver. Til tider er det muligt at kompensere for begrænsninger i disse fysiske deltagerforudsætninger ved at tilbyde de rette hjælpemidler f.eks. i form af de rette briller, et høre apparat, en stige eller en lift. Nogle fysiske deltagerforudsætninger som tendens til kvalme, svimmelhed eller højdeskræk kan i nogle tilfælde trænes væk. Men ofte er de fysiske deltagerforudsætninger noget som kan være svære at kompensere for f.eks. når det gælder farveblindhed, drøjde og fin motorik. Praktikvejledere kan således med fordel gøre sig bevidst om, hvilke fysiske deltagerforudsætninger der kan være en begrænsning inden for deres erhverv eller profession og sikre sig at der kompenseres for disse, hvis det er nødvendigt for lærlingen eller den studerende.

Ud over de ovenstående fokusområder, vil også betydning af fokusområderne: Tempomæssige, sproglige og kulturelle deltagerforudsætninger blive analyseret i den endelige afhandling.

Fokusområdet: Rammefaktorerne

I de forskellige arbejdssituationer, hvor lærlinge og studerende arbejder med deres forskellige praktikopgaver, er der altid forskellige rammer for opgaven, der i større eller mindre indvirker på læringssituationen. Som det fremhæves af både Billett (2001) og Lave og Wenger (2003), giver rammerne ofte forskellige anvisninger og hints til, hvordan en opgave kan løses. Men til tider bidrager rammerne for situationen og med udfordringer og begrænsninger i situationen. Rammerne for arbejdssituationen er således endnu et fokusområde i praktikkens didaktik. Rammernes betydning i didaktikken er tidligere fremhævet af Himm og Hippe (2013), der bla. fremhæver hvordan lærerne i erhvervs- og professionsundervisning bør have opmærksomhed på, hvordan de sikrer sig, at rammerne bidrager positivt i undervisningen. Himm og Hippe fremhæver således rammerne for læringssituationen, som rammefaktorer. Men hvor det for lærerne i

almindelig undervisning oftest handler om at sikre sig at møbler, lys, lyd og øvelsesudstyr er klar, så er der ved læringssituationer i praktik en række forskellige fokuspunkter under rammefaktorerne, der kan påvirke lærlinge og studerendes læring og engagement, hvilke fremhæves i nedenstående:

Fokuspunktet: Påklædning

Hovedparten af de forskellige lærlinge og studerende jeg fulgte i de forskellige observationer, var iklædt professionelt arbejdstøj, mens de arbejdede. Professionelt arbejdstøj er i dag designet så det passer til de forskellige erhverv og professioner, det anvender tøjet. F.eks. er elektrikerens tøj som det ses her på det øverste billede indrettet med mange lommer og stropper, så han har mulighed for at bære værktøj ol. med sig rundt og stadig have hænder fri til at arbejde. Omvendt er det begrænset, hvor mange lommer der i mekanikerens arbejdsbukser, som det ses på det nederste billede, fordi mekanikere sjældent går med værktøj ol. på sig, da de derved kan risikere at ridse kundernes biler. Arbejdstøj er således designet til at hjælpe de der arbejder med at kunne udføre deres opgaver hurtigt og effektivt. Desuden er arbejdstøj ofte designet til at beskytte de der arbejder. Dette gælder særligt sikkerhedssko og værnemidler.

I en mine observationer blev dette særligt tydeligt:

Agnes (sygeplejerske studerende) går ud for at hente tape og forbinding. Undervejs beklager Agnes siger over, at hun ikke kunne få en tunika i tøjudleveringen tidligere på ugen, så hun mangler lommer til at have tape, forbindinger og den slags i, som hun ellers plejer.

I eksemplet giver den studerende udtryk for nogen grad af irritation over at hun skal bruge ekstra tid på at udføre sit arbejde, fordi hun ikke har fået adgang til den rette påklædning. Som tidligere skitseret på (s 31) var den samme manglende tunika og dermed de manglende lommer medvirkende til at øge kompleksiteten for denne sygeplejerskestuderende i situationen, da en patient pludselig begynder at kaste op.

Sådanne eksempler viser således at det ofte er essentielt at lærlingen eller den studerende har adgang til den rette påklædning og selvfølgelig bruger den, som designmæssigt tiltænkt. Disse empiriske eksempler viser således at adgangen til det rette tøj og forståelse af hvordan det kan anvendes smart kan have en betydning for lærlingen eller den studerendes engagement og læring. I den enkelte arbejdssituation kan praktikvejlederen derfor med fordel være opmærksom på at sikre sig at lærlingen eller den studerende har adgang til den rette påklædning og herunder værnemidler, samt sikre sig at påklædningen anvendes korrekt.

Fokuspunktet: Tid

I de fleste arbejdssituationer er tid en del af rammen, der har indflydelse på situationen. Samtidig er tid også en væsentlig faktor for at lærlinge og studerende kan få mulighed for at øve sig på at udføre de forskellige arbejdsopgaver og udvikle de kompetencer, der er målet for læring i praktik. (Wilbrandt 2002) Men



den tidsmæssige ramme for en praktikopgave kan udgøre både muligheder og begrænsninger for lærlingens læring i arbejdet med praktikopgaven.

Et eksempel på hvordan tidsrammen påvirker lærlingen eller den studerendes arbejde med sin praktikopgave oplevede jeg ved min observation af Agnes, der var sygeplejerskestuderende:

Portøren ankommer for at hente patient A. Agnes (sygeplejerskestuderende) og Carla (Praktikvejleder) får meget travlt med at få gjort patient A klar til at blive kørt ned til sin operation.

I denne situation presses tidsrammen til at klargøre patienten til operationen, hvilket er praktikopgaven i denne situation, fordi portøren står og venter. For at kompensere den manglende tid, går praktikvejlederen Carla ind og arbejder sammen med den studerende om at løse praktikopgaven. Tidsrammen for opgaven får hermed en indflydelse på både praktikvejlederens og den studerendes rolle i situationen, hvilket uddybes senere (s. 50). Yderligere begrænser den manglende tid den studerendes mulighed for at reflektere i situationen over arbejdet med opgaven, hvilket uddybes senere (s. 51). Samtidig kan den pressede tidsramme også godt have potentiale for at skabe øget motivation for lærlingen eller den studerende i det en presset tidsramme kan udgøre en ekstra udfordring i opgave løsningen. Tidrammen for praktikopgaven kan således have en væsentlig betydning for lærlingen eller den studerendes engagement og læring i arbejdet med den enkelte praktikopgave.

Praktikvejlederen kan således bidrage positivt til lærlingen eller den studerendes engagement og læring ved at have fokus på, hvor meget tid der er til løsningen af opgaven. Det er således essentielt at være tydelig omkring, hvor meget tid der forventes at opgaven tager at løse. Hvis der er mangel på tid har praktikvejlederen så mulighed for at forlænge tiden til arbejdet med opgaven eller at sætte flere resurser af til opgaven i form af en peer-lærling/studerende, at få en kollega til at hjælpe eller ved som i ovenstående eksempel selv at gå ind og bidrage til at løse arbejdsopgave.

Fokuspunktet: Ulækre arbejdsforhold

Lærlinge og studerende oplever ofte i løbet af deres praktik forskellige arbejdssituationer, hvor rammerne er ulækre. I mine observationer har jeg således oplevet en del situationer hvor lærlinge og studerende arbejdede i ulækre rammer pga. dårlig lugt, affald, opkast, afføring, urin, væsker fra sår, gamle madrester og lignende ulækre arbejdsforhold.

I en af mine observationer oplevede jeg f.eks. situation som her er illustreret med disse to nedenstående små fotos:



På disse fotos ses elektrikerlærlingen Adam, som også tidligere omtalt (s. 39) kravle ned og arbejde i en brønd for at reparere afbryderen til brøndpumpen. Det lugter grimt nede i brønden fordi der står toilet-skyld og opvaskevand nede i brønden og vandstanden i brønden forsætter med at stige, mens Adam arbejder nede i brønden. Særligt interessant for denne situation er at Adam inden han går i gang med denne praktikopgave, har meldt sig frivillig til at udføre opgaven – han har sågar denne opgave som en ”gevinst”, fordi han dagen før har udført en langsommelig opgave uden særlig store udfordringer. Det er også vigtigt at bemærke at lærlingen Adam i situationen får udleveret overtrækstøj, samt sikkerhedsudstyr inden han går i brønden.

I en situation som den ovenstående fungerer de ulækre arbejdsforhold således som en motivationsfaktor for lærlingen Adam. Nogle lærlinge og studerende ser således disse ulækre arbejdsforhold som en ekstra udfordring, som har en positiv indflydelse på deres motivation ift. praktikopgaven. I andre situationer er effekten den modsatte. F.eks. ses mekaniker lærlingen Thomas her på billedet til højre arbejde på en bil, der har været involveret i en personpåkørsel, hvor den påkørte blev fastklemt under bilen. Thomas gav i situationen udtryk for at han syntes af den pågældende bil var ulækker og at han ikke ønskede at få den ind i værkstedet. Han valgte derfor at arbejde på bilen udenfor, hvor han både blev våd og kold. Undervejs i arbejdet med bilen gav han således tydelig udtryk for at han var irriteret over at han havde fået opgaven.



I forbindelse med praktikopgaver, hvor rammefaktorerne er præget af ulækre arbejdsforhold er det således essentielt at have opmærksomhed på, hvordan de ulækre arbejdsforhold påvirker lærlingen eller den studerende motivation. Om muligt bør lærlingen eller den studerende således frivilligt vælge at udføre opgaverne i de ulækre rammer, da dette ofte vil have en positiv indflydelse på lærlingen eller den studerendes motivation. Når lærlinge og studerende så arbejder i sådanne ulækre rammer, bør de også som elektrikerlærlingen Adam i ovenstående eksempel, få udleveret det nødvendige overtrækstøj samt evt. gummistøvler, hansker og værnemidler.

Fokuspunktet: Komplexitet i anvendelse af værktøj, instrumenter, programmer, maskiner ol.

I forskellige arbejdssituationer anvendes ofte værktøj, instrumenter, maskiner eller software der indeholder mindre eller større kompleksitet. Som Billett også fremhæver (Billett 2001) også fremhæver er dele af arbejdsprocessen også til tider skjult for lærlingen eller den studerende fordi arbejdsprocessen sker inde i en computer, en maskine eller et produktionsanlæg. Arbejdsprocessen kan også være delvist skjult, hvis det f.eks. handler om at give en patient medicin eller anden behandling, hvor dele af arbejdsprocessen består i behandling af patienten med henblik på bedring.

Et eksempel på brug af komplekse redskaber med skjulte arbejdsprocesser ses på billedet til højre, hvor mekanikerlærlingen Thomas er i gang med at justere tændingen på en bil. I situationen har Thomas fundet den lille håndholdt computer frem, som han skal bruge til at justere tændingen med. Da Thomas forsøgte, at indstille bilen med den håndholdte computer, reagerede bilen ikke som forventet. Han kaldte derfor på Carl (praktikvejleder). Carl kom så over og fortalte Thomas nogen løsningsforslag og kunden som også var på værkstedet fortalte, hvordan Mester plejede at løse problemet.



Thomas prøvede så de forskellige forslag uden succes. Derefter prøvede Carl (praktikvejlederen) selv at løse problemet via den håndholdte computer, men heller ikke han havde held med at betjene computeren.

Til sidst gik Carl ind og ringede til Mester, imens prøvede Thomas videre med den håndholdte computer. Imens Carl talte med Mester, lykkedes det

Thomas at få succes med at ordne bilen. Da Carl kom tilbage, viste Thomas så, hvordan han havde løst problemet.

I denne arbejdssituation skal lærlingen Thomas udføre en opgave, der egentlig består i at ændre i måden, hvorpå motoren i en bil kører, hvilket sker via en computer, som Thomas tilslutter bilen og styrer fra kabinen. Den fysiske ændring som lærlingen fortager på motoren er således skjult for lærlingen der udfører opgaven. Værktøjet hvormed lærlingen udfører opgaven er computeren, der er så kompleks at arbejde med, så hverken lærlingen eller praktikvejlederen præcis ved hvordan de skal betjene computeren. Denne kompleksitet i betjeningen af computeren gør at lærlingen og praktikvejlederen skifter roller flere gange undervejs i situationen. Først arbejder lærlingen selvstændig, dernæst instruerer praktikvejlederen lærlingen i brug af computeren og efterfølgende udfører praktikvejlederen opgaven, mens lærlingen observerer. Da praktikvejlederen så opgiver arbejder lærlingen igen selvstændig og til sidst instruerer lærlingen praktikvejlederen i hvordan opgaven kan udføres. Lærlingen og praktikvejlederen skifter således roller fem gange undervejs i denne lille situation, der i alt varede tyve minutter pga. kompleksiteten i anvendelsen af værktøjet. Disse rolleskift uddybes senere (s. 50)

Det anbefales således forud for arbejdet med praktikopgaven at praktikvejlederen både afklarer, hvilken grad af kompleksitet værktøjer, instrumenter, programmer, maskiner ol. indeholder og afklarer hvilken grad af erfaring lærlingen eller den studerende har i brugen af disse værktøjer ol. Hvis lærlingen har de nødvendige forudgående forudsætninger til at håndtere de komplekse værktøjer ol. betyder dette at praktikvejlederen bør træde i baggrunden og indtage rollen som kollega, hvilket uddybes senere (s. 50). Hvis lærlingen omvendt mangler de nødvendige deltagerforudsætninger for at kunne arbejde med de komplekse værktøjer bør praktikvejlederen indgå i en tættere vejledning som instruktør eller træner mens lærlingen eller den studerende er observatøren eller trainee, hvilket også uddybes senere (s. 50)

Fokuspunktet: Arbejdets organisering

Arbejde er altid indlejret i en organisering. Billett (Billett 2001) fremhæver særligt, hvordan vejledere og lærlinge eller studerende kan være adskilt i tid og rum pga. af arbejdets organisering f.eks. hvis de arbejder på hver sit vagtskifte, hvilket studerende i sundhedssektoren kan være udsat for. Vejleder og lærling kan som Billett fremhæver også være adskilt i rum, hvis de f.eks. arbejder på forskellige opgaver hver sit sted eller i forskellige afdelinger. Billett fremhæver endvidere at også arbejdets organisatoriske organisering



kan udgøre muligheder eller begrænsninger for lærlinge eller studerendes læring. Hvis der således er tradition for en stærk hierarkisk struktur, hvor positioner opnås ved at hævde sig over for andre og lærlingene eller de studerende pr. tradition er nederst i denne hierarki kan dette være en begrænsning for lærlinge og studerendes engagement og dermed læring. Omvendt kan en teambaseret organisering, hvor der er tradition for samarbejde og vidensdeling danne potentiale for en højere grad af læring og engagement for lærlinge og studerende i praktik. (Billett 2001)

Fotos til venstre og på næste side viser to forskellige arbejdsplaceringer, der øver indflydelse på organiseringen af ar-

bejdet og dermed på lærlingens adgang til vejledning fra sin praktikvejleder. På det øverste foto ses en tom lift på et autoværksted, samt arbejdsbordet bag ved. Liften og værktøjet ved arbejdsbordet er det som mekaniker lærlingen Thomas sædvanligvis bruger, når han arbejder på forskellige biler. På fotoet ses ved siden af en sølvfarvet bil på en lift. Dette er normalvis praktikvejlederen Carl der arbejder på denne lift. Ved denne organisering hvor det arbejder fysisk tæt på hinanden har Thomas let adgang til vejledning fra sin praktikvejleder og vejlederen har ligeledes let ved at se og dermed vurderer det arbejde som Thomas udfører, imens vejlederen arbejder ved sin egen arbejdsstation.

Omvendt ses elektriker lærlingen Adam på det nederste foto her til højre, hvor han arbejder selvstændigt med at organisere alle kablerne i et rackskab så de løber pænt. Denne opgave var Adam ca. 1½ dag om at udføre. Rack-skabet var placeret i et lille afsides rum i kælderens under en stor kontorbygning. Imens Adam arbejdede med kablerne i rack-skabet arbejdede Adams praktikvejleder Claus på en anden opgave et andet sted i kontorbygningen, men Claus kom til tider forbi under påskud af at han lige skulle hente eller ordne noget i rummet. Undervejs i denne opgave var Adam således fysisk afskåret fra sin praktikvejleder, men praktikvejlederen Claus kompenserede så for dette, ved til tider at komme forbi under påskud af andre gøremål i rummet.



Rammernes betydning for organisering af arbejdet ved den enkelte praktikopgave har således en indflydelse på, hvilke roller praktikvejlederen og lærlingen eller den studerende har i forhold til hinanden. Ved en organisering som den øverste, hvor mekanikerne arbejder tæt på hinanden, har de mulighed for indgå i både tæt vejledning og i roller, hvor lærlingen arbejder mere selvstændigt. I den nederste situation, hvor rammer gør at lærlingen og praktikvejlederen er afskåret fra hinanden er rollerne imellem praktikvejlederen og lærlingen i højere grad fastlagt på forhånd og lærlingen kommer derved til at arbejde mere selvstændigt. I dette tilfælde er det interessant at praktikvejlederen vælger at kompensere for denne distance ved at komme forbi under påskud af andre gøremål. I disse situationer vurderer praktikvejlederen, både hvordan det går med lærlingens arbejde med praktikopgaven og spørger til hvordan det går med lærlingens motivation ift.

praktikopgaven. Det kan således anbefales at praktikvejlederen har fokus på hvordan rammernes betydning for organisering af arbejdet, har betydning for de roller som hhv. praktikvejlederen og lærlingen eller den studerende har ift. hinanden, samt har fokus på om denne rollesammensætning er hensigtsmæssig ift. sammenhængen mellem lærlingen eller den studerendes deltagerforudsætninger og så praktikopgavens kompleksitet. I situationen som den nederste hvor elektrikerlærlingen skal ordne kablerne så de hænger pænt, er opgaven ikke særlig kompleks og lærlingen kan derfor sagtens arbejde med den selvstændigt og praktikvejlederen kan derfor arbejde et helt andet sted og blot komme forbi for at vurdere lærlingens arbejde, sammenhængen mellem fokusområderne: praktikopgaven, deltagerforudsætningerne, rammerne, rollesammensætningen samt vurdering og feedback fungerer i denne situation, på trods af den lave grad af fleksibilitet i organiseringen af arbejdet som rammerne byder. Her er det dog essentielt at fremhæve igen at praktikvejlederen løbende sikrer sig at denne sammensætning af de forskellige fokusområder fungerer, ved løbende at komme ind til lærlingen og indgå i en kort dialog om situationen.

Organiseringen af arbejdet hos mekanikerne på det øverste foto giver som nævnt en stor grad af fleksibilitet i rollesammensætningen, hvilket de også ofte benyttede. Med nogle opgaver, hvor lærlingen Thomas havde meget erfaring i forvejen og der derved var stor grad af sammenhæng mellem praktikopgaven og deltagerforudsætningerne arbejdede Thomas meget selvstændigt. I andre situationer hvor der f.eks. var kort tid til

opgaven eller hvis Thomas ikke havde særlig meget erfaring med opgaven, betød rammerne eller deltagerforudsætningerne således at praktikvejlederen og lærlingen arbejdede mere sammen som kollegaer. Inden for fokusområdet rammefaktorerne kan fokuspunktet organisering af arbejdet således få en betydning for sammensætningen af de øvrige fokusområder.

Som det ses i ovenstående eksempler på rammefaktorerne så har disse ofte en høj grad af indvirkning på arbejdssituationen ved læring i praktik. Yderligere har også rammefaktorer som sikkerhed, plads, lyd og lys samt adgang til informationer fra bøger, manualer, IT, telefon og web en indvirkning på sammensætningen af de forskellige didaktiske fokusområder i den enkelte arbejdssituation.

Ovenstående er hermed et uddrag af min samlede afhandling. I den endelige udgave vil jeg også behandle fokusområder som f.eks. sammenhæng og transfer, praktikvejlederens- og lærlingens eller den studerendes rollesammensætning, metodesammensætning samt evaluering. Under hver af disse fokusområder vil jeg igen analysere en række forskellige fokuspunkter. Intentionen hermed er at samle analysen i en didaktisk model, der skitserer praktikkens didaktik og fremhæve, hvordan lærlinges og studerendes engagement og lærling kan styrkes inden for de enkelte fokusområder. Men med dette foreløbige uddrag håber jeg således at jeg har givet en appetizer, der vil kunne inspirere til også at studere den endelige afhandling, når den udkommer i løbet af 2016.

Referencer

AGER HANSEN, J., 1998. Øjemål : Om at iagttage og tolke deltagerforudsætninger. In: H. CORNELIUS, ed, *Voksenunderviserens veje og udfordringer*. Kbh.: Undervisningsministeriet, Uddannelsesstyrelsen, pp. 89106.

BILLETT, S., 2001. *Learning in the workplace - Strategies for effective practice*. 1 edn. Crows Nest NSW 2065 - Australia: Allen & Unwin.

BOTTRUP, P., HELMS JØRGENSEN, C., LEARNING LAB DENMARK and LÆRING I ARBEJDSLIVET (FORSKNINGSPROGRAM), 2004. *Læring i et spændingsfelt : mellem uddannelse og arbejde*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

DANMARKS EVALUERINGSINSTITUT, 2013. *Sammenhæng mellem skole og praktik: evaluering af skoler og virksomheders arbejde med at understøtte sammenhæng i tekniske erhvervsuddannelsers hovedforløb*. Kbh.: Danmarks Evalueringsinstitut.

DANMARKS EVALUERINGSINSTITUT, ed, 2006. *Praktik i professionsbacheloruddannelser* />Udfordringer, erfaringer og gode råd.

HELMS JØRGENSEN, C., 2013. *Frafald i erhvervsuddannelserne*. Kbh.: Nota.

HELMS JØRGENSEN, C. and SMISTRUP, M., 2007. *Erhvervsfagenes rolle i overgangen fra uddannelse til arbejde*. Roskilde: Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning, Roskilde Universitets Center.

HIIM, H. and HIPPE, E., 2013. *Didaktik for fag- og professionslærere*. Kbh.: Nota.

JUUL, I., 2009. Fra lavsvæsen til fagligt selvstyre. *Økonomi og politik*, 82(3), pp. 3-14, 107.

KRAGELUND, L., 2013. The obser-view: a method of generating data and learning. *Nurse researcher*, 20(5), pp. 6-10.

KRISTIANSEN, S. and KROGSTRUP, H.K., 1999. *Deltagende observation: introduktion til en samfundsvidenskabelig metode*. 1. udgave edn. Kbh.: Hans Reitzel.

KVALE, S. and BRINKMANN, S., 2009. *Interview: introduktion til et håndværk*. 2. udgave edn. Kbh.: Hans Reitzel.

KVALE, S. and NIELSEN, K., 1999. *Mesterlære: læring som social praksis*. 1. udgave edn. Kbh.: Hans Reitzel.

LAVE, J. and WENGER, E., 2003. *Situeret læring - og andre tekster*. Kbh.: Hans Reitzel.

LOUW, A.V., 2013. *Indgang og adgang på erhvervsuddannelserne : analyse af tømrerelevernes muligheder og udfordringer i mødet med faget, lærerne og de pædagogiske praksisser på grundforløbet : Ph.dafhandling*. Kbh.: Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet.

LUNDSGAARD, S., UNDERVISNINGSMINISTERIET. UDDANNELSESTYRELSEN and

UNDERVISNINGSMINISTERIET, 2005. *Praktikum i praksis : aktivering af skole-virksomhedssamspillet*. Kbh.: Undervisningsministeriet; bestilles ... hos: Undervisningsministeriets forlag; eksp. NBC.

NØRGAARD LAURSEN, D., NIELSEN, K., f.1962 and NYGAARD, S.E., 2010. *Den gode praktikplads : fuldførelse, fastholdelse og frafald i erhvervsuddannelserne*. Kbh.: Undervisningsministeriet.

RAMSLØV, K.F. and ANTHONSEN, M., 2014. *Praktikpladsudfordringen - Efterspørgsel og udbud af praktikpladser*. Copenhagen: DEA.

SENNETT, R., 2009. *Håndværkeren : arbejdets kulturhistorie - hånd og ånd*. Højbjerg: Hovedland.

SJØBERG, A., 1999. *På godt og ondt : et portræt af elever og deres forhold til mestre og erhvervsskoler*. Kbh.: Undervisningsministeriet.

SØRENSEN, N.U., 2001. *Den store balanceakt: en kvalitativ analyse af mødet mellem elever og virksomheder indenfor hotel-, restaurant- og turismeområdet*. Frederiksberg: HORESTA.

TESFAYE, M., 2013. *Kloge hænder : et forsvar for håndværk og faglighed*. Kbh.: Gyldendal.

WACKERHAUSEN, S., 1997. Polanyi's begreb om tavs viden : en kritisk skitse. *Aarhus Universitet. Institut for Filosofi; Skriftserie*, 2(1997), pp. 19 s.

WILBRANDT, J., 2002. *Vekseluddannelse i håndværksuddannelser: lærlinges oplæring, faglighed og identitet*. 1. udgave edn. [Kbh.]: Undervisningsministeriet.



Det erhvervsrettede
uddannelseslaboratorium



DEN EUROPÆISKE UNION



Den Europæiske Socialfond

Vi investerer i din fremtid

Partnerne i Det erhvervsrettede uddannelseslaboratorium:

TÉC

PROFESSIONSHØJSKOLEN

METROPOL



University College UCC



UU KØBENHAVN

