

Anne Winther Jensen

Sosu-elevers læring i skole-praktik-samspillet

Analyser af klasserum, praktik og elevtilblivelser

Ph.d.-afhandling
Forskerskolen i Livslang Læring,
Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning,
Roskilde Universitet
September 2012

Anne Winther Jensen
Sosu-elevers læring i skole-praktik-samspillet
Analyser af klasserum, praktik og eleventilblivelser

En udgivelse i serien *Afhandlinger fra Forskerskolen i Livslang Læring*, Roskilde Universitet

1. udgave 2012 Forskerskolen i Livslang Læring

© Forskerskolen i Livslang Læring og forfatteren

Omslag: Vibeke Lihn
Sats: Forfatteren
Tryk: Kopicentralen, RUC

Forhandles hos RUC-Bogladen/Samfundslitteratur
E-mail: ruc@sl.cbs.dk

ISBN: 978-87-91387-58-6

Udgivet af:
Forskerskolen i Livslang Læring
Roskilde Universitet
P10, Postboks 260
4000 Roskilde
Fax: 46 74 30 70
E-mail: forskerskolen@ruc.dk
www.ruc.dk/paes/forskerskolen/

Alle rettigheder forbeholdes.
Kopiering fra denne bog må kun finde sted på institutioner, der har indgået aftale med COPY-DAN, og kun inden for de i aftalen nævnte rammer.
Undtaget herfra er korte uddrag til anmeldelse.

Forskerskolens forord

En ph.d.-afhandling er et 'svendestykke' som viser at forfatteren har "genført et selvstændigt forskningsarbejde under vejledning" som det siges i Bekendtgørelsen om forskeruddannelse. Det er dette svendestykke der hermed publiceres. Men ph.d.-afhandlingerne er også at betragte som videnskabelige udviklingsarbejder, som yder sit bidrag til at aftegne det nye forskningsområde. Forskning i livslang læring er i nogle henseender en videreførelse af *pædagogisk* forskning. Men Livslang Læring som forskningsområde favner bredere – læring i hele livsløbet, i uddannelse, arbejdslivet og i andre livssammenhænge – og påkalder sig en tværfaglig tematisering af læring som subjektiv aktivitet i en samfundsmæssig kontekst.

Forskerskolen i Livslang Læring skal bidrage til udvikling af dette forskningsområde ved at uddanne dygtige forskere, som har denne tværvidenskabelige og problemorienterede horisont.

Det er en del af forskerskolens målsætning at skabe et miljø for forskeruddannelse for erfarne professionelle og lærere, som forsker i emner inden for livslang læring, heriblandt er naturligvis lærere ved Centre for Videregående uddannelser. Ca. halvdelen af forskerskolens studerende er sådanne "ældre studerende" der selv er i gang med livslang læring.

Anne Winther Jensens afhandling *Sosu-elevs læring i skole-praktik-samspillet* beskæftiger sig med sosu-elevs læring på sosu-uddannelsens trin 1, uddannelsen til social- og sundhedshjælper, et tema med høj aktualitet og relevans pga. sosu-arbejdets betydning inden for velfærdssektoren. Undersøgelsen fokuserer på et tema, der inden for litteraturen på feltet ellers ikke er undersøgt med denne grundighed, idet den analyserer elevernes læring i og under hele uddannelsen, baseret på et omfattende empirisk materiale og forankret i elevernes perspektiv. Afsættet er uddannelsens formulerede ambition om, at eleverne skal tilegne sig en professionel identitet som social- og sundhedshjælper. Dette belyses ud fra en Foucault-inspireret teoretisk forståelse af identitet som subjektivitet og – gennem yderligere inddragelse af bl.a. Bronwyn Davies – af læring som positionerings- og subjektiveringsprocesser. Herigennem kastes der et nyt og i flere henseender anderledes lys over skabelsen af en professionel identitet end det dominerende. Det overordnede forskningsspørgsmål lyder: "Hvordan bidrager uddannelsesforløbet til elevernes subjektivering som social- og sundhedshjælper?" Og resultatet af under-

søgelsen er ”et tilbud til sosu-skolen om en anden erkendemåde i forhold til eleverne og den formidlede viden, end den der øjensynligt er den fremherskende”.

Anne Winther Jensen karakteriserer sin konkrete undersøgelse som ”en kombination af en diskursanalytisk og kritisk etnografisk tilgang med en analyseproces, der bevæger sig indefra-ud”. Gennem en intensiv tilstedeværelse på skolen og ved at følge elever ud i praktikken har hun produceret et stort empirisk materiale, der omfatter såvel observationer som interviews. Hovedvægten ligger på en analyse af interaktioner mellem elever, undervisere, vejledere og ældre som grundlag for analysen af elevernes læring, mens en perspektivering til diskurser både på et institutionelt og samfundsmæssigt niveau i højere grad danner baggrund og horisont for interaktionsanalyserne.

Der er to store analysedele. I *Holdanalyser* følges elevernes positioneringsbestræbelser i løbet af de tre skoleperioder, uddannelsen omfatter, både i forhold til skoleundervisningen og i forhold til praktikken, ligesom relationerne mellem disse meget forskellige kontekster belyses. Og i *Elevanalyser* belyses det samme forløb, men nu gennem omhyggelige beskrivelser af fire udvalgte elevers individuelle læringsforløb. Elevperspektivet er som nævnt det grundlæggende, men et lærer- og skoleperspektiv inddrages også.

Det er i høj grad (åbenlyse og skjulte) in- og eksklusionsprocesser, der træder i forgrunden i analysen af elevernes ”tilblivelse” som sosu-elever og dermed i udviklingen af deres ”professionelle identitet”, som det officielt hedder, eller deres ”faglige subjektivitet”, som AWJ foretrækker at tale om. Der er ”upassende” og ”gode” elever og dermed også elever, der ”ikke kan rummes”. Det hænger snævert sammen med en dominerende forestilling i uddannelsen, nemlig ”at eleverne opnår (eller skal opnå) en helhedsforståelse af, hvad det vil sige at være social- og sundhedshjælper”. Analysen heraf centrerer sig om en identificering af de forskellige ”fortællespor”, der mobiliseres af skolen eller underviserne, hvor det er fortællesporet ”sygeplejerske” (som det implicitte faglige ideal), der fremtræder som det centrale og foskelssættende i relation til etablering af den omtalte helhedsforståelse. For at blive ”en god elev”, skal de studerende tage dette fortællespor til sig. Sekundært spiller også et ”lønarbejder”-fortællespor (med fokus på sosu-arbejderens arbejdsvilkår) en rolle. I praktikken mobiliseres et tredje fortællespor, nemlig ”husmoder”-fortællesporet (med vægt på bl.a. omsorg), som flere elever (bedre) kan identificere sig med. Dette fortællespor aktualiseres af de ansatte på praktikinstitutionerne og af de ældre på institutionerne, men på skolen har det ikke nogen høj status, idet det kan opfattes som stående i modsætning til professionaliseringsperspektivet.

Dette sammenstød mellem fortællespor er ikke bare et spørgsmål om forholdet mellem skole og praktik, men mere grundlæggende også om skoleuddannelsens forhold til sosu-arbejdet som sådant. Det alt afgørende i denne sammenhæng, peger analysen på, er imidlertid ikke, at der er en spænding eller modsigelse mellem skole og (praktik og) arbejde, men at mobiliseringerne af de forskellige fortællespor, som eleverne må navigere i forhold til, ikke diskuteres nogen steder i uddannelsesrummene. Dermed bliver denne opgave de facto overladt til eleverne selv, en krævende og for nogen også en uoverkommelig opgave, der gør dem meget afhængige af, hvilke praksisser de oplever og indgår i på praktikstederne, og som må siges at vanskeliggøre eller måske endda stå i modsætning til skabelsen af den intenderede ”helhedsforståelse”.

Et betydningsfuldt sidetema er, at de subjektpositioner, der stilles til rådighed for eleverne, også indebærer forventninger i forhold til de ældre, som eleverne tager med ud i praktikken. Således synes det dominerende sygeplejerske-fortællespor at korrespondere med aktuelt udbredte ideer om ”aktivering og motivering” af de ældre. I praktikken oplever de studerende, hvordan dette undertiden kan støde sammen med positioner, som de ældre *selv* søger mod, og som i et vist omfang måske bedre stemmer overens med (sider af) husmoder-fortællesporet. Men dette sammenstød diskuteres og reflekteres ikke for alvor i uddannelsen, noget der igen peger på, at dette måske korresponderer med en for begrænset diskussion af de ældres situation på institutionerne eller i hvert fald af, hvordan de ældre selv opfatter den.

Det er sådanne erkendelser og erkendemåder, afhandlingen tilbyder sosu-skolerne.

Forskerskolen i Livslang Læring blev etableret i 1999 med støtte fra Forskerakademiet. Den byggede videre på det forskeruddannelsesprogram inden for uddannelsesforskning som var igangsat allerede i begyndelsen af 90erne. Siden forskeruddannelsen ved det daværende Institut for Uddannelsesforskning, det nuværende Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning, blev etableret er der ca. 70 der har erhvervet ph.d.-graden. Der er nu ca. 60 indskrevne studerende, og Forskerskolen optager hvert år omkring 15 nye ph.d.-studerende.

Forskerskolen trækker på teoretiske og metodiske inspirationer fra andre humanistiske og samfundsvidenskabelige forskningstraditioner. Den søger at tematisere nogle af de sammenhænge som disciplinopdelt videnskab og praktisk bestemt professionsviden traditionelt afskærer. Af fokuseringen på læring som en subjektiv proces, der indgår i nær sammenhæng med objektive samfundsmæssige og kulturelle sammenhænge, følger en række forskningsmæssige problemstillinger, som vedrører både læringsarenaer, de lærende og selve forståelsen af hvad læring, viden og kompetence er. Forskning i Livslang læring omfatter derfor en emnemæssig mangfoldighed og har en lige så mangfoldig praktisk perspektivering af forskningen. Ph.d.-afhandlingerne har ofte emner, der ikke umiddelbart ligner noget pædagogisk, men som bliver skrevet ind i det nye forskningsområde, som endnu kun vagt lader sig aftegne. Det kræver ofte teoretisk og metodemæssig innovation. Det er samtidig bestræbelsen i forskeruddannelsen at trække forbindelsen til eksisterende forskningstraditioner og paradigmer både i pædagogisk forskning og en række tilgrænsende discipliner. Metodologisk er der en række gennemprøvede, fortolkningsbaserede empiriske metoder, som kan udnyttes, og bliver udnyttet, men hvert projekt rummer sine valg og tilpasninger.

Forskeruddannelsen er en international uddannelse, som løbende har fremtrædende internationale gæsteprofessorer og en jævn strøm af udenlandske gæstestuderende, ligesom både studerende og vejledere deltager meget intensivt i internationale forskningsnetværk. Der er etableret samarbejdsaftaler med en række toneangivende forskningsmiljøer ved universiteter over hele verden.

Indhold

DEL 1 Afsæt, blik & forankringer	11
Kapitel 1 Område, afsæt & anslag	11
Indledning	11
Afhandlingens opbygning.....	13
Hidtidig forskning på sosu-uddannelsesområdet.....	14
Fra ph.d.-opdrag til projekttillblivelse.....	19
Interagerende dimensioner & fremstillingsmæssige valg.....	26
Kapitel 2 Det konstruerende blik	27
Kontingens.....	27
Metodologi og metode som indfældet.....	29
Den indlejrede forskersubjektivitet.....	30
Felt, observationer og interview	33
Etik, forventninger og forskning.....	38
Forholdet ml. diskurser, Diskursanalyse & etnografi.....	42
Fremgangsmåde – empiri & analyse	44
Validitet, reliabilitet & udsigelseskraft	58
Kapitel 3 Teoretiske indspil.....	63
Diskurser og kontingent viden	63
Rum som aktører	67
Elever i en forandringsproces	70
Læring	82
Forskningsspørgsmål & analysestrategi.....	85
DEL 2 Holdanalyser	89
Uddannelsens historiske udvikling – highlights	90
Uddannelsens nuværende opbygning.....	91
Kapitel 4 Skoleperioder og positioneringer.....	94
Første skoleperiode – positioner skabes	94
Anden skoleperiode – positioner skærpes	107
Tredje skoleperiode & eksamen – kortvarige triumfer	111
Kapitel 5 Tematiske nedslag	113
Instruktioner, abstraktioner, erfaringer og materialer.....	113
Genkendelighed – de ”upassende” elever og de ”gode” elever.....	116
Skjulte og udstillede in- og eksklusioner	123
Elever der ikke kan rummes.....	129

Blikket fikseret: Perioder og positioner (kap. 4 & 5).....	137
Kapitel 6 Praktikkens rum - før, i og efter	141
Fra skole til praktik	141
Generelle positioner og mobiliserede fortællespor i praktikken	149
Fra praktik til skole	158
Blikket fikseret: Praktikkens rum - før, i og efter	166
Kapitel 7 Hvem skal det ende med?	168
Konstruktion af hjælperen.....	168
Konstruktion af den ældre.....	186
Blikket fikseret: Konstruktioner og konsekvenser	188
Kapitel 8 Skole, arbejdsplads, organisation	190
Underviserne om skolen.....	190
Dilemmaer i et underviserperspektiv	193
Underviserne om arbejdsplads & kompleksitet	203
At håndtere dilemmaer og kompleksitet	205
Direktøren om at være denne organisation	209
Blikket fikseret: Skole, arbejdsplads og organisation	213
Kapitel 9 Brydninger – holdanalyserne	214
Positioneringer i et vertikalt perspektiv - udvikling som vilkår	214
Forvaltninger og modstand i forhold til tildelt position	215
Skabelsen af faglig subjektivitet	217
Viden, magt/påvirkning & agency	220
Agency betragtet ind i undervisningsverdenen	222
DEL 3 Elevanalyser - processer	225
Kapitel 10 Susanne – Med fremtiden i nutiden	227
Skolen – At være totalt ”in place”	227
Praktikken – At se det enkelte menneske	231
Vejlederens mobiliserede fortællespor.....	232
Susanne om at være i praktik	237
Susannes praksis	242
Blikket fikseret: Processer & læring - Susanne.....	243
Kapitel 11 Maria – Fra ”out of place” mod ”in place”	246
Skolen – fra omsorg til egenomsorg	247
Praktikken – ”her er jeg professionel”	249
Vejlederens mobiliserede fortællespor.....	249
Stedets praksisser - Det institutionaliserede liv	254
Positioneringer og mobiliserede fortællespor – Marias og de ældres ..	257
Maria om at være i praktik.....	259

Blikket fikseret: Processer & læring - Maria	263
Kapitel 12 Sarah – Fagligt fokus og svære relationer	266
Skolen – At være ‘in and out of place’ på samme tid	266
Praktikken - Beboernes sociale relationer i fokus	271
Vejlederens mobiliserede fortællespor	272
Stedets praksisser	276
De gamles mobiliserede fortællespor og positioneringer	278
Blikket fikseret: Processer & læring – Sarah	284
Kapitel 13 Carina – At finde fodfæste i uoverskueligheden	287
Skolen – udvikling, uoverskuelighed, uoverkommelighed	287
Praktikken – Kollegarelationer i fokus	293
Vejlederens mobiliserede fortællespor	293
Stedets praksisser	297
Positioneringer og mobiliserede fortællespor - Carinas og de ældres	299
Blikket fikseret: Processer & læring – Carina	304
Kapitel 14 Blikket fikseret: Elevtilblivelserne	306
Aktualiserede fortællespor	308
Fortællespor & konstruktioner af de ældre	308
Sammenhængende biografier – og forandringer	310
Rummenes indflydelse	312
Viden, magt/påvirkning & agency	314
Del 4 Udsyn & exit	317
Kapitel 15 Perspektivering til diskurser	317
Diskurser om pædagogik	318
Diskurser om aldring	327
Kapitel 16 Blikket fikseret – konklusion og perspektivering	335
Tilblivelsen af den passende social- og sundhedshjælper(elev)	335
Perspektivering	344
Blikket i tilbageblik	347
Resumé af afhandlingen	351
English Summary	354
Bilag	357
Litteratur	363

Forord

Ph.d.-projektet, som afhandlingen er resultat af, har kun kunnet få nærværende omfang og karakter, fordi jeg i projektets forskellige faser er blevet mødt med imødekommende og fagligt kvalificerende bidrag fra forskellige sider.

I forhold til empirien skylder jeg især de inkluderede hjælper-hold på Randers Social- og Sundhedsskole og herunder specielt de intensivt fulgte elever en stor tak for at have delagtiggjort mig i deres tanker om nutiden, fortiden og fremtiden. Ligeledes tak til de berørte undervisere og vejledere, der har ladet mig få adgang til deres praksis og overvejelser herover og i øvrigt har været imødekommende. Også tak til skolens følgegruppe for sparring på oplæg på skolen.

Mit videre arbejde med materialet er blevet befordret af vejleder professor Birger Steen Nielsen, der med stor procesføling, venlighed og analytisk indsigt har kvalificeret analyseprocessen på dens forskellige stadier – en kæmpe tak for det. Derudover er min arbejdsproces blevet fremmet via diskussioner af både eget og andres materialer i forskerskolens workshops – herfor tak til ph.d.-studerende og forskerskolens fastansatte forskere. Af sidstnævnte en særlig tak til studieleder Niels Warring og lektor Jo Krøjer. Af de ph.d.-studerende har særligt Jette Thuesen og Charlotte Rosenberg været en uvurderlig støtte, både fagligt og venskabeligt – mange, mange tak for det.

Korrekturlæsningen har min svigermor Henny Tønner Pedersen energisk påtaget sig, hvilket jeg sætter stor pris på.

Et ph.d.-projekt breder sig tids- og tankemæssigt langt ind i privatlivssfæren, og jeg er min mand, Anders, og vores tre sønner, Joachim, Rasmus og Laurits meget taknemmelig for, at de tålmodigt har lagt ører til – og kommenteret - mine uendelige udbredelser og overvejelser om projektet.

Anne Winther Jensen
September 2012

DEL 1 Afsæt, blik & forankringer

Kapitel 1 Område, afsæt & anslag

Kapitlet er en introduktion til resten af afhandlingen. Med indledningen angives afhandlingens indhold i absolut kort form, efterfulgt af en redegørelse for projektets økonomiske grundlag. Herefter redegøres for afhandlingens opbygning og derefter positioneres projektet i forhold til hidtidig forskning på sosu-området, hvilket også indebærer redegørelse for, hvor jeg har måttet trække afgrænsningsstregerne. Kapitlets hoveddel er forløbsbeskrivelsen ”Fra opdrag til ph.d.-projekt”, hvor hele projektets og afhandlingens tilblivelse samt nogle grundlæggende antagelser opridses som oversigtsforståelse og baggrund for resten af afhandlingens enkeltdele.

Indledning

Område, økonomisk grundlag & forskningsmæssig uafhængighed

Dette projekt er et uddannelsesprojekt, hvis genstandsfelt er social- og sundhedsuddannelsernes trin 1, uddannelsen til social- og sundhedshjælper. Det er et case-studie med fokus på forhold *i og under* uddannelsen, i modsætning til at undersøge elevernes baggrund og dennes betydning for deres uddannelsesforløb. Dette absolut grundlæggende valg er foretaget, fordi eleverne, når de begynder på social- og sundhedsuddannelserne og de øvrige erhvervsuddannelser, allerede er selekterede og derfor, hvad social baggrund angår, har en del fællestræk (Jensen & Larsen, 2011). Det er således et processuelt undersøgelsesdesign, der har været udgangspunktet, men elevernes forudsætninger som enkeltpersoner har også fået plads via analyserne af nogle konkrete elever. Den foreliggende afhandling byder overordnet set på dels analyser af uddannelsens tilrettelæggelse og holdforløbsanalyser centreret omkring det formentlig genkomne på tværs af hold, dels analyser af fire elevers specifikke forløb. Det er analyser af de subjektspositioner, som eleverne i uddannelsen tilbydes og analyser af, hvordan positionerne på holdene bliver taget op og eventuelt

anfægtet i interaktioner mellem elever, undervisere og vejledere samt mellem eleverne indbyrdes. De fire enkeltanalyser går dernæst detaljeret ind i, hvorledes disse elevers subjektivering forløber. Det er hele uddannelsen, der analyseres, dvs. at både skole- og praktikperioder er inkluderet, og dette interaktionsniveaus indlejrethed i det institutionelle niveau og samfundsniveauet analyseres ligeledes. Denne korte introduktion til afhandlingens indhold begrundes og uddybes i afsnittet ”Fra ph.d.-opdrag til projekttillblivelse” senere i dette kapitel. Her følger en redegørelse for projektets økonomiske grundlag.

Projektet er blevet til på foranledning af Randers Social- og Sundhedsskole. Skolen har gennem en årrække haft fokus på pædagogisk udvikling i forskellige dimensioner og med vidt forskellige indfaldsvinkler og har løbende interne såvel som eksterne projekter i gang som led i en pædagogisk udviklingsproces. Denne altid igangværende udviklingsproces fremhæves af skolen som afgørende vigtig i forhold til også fremover at kunne levere et optimalt og tidssvarende tilbud til eleverne, hvor stedets kernekompetencer på én gang fastholdes og udvikles. Det er herunder vigtigt for skolen/organisationen at tiltrække, fastholde og kompetenceudvikle og -understøtte dygtige medarbejdere - undervisere såvel som andre grupper - og der er på stedet som led heri en bevidst prioritering af uddannelse og projekter.

Ph.d.-projektet er således et blandt andre projekter på skolen - men omfangsrigt både hvad økonomi og tidsudstrækning angår. Formålet med ph.d.-projektet var fra skolens side at lægge op til interne pædagogiske udviklingstiltag i forhold til bl.a. skole-praktiksamarbejdet, og der var således tale om en langsigtet plan. Randers Social- og Sundhedsskole involverede Region Midtjylland i projekt-idéen og kunne derefter henvende sig til Roskilde Universitet med 2/3 finansiering til et ph.d.-projekt. Når Randers Social- og Sundhedsskole valgte at henvende sig til Roskilde Universitet - hvilket jo geografisk set ikke er oplagt - skyldtes det, at skolen tidligere havde fået lavet et udviklingsprojekt (som jeg vender tilbage til under ”Hidtidig forskning”), som skolen havde haft meget stort udbytte af. Efter nogen tid havde Roskilde Universitet projektets sidste tredjedels finansiering på plads via en bevilling fra Forskningsstyrelsen, hvorefter Randers Social- og Sundhedsskole og Forskerskolen i Livslang Læring blev enige om et projektopslag i vinteren 2008-2009. Jeg søgte som udefrakommende både i forhold til Randers Social- og Sundhedsskole og Roskilde Universitet stipendiet og blev ansat på Roskilde Universitet med start juni 2009.

Ovenstående har til formål at klargøre interesser, forventninger og afhængighedsrelationer, hvilket forekommer mig vigtigt både af hensyn til posi-

tioneringen af mig selv som forsker og vigtigt af hensyn til Randers Social- og Sundhedsskole. Sidstnævnte har ud fra ovennævnte udviklingsfokus hovedfinansieret projektet uden at have styringsret over det – idet forskningsfriheden jo er et grundelement i et ph.d.-projekt. Eftersom skolen ikke havde indflydelse på, hvem der blev ansat i projektet, havde de heller ingen indflydelse på teoretisk eller metodisk tilgang. Randers Social- og Sundhedsskole kunne muligvis have ønsket sig en anden tilgang end den aktuelle poststrukturalistiske, som først og fremmest er en kritisk analyse af de bestående forhold. Et kompleksitetsøgende projekt der zoomer ind på modsætninger, ujævnheder og sprækker i den overordnet betragtet flotte helhed, skolen udgør. Hermed bringes forhåbentlig forhold frem, som kan være nyttige i forhold til den pædagogiske udviklingsproces. Nærværende afhandling er altså ikke et festskriftlignende dokument i forhold til Randers Social- og Sundhedsskole, og visse steder kan afhandlingen for både indefra- såvel som udefra-blikke sikkert fremstå skarp. Hvis dette er tilfældet, må skarpheden dog også læses som udtryk for en fri forskningsproces, som skolen i sine bestræbelser på at forbedre både den konkrete skole og hele sosu-området har givet sig i vold.

Teoretisk tilgang mm. er således suverænt bestemt fra min side, men jeg vil dog fremhæve, at den klare bevidsthed om, at Randers Social- og Sundhedsskole skulle kunne have noget ud af afhandlingen, har bevirket, at jeg igennem afhandlingen eksplicit peger på opmærksomhedsområder i forhold til forandringer. Visse steder er der i forhold til at skabe refleksion betragtninger, der næsten kan have karakter af handleanvisninger – hvor jeg måske bevæger mig ud på tynd is i forhold til den grundlæggende tilgang. Men dette er altså udtryk for min balancering mellem aftagerhensynet og teori, og forhåbentlig er afhandlingen landet således, at begge forhold er behørigt tilgodeset. Hermed burde den hyperkontekstuelle ramme for afhandlingen været skabt. De metodologiske overvejelser i øvrigt findes i kapitel 2.

Afhandlingens opbygning

Afhandlingen består af fire dele og 16 kapitler.

Del 1 indeholder ud over dette første kapitel, ovenfor introduceret, kapitel 2, hvori jeg redegør for metodologi, metode og empiriproduktions sammenvævning. Det teoretiske perspektiv er trods sammenvævningen med delene i kapitel 2, separat anbragt i kapitel 3 af fremstillingsmæssige årsager.

Del 2 og 3 indeholder analyserne og er struktureret således, at del 2 består af analyser, der følger to hjælper-hold gennem hele deres uddannelse, og del 3

følger fire elevers konkrete forløb. Dette betyder, at forgrund og baggrund skifter i de to dele: I del 2 er det skoleperioderne, der er forgrund, mens det i del 3 er praktikperioderne.

Del 4 indeholder perspektivering til diskurser som et slags tredje analytisk lag. Derudover indeholder delen konklusioner og tilbageblik på processen.

Hver del og hvert kapitel indledes med en formåls- og indholdsangivelse, der forhåbentlig vil bevirke, at læseren føler sig taget i hånden på en måde, så det enkelte kapitel fremstår velsitueret og velbegrundet.

Hidtidig forskning på sosu-uddannelsesområdet

Forskningen på sosu-området er meget begrænset, hvilket da også er Randers Social- og Sundhedsskoles grundlæggende motivation for at medfinansiere et ph.d.-projekt. Betragtningen om manglende forskning er formentlig årsagen til, at der nu synes at være en slags boom i forskningen på området, med i hvert fald fire afhandlinger inden for nogle få år (jf. nedenfor).

Sine Lehn-Christiansens afhandling ”I sundhedens tjeneste?” udkom sidste år (2011) ved Forsker Skolen i Livslang Læring, hvorunder også denne afhandling hører. Heri redegør Lehn-Christiansen systematisk og dækkende for den forskning, der havde fundet sted på området ind til da. Da en gentagelse af oversigten ikke bidrager med noget i forhold til indsigt i områdets forskning, får nærværende afsnit form af en positionering af denne afhandling i relation til den hidtidige forskning med en efterfølgende omtale af/henvisning til andre undersøgelser.

Fuldstændigt overordnet set adskiller dette ph.d.-projekt sig fra de forrige på området ved at inddrage både skole- og praktikperioder med observationer og interview fra begge settinger. Sammenhængsdimensionen er således det nye bidrag set i forhold til de foregående og er jo fra feltets side også den efterlyste dimension.

Afhandlinger

Lehn-Christiansens afhandling (2011) fokuserer på skoledelen og inddrager empiri fra tre forskellige sosu-skoler (steder). Med sundhedsfremme som omdrejningspunkt analyserer Lehn-Christiansen, hvordan sosu-hjælper-eleverne subjektiveres i skoledelen, og hvordan dette er influeret af tidens sundhedspolitiske idéer om forbedring af sundheden. Den teoretiske tilgang er poststrukturalistisk, og afhandlingens konklusioner peger på tvetydigheder, der gør den sundhedsfremmende opgave svær at håndtere for både elever og

undervisere. Derudover peger Lehn-Christiansens analyser på, at ikke alene borgernes sundhed søges påvirket gennem uddannelsen, men at også elevernes egen sundhed og kroppe gøres til genstand påvirkning; sidstnævnte kan i intersectende forhold mellem køn, etnicitet og klasse føre til både marginaliseringer samt in- og eksklusioner af eleverne i forhold til deres sundhedsperformen. I forhold til borgerne konkluderer Lehn-Christiansen, at elevernes muligheder for at påvirke disses sundhedstilstand i praksis er meget begrænsede, og at eleverne derfor er at betragte som "umyndiggjorte myndigheds-personer".

Den forudgående afhandling, også fra Forskerskolen i Livslang Læring, RUC, af Anne Liveng (2007) har empirisk praktikobservationer som udgangspunkt og omhandler sosu-hjælperelvers subjektive orienteringer i forhold til at uddanne sig til omsorgsarbejde for ældre, syge og hjælpetrængende mennesker. Via livshistoriske analyser med fire elever som cases, når Liveng frem til at uddannelses-"valget" [Livengs anførselstegn] kan forstås som sammenhængende med personens hele livshistorie. Liveng udvikler et begreb om omsorgsorientering som en særlig arbejdsorientering, og omsorgsarbejdet tematiseres som et særligt læringsrum, hvori relationen til den konkrete Anden er af central betydning. Læringsrummet ses også som indlejret i et køns-, et fag- og et kropsligt hierarki, der forstås som sammenhængende og alt i alt er med til at konstituere arbejdet som lavt rangerende. Med inddragelse af også et omsorgscenters arkitektur påpeger Liveng, at omsorgsudøvelsen i nogle tilfælde kan blive blokeret, ved at omsorgsmottagerne aktiverer forsvarsstrategier hos sosu-hjælperne. Etableringen af et udviklende læringsrum ses i sådanne tilfælde at ske "på trods".

For at finde en afhandling om sosu'er forud for Livengs skal vi tilbage til Hanne Marlene Dahls fra "Fra kitler til eget tøj: diskurser om professionalisme, omsorg og køn" (2000). Afhandlingen er en diskursanalyse af, hvorledes hjemmehjælperes omsorgskvalifikationer og ældres behov i egne hjem konstrueres i den politisk-administrative diskurs (betænkninger, rapporter o.l.) i perioden 1943-95 i et kønsperspektiv. Afhandlingen har således en oppe-fra-ned tilgang og afdækker kontinuitet og diskontinuitet i italesættelsen af en hjemmehjælperprofession ud fra kønsperspektivet. Dahl konkluderer, at diskursen omkring *omsorgsbehov* har været temmelig stabil dog med en forandring fra "forfaldsbekæmpelse" til "udvikling". Det *diskursive felt* konkluderer hun som værende præget af både kontinuitet og diskontinuitet, hvor sidstnævnte fx kommer til udtryk gennem en reartikulation af kønsdiskursen. Med hensyn til *omsorgsmæssige kvalifikationer* identificerer Dahl diskontinuitet, idet en ny type professionel artikuleres.

I forhold til disse tre afhandlinger har denne afhandling sit eget fokus samtidig med, at der er lighedspunkter og/eller udbygningspunkter. Med hensyn til nyt bidrag er det som nævnt sammenhængsdimensionen skole-praktik, der bringer muligheden for nye blikke ind. I sammenhæng med den post-strukturalistiske tilgang åbnes herved for muligheden af at se sammenhæng/modsætninger mellem uddannelsens enkeltdele samtidig med at indlejrelsen i, hvad man kan benævne det institutionelle/meso-niveauet og samfunds/makroniveauet inddrages. Herudover er det – som det vil fremgå – et i forhold til skoledelen didaktisk fokuseret perspektiv, der lægges. Hvad foregår der i klasserummene, og hvordan forgår det? Igennem analyserne og inddragelsen af de omtalte andre niveauer når afhandlingen med et kritisk perspektiv også frem til didaktikkens ”hvorfor”. Med et indefra-ud perspektiv adskiller afhandlingen sig endvidere fra Dahls diskursanalytiske tilgang. Ud over at Dahl også har et kønsperspektiv som indgang, bevirker nærværende afhandlings empiriske materiale i form af overvejende observationer og interview, at fokus bliver på det levede liv i modsætning til det i tekster foreskrevne/intenderede. Nogle begreber/kategorier er naturligvis gangbare, men har qua de forskellige empiriske foki og analytiske tilgang ikke nødvendigvis samme udstrækning.

Den poststrukturalistiske tilgang er et lighedspunkt i forhold til Lehn-Christiansens afhandling, og på nogle punkter træder samme elementer naturligt nok frem af analyserne. I disse tilfælde gør jeg undervejs opmærksom herpå, men i de fleste tilfælde er der pga. afhandlingernes forskellige foki tale om, at hvad der i Lehn-Christiansens sundhedsperspektiv trådte frem som markant, i denne afhandlings didaktisk fokuserede subjektiveringsperspektiv viser sig som mere sporadiske spor. Lehn-Christiansen foretager undersøgelser på flere sosu-skoler, hvilket giver en anden form for bredde end dette case-studie, der til gengæld kommer tæt på eleverne og følger hold og enkeltelever igennem hele uddannelsen. Herved kan der siges at være en kobling til Livings fire elev-cases, men da de teoretiske tilgange er meget forskellige, bliver foki og dermed konklusioner det også. Med inddragelsen af både det generelle aspekt OG det individuelle og sammenvævningen heraf adskiller nærværende afhandling sig således også fra de tidligere afhandlinger.

De ovenfor nævnte afhandlinger inddrager alle på forskellig vis kønsaspektet, hvilket også en afhandling fra 2010 af Ulla Gerner Wohlgemuth gør: ’Mænd og omsorg – hvorfor (ikke)?’ Wohlgemuths afhandling udforsker ikke specifikt sosu-uddannelsen, men har sit hovedfokus på, hvorfor mænd vælger uddannelse til omsorgsarbejde, der i afhandlingen er repræsenteret gennem pædagoguddannelsen og sosu-assistent-uddannelsen. Afhandlingens hoved-

konklusion er, at mændene er en meget forskelligartet gruppe med yderst forskellige begrundelser for at gå ind i omsorgsarbejdet, som ikke skal omdefineres, reelt eller retorisk, af hensyn til mændene. Tværtimod ved mændene godt, hvorfor de har foretaget dette uddannelsesvalg, og de både kan og vil deltage i omsorgsarbejdet, som det er.

Andre analyser

Ud over afhandlingerne¹ vil jeg især fremhæve Lene Larsens ”Det bedste af det vi kan” (2004 - 2006). Projektet var i samarbejde med Randers Social- og Sundhedsskole og var et empirikontekst-involverende projekt med afrapportering efter hvert delprojekt: grundforløb, hjælper og assistentniveau. Projektets overordnede teoretiske forståelsesramme var socialisationsteoretisk og erfaringsteoretisk, og bestræbelsen var at producere viden om de unge og deres forståelser og orienteringer i forhold til uddannelse og arbejde. Empirisk var der tale om fokusgruppeinterview og enkeltinterview, hvoraf en del blev foretaget af stedets undervisere. Når dette projekt er særligt vigtigt i forhold til denne afhandlings tilblivelse, er det fordi undervisere og ledelse på Randers Social- og Sundhedsskole var meget glade for dette projekt, dets tilgang og hele forløb og ved mit første besøg fik jeg de tre delrapporter udleveret. Dette projekt synes at have haft afgørende indflydelse på Randers Social- og Sundhedsskoles forventninger til og undervejs i ph.d.-forløbet. Et ph.d.-projekts afgørende anden karakter i forhold til et udviklingsprojekt, hvortil kommer den poststrukturalistiske tilgangs fokus på modsætninger og marginaliseringer, har undervejs bevirket ikke overensstemmende opfattelser af fx hvornår og med hvilken vinkel tilbagemeldinger kunne/skulle foregå; et aspekt jeg berører i kapitel 2.

I tidens løb er der foretaget mange mindre (end ph.d.-projekter) undersøgelser og evalueringer af sosu-uddannelserne. Af de evaluerende kan nævnes Ahrenkiel et al. (1996) ”Evaluering af de grundlæggende social- og sundhedsuddannelser”, Christensen et. al (2005): ”Evaluering af reformen af de grundlæggende social- og sundhedsuddannelser”, en evaluering af reformen, der trådte i kraft 2002; en ligeledes evaluerende rapport i forhold til struktur-reformen fra Sosu-udvalget (2006) ”Nye opgaver, nye SOSU-uddannelser?”. Listen over publikationer vedrørende sosu-uddannelserne er meget lang, og på www.passinfo.dk er der oplistet publikationer inddelt efter udgiver: Un-

¹ Redegørelserne her fokuserer på forskning i Danmark, eftersom uddannelser til ældreplejen er meget forskellige i forskellige lande. Af beslægtet udenlandsk forskning kan nævnes Sommerville (2006), Australien, med fokus på køn og sammenhang mellem teori og praksis. Fejes & Nicoll, Sverige, med fokus på videreuddannelse af ansatte i ældreplejen med udgangspunkt i deres aktuelle ansættelse (fx Fejes, 2012; 2011; Fejes & Nicoll, 2010).

dervisningsministeriet, skoler, PASS og andre; her kan interesserede søge efter, hvad man detaljeret måtte være interesseret i; bl.a. har Evalueringsinstituttet (EVA) foretaget flere analyser på området, senest (2012) ”Sосу-skolernes anvendelse af midlerne fra trepartsaftalen til rekrutterings- og fastholdelsesindsatser”, der evaluerer, hvorledes skolerne har anvendt midler, de blev tildelt i 2007 med henblik på øget tilgang og mindske af frafald. Tankevækkende nok er ph.d.-projekter ikke med på listerne.

Inden for den nærmeste fremtid kommer yderligere to ph.d.-projekter på sосу-uddannelses-området. Det ene hører til forskningsprojektet ”Fastholdelse af eleverne i erhvervsuddannelserne” (<http://psy.au.dk>) og er af Lene Ingemann, Forskerskolen i Livslang Læring, RUC. Det andet er en erhvervs-ph.d. med et lærings- og innovations-perspektiv ved Silkeborg Social- og Sundhedsskole af Charlotte Wegener. Hvorledes deres bidrag står i forhold til denne afhandling, må tiden vise. Inden for 2-3 år, 2011 – 2013, udkommer således fire afhandlinger, der alle fokuserer på hjælperuddannelsen, der åbenbart påkalder sig større forskningsmæssig interesse end den mere selekterede deltagergruppe på assistentniveau.

Afgrænsning

Ovenfor har jeg betonet, hvorledes dette projekt med sit didaktiske fokus, sammenhængsdimensionen samt empiri- og analysekarakter er bidragende i forhold til tidligere projekter. Omvendt er der naturligvis også områder, som dette projekt ikke specifikt udforsker, som tidligere projekter har inddraget, eller som ligger åbne for nye projekter. Ud over de valg og fravalg jeg fremhæver i nedenstående afsnit ”Fra ph.d.-opdrag til projekttilblivelse” vil jeg fremhæve *køn*, som et element der ikke tildeles et særligt kapitel i denne afhandling. Sосу-området er med sin oprindelse i den ulønnede traditionelt kvindeligt befolkede hjemmesfære et meget kønnet arbejde- og uddannelses-område (Olesen, 2005) hvor mange arbejdsopgaver oprindeligt var/er kvindeligt konnoterede. Kønsspørgsmålet er underliggende mange af analyserne og kommer tydeligt til udtryk i de analytiske konstruktioner ”fortællepor”, hvoraf det ene er et husmorfortællepor. I opsamlingen efter anden dels analyser (holdanalyserne), hvor jeg samler op på fortælleporskonstruktionerne, inddrages kønsdimensionen, men ikke som en mere indgående analyse. Oprindeligt havde jeg planlagt et køns-diskurs-perspektiverende afsnit i sidste del, men har ud fra begrænsningsspørgsmålet (sideantal) måttet erkende, at rammerne ikke tillader det. Det betyder ikke, at der ikke er interessante dimensioner af køn, positioneringer og konsekvenser heraf i forhold til materialet, men at dette vil blive offentliggjort i artikelform. Analyserne i afhandlin-

gen bygger på den kendsgerning, at uddannelsen er meget kønnet og udforsker herudfra den didaktiske dimension.

En anden dimension, som ikke har haft særlig bevågenhed i de tidligere projekter, men som er meget oppe i tiden, er frafaldsproblematikken. Denne problematik er indirekte repræsenteret i afhandlingen i form af konsekvenserne af interaktionerne i klasserummet. Analyser desangående er allerede publiceret (Jensen, 2011a), og derudover indgår frafald i form af to elevfrafaldsbeskrivelser i afsnittet ”Elever der ikke kan rummes”. Frafaldsdimensionen er således ikke fraværende, men omvendt heller ikke en hovedindgang.

En tredje afgrænsningskant er praksis’ arbejdsvilkår. I projektet inddrager jeg i skolesettingen i et vist omfang undervisernes arbejdsvilkår som dele af det institutionelle/meso-niveau. På tilsvarende måde kunne man forstille sig, at vejledernes arbejdsvilkår som influerende faktor i forhold til elever og vejledere blev inddraget. Dette er fravalgt, eftersom det i sig selv kunne udgøre et ph.d.-projekt med fokus på fx BUM-model², inkl. økonomi- og tidsstyring, service- og kvalitetsstandarder og disses direkte/indirekte betydning for eleverne.

Ud over disse særligt overvejede afgrænsningsdimensioner har hvert område, jeg har fokuseret på både i forhold til empiri og analyser, givet anledning til betragtninger om *nok* og *hvornår nok*? I forhold til det teoretiske perspektiv er *nok* ikke noget, man når frem til, men naturligvis har jeg måttet stoppe. - Læseren må overveje, hvorvidt kridtstregerne er slået de passende steder.

Med disse afgrænsningskommentarer forlader jeg afhandlingens af- og begrænsninger og fortsætter med, hvad projekt og afhandling rent faktisk indeholder.

Fra ph.d.-opdrag til projekttilblivelse

I dette afsnit tilstræber jeg at give et overbliksskabende indblik i hele projektforløbet fra opdrag til design og udførelse. Nogle grundlæggende videnskabs-teoretiske valg angives, og måden at udforske læring på indkredsnes. I et vist omfang er der kun tale om anslag, som jeg i kap. 2 og 3 uddyber.

Når eleverne begynder på Sosu-hjælper-uddannelsen, skal de lære noget konkret stof og tilegne sig nogle konkrete færdigheder omkring fx pleje og lovstof, samtidig med at deres personlige kompetencer på forskellig vis skal udvikles, og målet er i skolens termer, at ”eleverne skal tilegne sig en identitet som social- og sundhedshjælpere”, de skal føle sig som en del af et fagligt

² BUM-model: At Bestiller-Udfører-Modtager-delene er adskilte (Christensen & Eriksen, 2004).

område. Hvad eleverne ved uddannelsens slutning har lært af konkret stof og færdigheder varierer meget, og skolen har i tidens løb igangsat en række foranstaltninger, der skal hjælpe elever, der har behov for hjælp ud over, hvad alle tilbydes. Til trods for mange vellykkede bestræbelser (fx målt ved gennemførelsesprocent³) består der en betragtelig difference eleverne imellem, med hensyn til hvad der omtales som ”elevernes læring”. Årsagen hertil ønsker skolen med ph.d.-projektet at få belyst. De spørger konkret, hvorfor nogle elever lærer (meget), mens andre ikke eller i mindre grad gør det. Dette er ph.d.-projektets grundlæggende opdrag.

Læring som forskningsområde

Ovennævnte udgangspunkt fordrer derfor en afklaring af, hvordan begrebet ”læring” skal forstås, og hvordan læringen dermed skal udforskes. En udbredt grundlæggende opfattelse af læring er, at læring forstås som tilegnelse af færdigheder og viden, der kan testes ved fx en eksamen: Har eleven lært det, hun er blevet undervist i? I denne optik vil det være muligt at sige om nogle elever, at de ikke har lært noget. I modsætning hertil kan læring forstås bredere som også ændring i holdninger, eller at eleven gør sig erfaringer med fx ikke at kunne tilegne sig det stof, som uddannelsen indeholder. I denne optik lærer alle altid noget, men altså ikke nødvendigvis det uddannelsesstedet ønsker og måske endda noget helt modsat. Derudover må der også skelnes imellem ”hvor” læringen og dermed også hvor evt. problematiske forhold må tænkes at være situeret – er det inde i eleverne (jf. konstruktivistisk læringsteori, fx Piaget, 2000), eller er det i læringssituationerne - miljø, organisering osv. (jf. virksomhedsteoretisk/kulturhistorisk læringsteori, fx Vygotskij, 2004), eller er det i en kombination (fx Illeris, 2006), evt. med den ene eller anden dimension som mere vægtende end den anden. Hvorvidt den ene eller anden dimension vægtes har betydning for, hvad der udforskes og evt. tænkes som potentiale for udvikling. Er det elevernes hoveder og evt. baggrund, der overvejes ses som ”problemet”, vil fokus være på at indrette undervisningen efter elevtypen og fx lave støttetiltag for enkeltgrupper (kompensere for baggrundsforskelle), er det undervisnings/læringssituationerne (fx organisering), der ses som ”problemet”, vil fokus være på ændring heraf.

I den aktuelle uddannelse hvor eleverne jf. ovenfor skal blive/føle sig som medlemmer af et fagligt fællesskab, og hvor der i uddannelsen er tale om aktivt at arbejde med elevernes personlige kompetencer, kan læring ikke afgrænses til viden og færdigheder, der kan testes ved en eksamen. Selv hvis et

³ Den samlede fuldførelsesprocent for hovedforløb ”sundhed, omsorg og pædagogik” var 2010 på 85 % mod 80 % på landsplan (Ministeriet for børn og Undervisning).

eksplicit arbejde med elevernes personlige kompetencer kraftigt nedtones – således som revisionen af uddannelsen, 2012, lægger op til – er processen igennem uddannelse at opnå følelse af et tilhørsforhold til et nyt fagligt fællesskab, et anliggende der må antages at berøre en persons hele forståelse af/tilhørsforhold i livet. Det læringsbegreb, som lægges til grund i denne afhandling, er hermed antydet som værende ikke afgrænset og knyttet til elevernes identitet (definition følger).

Læring & Identitet

En persons identitet kan anskues som forholdsvis uforanderlig over tid, hvilket er den oprindelige og stadig mest frekvente opfattelse af identitet (Benwell & Stokoe, 2006). Identitet opfattes her essentialistisk, og personer tænkes at have en stabil kerne – de er som de. Lægges denne opfattelse til grund for en læringsundersøgelse vil opmærksomheden være på elevernes baggrund, hvem de er, når de møder op på uddannelsen. I modsætning hertil kan identitet anskues som flydende og foranderlig over tid, hvilket i en elevsammenhæng betyder, at eleverne er åbne for påvirkninger, at de forandrer sig/kan forandre sig i løbet af uddannelsen. Denne opfattelse inkluderer, at eleverne, når de møder op, allerede er påvirket af deres tidligere erfaringer – de er ”nogle”, forskellige personer, men altså nogle der i løbet af uddannelsen vil blive/have mulighed for at blive nogle andre. Opmærksomheden i denne optik vil være på uddannelsen som proces og de processer, som eleverne hver især gennemgår. Hvilken definition, der lægges til grund for en undersøgelse, er således afgørende for valg af fokus, og et basalt videnskabsteoretisk valg i denne afhandling er derfor, at det er den sidste definition af identitet, jeg tager udgangspunkt i. Jeg betragter identitet som anti-essentialistisk, under vedvarende konstruktion og rekonstruktion og den aktuelle identitet som resultat af kontingente processer (Collin, 2003). Sidstnævnte processer anskuer jeg som værende af både sproglig og ikke-sproglig karakter, således at fx også materielle forhold påvirker en person. For projekt og afhandling er konsekvensen, at jeg overvejende fokuserer på det processuelle aspekt af elevernes tilstedeværelse på uddannelsen og undersøger, hvordan de er til stede, hvordan fx undervisningen og vejledning forløber, og hvad der i processen udefra betragtet og konstrueret synes at ske for forskellige elever.

Med ordet ”konstrueret” er mit syn på forskningens status og min medvirken som forsker også angivet. Denne afhandling (såvel som alle andre) peger på/konstruerer nogle aspekter af det undersøgte og udelader andre, hvorved forestillingen om forskning som sandhedsafdækkende er en illusion, hvilket er en overordnet socialkonstruktivistisk betragtning (Rasborg, 2009), som

poststrukturalismen deler (Esmark et al., 2005a). Der er ingen mulighed for en sand afdækning af et årsags-virkningsforhold, således som et udgangspunkt i et ”hvorfor-spørgsmål” kunne indikere. En tilgang med ”hvordan” giver mulighed for at pege på forskellig læring hos forskellige elever, i modsætning til spørgsmålet ”hvorfor nogle ikke lærer”, der på forhånd har udpeget nogle elever som problemsted og negligerer, hvad der ellers kunne være på spil, og hvad der fx sker eller ikke sker for de elever, der synes at lære, hvad uddannelsesstedet ønsker, de skal lære. ”Hvorfor” indsnævrer, udpeger og afgrænser, mens ”hvordan” åbner undersøgelsen (Bacchi, 2009). De videnskabsteoretiske anslag, der her er foretaget, uddybes i næste kapitel, mens forståelsen af læringsbegrebet uddybes i kapitlet ”Teoretiske indspil”.

Identitet som foranderlig – interaktioner & historiske strukturer

Identitet opfattet som påvirkelig og foranderlig er karakteristisk inden for den diskursive tilgang, der opdeler påvirkninger i to grupper: Identitet som en igangværende konstruktion i interaktioner og identitet som et sæt af historiske strukturer, der virker ind på identiteten (Benwell & Stokoe, 2006).

I denne afhandling er ambitionen at arbejde med begge dimensioner: Koblingen af de to indfaldsvinkler har den fordel, at mikroniveauet (en analytisk konstruktion, jeg vender tilbage til) ikke kommer til at fremstå som tilfældigt forekommende begivenheder, udelukkende situationsbetingede og afhængige af de konkrete personer i situationen. Omvendt konkretiserer analysen de i samfundets cirkulerende diskursers betydning for konkrete personers udvikling af arbejdsidentitet. Samtidig giver denne kombinerede tilgang mulighed for at konstruere antagelser om, at øjensynligt entydige diskurser kan være modsætningsfyldte og være i hel eller delvis opposition til andre diskurser. Derved åbnes også for muligheden af at pege på, at konkrete personer gennem diskurserne gives forskellige muligheder, konkret såvel som holdningsmæssigt, som de kan tage op og gøre til deres egne, eller som de kan lade ligge. Ønsket om at inddrage begge niveauer relaterer sig endvidere til en videnskabsteoretisk grundantagelse om, at alle niveauer i samfundet er forbundne, og at forhold uden for⁴ sosu-uddannelsen derfor er medkonstituerende for ytringer og praksisser, der forekommer i sosu-regiet. Koblingen og dermed kombinationen af en (kritisk) etnografisk og en diskursanalytisk tilgang, uddyber jeg i næste kapitel.

⁴ ”Uden for/inden for” eksisterer ret beset derfor ikke, men jeg anvender ordene for overhovedet at kunne udtrykke mig. Det samme gælder mikro-, meso- og makroniveau som betegnelser.

Teorivalg

De videnskabsteoretiske grundantagelser, der ovenfor er antydnet som basis for projektets undersøgelse og dermed afhandlingen, er udtryk for min forankring i Foucaults filosofi. – Det vil sige, om jeg havde disse videnskabsteoretiske overbevisninger, inden jeg stiftede bekendtskab med Foucault eller fik dem via Foucault fortaber sig i glemsel og tidligere studier. Tilbage står, at det Foucaultske grundsyn, som nogle vil rubricere under poststrukturalisme, med det meget brede diskursbegreb (definition følger) og den tomme identitet, var styrende for mit første konstruerende blik på uddannelsen og den konkrete skole og var hovedårsagen til, at jeg valgte at fokusere på de processuelle aspekter. I de næste to kapitler kommer jeg nærmere ind på implikationerne af Foucaults videnskabsteoretiske betragtninger.

Et udgangspunkt i Foucaults tænkning giver tænkeredskaber og veje ind i den del af identitetskonstruktionen, der ovenfor er beskrevet som et sæt af historiske strukturer, der påvirker identiteten, men giver ingen refleksionsmuligheder i forhold til de konkrete personers ageren. Afsøgning af litteratur omkring interaktionsanalyser og pædagogisk praksis førte til en inddragelse af positioneringsteori i den form Bronwyn Davies har udviklet og praktiseret den. Davies arbejder med konkrete personers interaktioner og relaterer disse til Foucaults diskursbegreb, således at hun opfatter de historiske strukturer/de aktuelt indeværende strukturer som i høj grad konstituerende for de konkrete personers ageren. Davies arbejder altså i overensstemmelse med Foucault med et fokus på strukturer og forhold uden for enkeltpersoner – i modsætning til fx en psykoanalytisk tilgang. Efterhånden som projektet skred fremad og empirien fik fylde omfangsmæssig og analytisk, fremstod interaktionsniveauet mere og mere interessant på bekostning af de historiske strukturers indflydelse, og bevægelsen gik imod en i Foucault-termer arkæologisk relateret snarere end en genealogisk undersøgelse, hvad diskurserne angik. Med den arkæologiske tilgang bibeholdes opmærksomheden på konkrete personernes indlejrethed i de samfundsmæssige strukturer, hvorimod de forudgående (historiske) processer ikke undersøges (Foucault, 2005a). Denne udvikling fik i projektets sidste fase, hvor analyserne rigtig havde taget form, dog en modbevægelse, idet det med overblikket syntes tydeligt, at det ”at gøre sosuhjælper” var indlejret i meget forskellige opfattelser af, hvad jobbet indebærer. Disse opfattelser synes at være forbundet til en slags igangværende omdefinering af uddannelse og job, hvor forskellige opfattelser og udførelser af job og indhold synes at eksistere sideløbende, og hermed blev den historiske udvikling (igen) vigtig. Fordelingen mellem de historisk diskursive forandringer og den konkrete empiriske setting er dog stadig i sidstnævntes favør, men med

en stærk understregning af, at uddannelsens baggrund og de historiske ændringer er stærkt til stede i nutiden. Derfor indledes analysedelene også med en opridsning af den historiske baggrund, som jeg i analyserne løbende refererer tilbage til. Samlet set sker koblingen af, hvad Alvesson & Karreman (2000) kalder close-range interest (local-situated context) and long-range interest (macro-system context) altså i en bevægelse fra local mod long-range, hvor førstnævnte gives størst opmærksomhed, bl.a. med henblik på at undgå hvad Alvesson & Karreman omtaler som at plotte det empiriske materiale ind i nogle få på forhånd definerede Diskurser. Diskurser med stort D refererer her til diskurser på samfundsniveau og altså forskellige fra diskurser som interaktioner på lokalt niveau.

Foucault er dermed projektets overordnede teoretiker i forhold til syn på videnskab, sandhed, ledelse og selvledelse, mens analysetilgangen i forhold til interaktionerne tager udgangspunkt i Davies' begreber. Overordnet om empiriproduktion og analyser har forløbet været en frem og tilbagebevægelse mellem empirien og Davies' og Foucaults teorier, således at det teoretisk informerede blik formede empirien, men samtidig at blikket på empirien også kaldte på teoretisk forståelse af først usynlige forhold. Eksempler på sidstnævnte er, hvordan "de fysiske lokaliteter" og "de ældre" ud fra observationer og interview i forhold til elevernes læring fremstod som vigtige elementer, jeg måtte fokusere på. Dette uddybes i afsnittet om empiriproduktion. Mht. inddragelse af teoretiske tekster førte empirien en yderligere udfoldelse af Foucaults rum/bygningsfokus med sig, hvilket efter litteratursøgning resulterede i, at jeg har inddraget Inge Mette Kirkebys analyser af sammenhængen mellem rum og pædagogik med henblik på at generere analyseredskaber. I forhold til "de ældre" kaldte empirien på diskursiv perspektivering af synet på ældre og alderdom, hvorfor dette er blevet en perspektivering på linje med perspektiveringen til forskellige pædagogisk relaterede diskurser, der også som resultat af den empiriske udforskning – men mere forventeligt – trådte frem som nødvendig.

Med hensyn til empiriproduktionen medførte overstående teoriforankringer og foki følgende (Denzin & Lincoln, 2011; Brinkmann & Tanggaard, 2010, Flick 2006): Elevperspektivet fordrede interview med eleverne for at få indsigt i deres syn på uddannelsen og forløbet. For at få indblik i interaktionsniveauet, elever-elever-undervisere og elever-vejledere-gamle var observationer en nødvendighed. Perspektiveringen af mikroniveauet, og altså indblik i meso-niveauet fordrede interview med undervisere og direktør, og i praktiksettingen interview med vejlederne. Derudover kunne jeg opnå indsigt i det institutionelle ved at overvære teammøder, pædagogiske dage, modtage og

læse nyhedsbreve, læse den lokale uddannelsesplan samt bekendtgørelser o.l. om uddannelsen. Med hensyn til diskursniveauet stod det fra begyndelsen klart, at det ikke under nogen omstændigheder ville være muligt at etablere en indsigt ud fra egen læsning af primærtekster – dette ville i sig selv udgøre flere ph.d.-projekter. Hensigten var derfor at basere perspektivering og det historiske rids på andres tekster, hvilket ikke ændrede sig. Som tidligere beskrevet forskubbede fokus sig undervejs til fordel for interaktionsniveauet, hvorved diskursperspektiveringens del blev mindre, men til gengæld viste sig som også nævnt diskurserne om alderdom at blive nødvendige at inddrage. Kombinationen af interview, observationer og diskurser giver ydermere mulighed for indblik fra forskellige vinkler og på forskellige situationer og forhold, hvilket med en analysestrategi, der fokuserer på bl.a. brud og modsætninger, kan være produktivt. Hvor interview må anses for at være udtryk for det, interviewpersonen vælger at videregive (dette vender jeg tilbage til i næste kapitel), giver observationerne mulighed for, at fx upåagtede rutiner, normalitet i det hele taget og kropsligt inkorporerede praksisser bliver del af det empiriske materiale (Gupta & Ferguson, 1997). Dette skal ikke ses som et forsøg på triangulering i betydningen at skaffe sikker viden, hvilket jeg vender tilbage til i næste kapitel om de metodologiske overvejelser.

Med hensyn til empiriproduktionen måtte yderligere et grundlæggende valg foretages, nemlig hvorvidt produktionen skulle foretages på én eller flere lokaliteter. Dette valg foretog jeg ud fra en vurdering af, hvad der tidsmæssigt var muligt for mig at opnå indsigt i. Når interaktionsniveauet i form af observationer i undervisningslektioner var valgt som interessant, og hvis jeg ville have mulighed for lære et eller to holds elever at kende og dermed få indblik i de sociale processer, som enkeltelever indgik i, var det urealistisk at skulle producere empiri i flere settinger. Enden på overvejelserne blev derfor et casestudie (Flyvbjerg, 2010; 2011), hvor casen var den medfinansierende sosusko. Implikationerne af sidstnævnte samt overvejelserne over selve det at foretage et casestudie vender jeg også tilbage til i næste kapitel.

Med baggrund i overstående fik projektets forskningsspørgsmål efterhånden nedenstående form. Forskningsspørgsmålene afslutter også hele første del sammen med analysestrategien, men jeg antager, at det er rart for læseren at være informeret om spørgsmålenes præcise karakter inden de (meta)teoretiske redegørelser.

Forskningsspørgsmål

- Hvordan bidrager uddannelsesforløbet til elevernes subjektivering som social- og sundhedshjælpere?

Udforsket gennem spørgsmålene:

- Hvordan positioneres og positionerer eleverne sig - i en mobilisering af forskellige fortællespor - over uddannelsens tidsperiode og på uddannelsens forskellige steder - skole og praktiksteder?
- Hvilke praksisser er i spil?
- Hvordan er de mobiliserede fortællespor influeret af diskurser i det omgivende samfund?"

Interagerende dimensioner & fremstillingsmæssige valg

Med ovenstående anslag er afhandlingens tilblivelse groft opridset, og mit syn på teori, empiriproduktion og analyse som sammenvævede og interagerende forhold forhåbentlig klart. Fremstillingsmæssigt forsøger jeg dog i en bestræbelse på at begrunde og skabe klarhed at adskille de interagerende forhold: De følgende to kapitler er en opdeling i metateoretiske betragtninger og en fremstilling af afhandlingens centrale teorier og analytiske begreber, således som de indkredses hos Foucault, Davies og Kirkeby (i mindre omfang). Sidstnævnte begrebsudledning fører inden for samme kapitel videre til en udledning af afhandlingens læringsbegreb, og afslutningsvis samles delene i den analysestrategi, som de efterfølgende to dele, 2 & 3, er resultat af. Men denne lineære fremstilling af meta-teori, empiriproduktion, teori og analyse er altså kun udtryk for et fremstillingsmæssigt valg. Det samme gælder fremstillingen og opbygningen af analyserne i del 2, en "generel"- holddel, og en del 3 med fire elevanalyser. Konstruktionen af de enkelte elevers forløb er informeret af holdanalysen, idet hver af eleverne på baggrund af holdanalyserne indtager en i et vist omfang afgrænset plads i helheden. Samtidig har de enkelte elevers forløb, inkl. de ikke medtagne intensivt fulgte, givet ideer og form til holdanalyserne. Fremstillingsrækkefølgen i del 2, om holdene, redegør jeg nærmere for som indledning til delen, men også her er der tale om sammenvævede forhold, der af hensyn til læseren adskilles. Fremstillingen er således karakteriseret ved bestræbelsen på at argumentere for det uadskillelige/sammenvævede i en poststrukturalistisk tilgang (Esmark et al., 2005b) og på samtidig at redegøre separat for nogle af delene.

Kapitel 2 Det konstruerende blik

Dette kapitel har til formål at redegøre for den vinkel, der er på empiri og analyser. Det er således det foregående kapitels anslag med hensyn til sammenvævning, fokus, teoriforankring og proces, der følges op. Jeg indleder med et afsnit om kontingens, der i dette metateoretiske afsnit står centralt, og slutter kapitlet med betragtninger om bl.a. validitet. Kontingens & validitet og det felt, som disse to begreber udspænder, er de referencepunkter og det spektrum, som resten af kapitlets indhold relaterer sig til.

Kontingens

Den udforskede virkelighed

Den grundlæggende forankring i Foucaults tænkning bevirker, at det mest centrale begreb til begribelse af den undersøgte setting og undersøgelsens sandhedsværdi er ”kontingens”. Den overordnede bestræbelse ligger inden for, hvad Foucault beskriver som at (gen)tænke ethvert forhold i vores nutid ud fra idéen om ”at beskrive det-som-er ved at lade det fremtræde som noget, der ikke behøvede at være eller ikke behøvede at være, som det er” (Foucault, 1985, s. 43); en gentænkning som skal ske med inddragelse af den forudgående historie:

Forståelsen af objektet er ikke det eneste gyldige kriterium for en forståelse. Vi må kende de historiske betingelser, som ligger til grund for den ene eller anden forståelse. Vi har brug for en historisk bevidsthed om den situation, vi lever i (Foucault 1994c, s. 224, min oversættelse).

Dette fokus på ”frysninger” af virkelighedsforståelser og imødegåelser heraf er jo karakteristisk for hele socialkonstruktivismen (Rasborg, 2009), hvortil nogle vil regne poststrukturalismen (Burr, 1997; Best, 2007). Selv om Foucault ikke selv så sig som del af, hvad der først i 1980’erne blev benævnt som poststrukturalisme, vælger jeg at henregne ham til denne kategori dels fordi de teoretikere, som jeg i det følgende inddrager, henviser til Foucault og rubricerer sig som poststrukturalister, dels for at accentuere poststrukturalismens særlige projekt, som jeg i høj grad ser Foucault som eksponent for. Poststrukturalismen har i langt højere grad end i socialkonstruktivismens sociologiske forståelse, jf. fx Berger & Luckman, fokus på marginer, kontingens, flertydighed samt paradokser, og poststrukturalister forstår sig da også som

fortalere for de marginaliserede, og det normative niveau er klarere markeret i poststrukturalismen end i socialkonstruktivismen (Esmark et al., 2005a). De her fremhævede træk ved poststrukturalismen, er de træk, som jeg ønsker at identificere afhandlingen med. Kontingens opfatter jeg som nævnt centralt på det metateoretiske niveau, mens marginer, paradokser og flertydighed angår analysestrategien, og med disse begreber er der allerede antydning af en vinkel på materialet. Med fokus på marginer og paradokser er det især de ekskluderede og det ekskluderende, der kommer i den analytiske forgrund, mens det uproblematisk og velfungerende (for alle de i situationen involverede) bliver baggrund. Denne indlejrede forgrund/baggrund-fordeling er vigtig at have i baghovedet som konstituerende for analyserne, der ellers kan fremstå uproblematisk fx ensidige.

Poststrukturalister arbejder alle ud fra en forestilling om at åbne "virkeligheden" med et opløsende, dekonstruerende (Søndergaard, 2005) måske endda frigørende, frisættende potentiale i forhold til dominerende diskursers indflydelse (Davies, 2000a). Bestræbelsen på at få det andet, det ignorerede, frem gælder poststrukturalistiske studier generelt, men i en del år med et fokus på næsten udelukkende den sproglige dimension; en fokusering som også positioneringsteorien havde/har (Harré & Langenhove, 1999; Harré & Moghaddam, 2003; Davies & Harré, 1990). De senere "turns" har udlignet eller suppleret (over)betoningen af den sproglige dimension, således at der med den materielle vending (jf. fx Højgaard & Søndergaard, 2010; Damsholt & Simonsen, 2009), og senest "the tacit turn" og "the affective turn" (Hjort, 2012) er kommet mere bredde i analyserne. Denne afhandlings bestræbelse er overordnet at se det empiriske materiale med åbenhed og konsistens i forhold til det videnskabsteoretiske grundlag, og det har ikke været en intenderet bestræbelse i sig selv at tage hensyn til diverse "turns"; alligevel kan afhandlingen siges at rumme dimensioner af de forskellige perioder i den poststrukturalistiske forskning. Udgangspunktet hos Foucault, hvor materialet og praksisser er yderst centrale elementer, som fx i *Surveiller et punir* (2005b), lægger op til en generel åbenhed med hensyn til det ikke-sproglige; empiriens karakter med kroppe i ud- og afvikling, og mennesker der forventer noget af andre i en omsorgs- & uddannelsessammenhæng, inddrager aspekter af det affective, jf. Hjort, 2012. Elementer som ikke har været typiske i en poststrukturalistisk (sproglig) sammenhæng, fx kroppen, må nødvendigvis få plads i analyserne, eftersom kroppene i de ældres skikkelser trænger sig på bl.a. som afgørende for, hvad de gamle kan og ikke kan rent fysisk og dermed er vigtige i forhold til, hvem de gamle kan være og blive i plejesettingerne. "Kroppe" indgår dog hovedsageligt som empirisk kategori, og spørgsmålet om ontologi-

ske konstruktivisme (Collin, 2003), og dermed om hvorvidt kroppene (også) er resultat af diskursers indflydelse og dermed kontingens, berøres kun perifert i forbindelse med perspektivering til diskurser. Dette er et udtryk for en nødvendig afgrænsning i forhold afhandlingens fokus.

Foucaults åbenhed i forfølgelsen af et emnes/områdes tilblivelse er dog ikke uproblematisk. At Foucaults analysestrategier er så åbne og svære at indkredse, som han også selv syntes, tilfældet var (Foucault, 2005a), og at han ikke beskæftiger sig med konkrete interaktioner, er formentlig årsagen til, at de fleste ser sig nødsaget til at inddrage andre teoretikere, der har konkretiseret tilgangen (og derved foretaget tilskæringer), eller selv foretager en afskærende begrebsudvælgelse/syntetisering. Med inddragelsen af Davies i forhold til interaktionsniveauet risikerer jeg det samme og må i øvrigt forholde mig til konflikten mellem at ville forankre analysen i en tænkning, der ikke godtager repræsentation af virkeligheden som mulig, virkelighedens eksistens, samtidig med, at jeg øjensynligt vil undersøge/afdække selv samme virkelighed. Dette aspekt forholder jeg mig til i afsnittet "Forholdet ml. diskurser, Diskursanalyse & etnografi".

Den tilstræbte åbenheden er dog kun en åbenhed inden for den ramme, som de ontologiske grundantagelser om kontingens og opfattelsen af subjektet som essensløst (jf. næste kapitel) udgør, og med rammen er der allerede foretaget nogle analytiske valg: Fx at subjekterne bliver til i en vekselvirkning med diskurser, hvorfor elevernes subjektivitet ved uddannelsesstart bliver et udgangspunkt/en forudsætning mere end et omdrejningspunkt. Dette implicerer også, at der er nogle former for empiriproduktion, der ligger mere for end andre. Ydermere er åbenheden med hensyn til empiriproduktionen baseret på den epistemologiske antagelse om umuligheden i at tilvejebringe hel eller delvis objektiv eller bare situationelt dækkende beskrivelser eller viden (Haraway, 1988). Åbenheden er således en åbenhed inden for et bestemt analytisk perspektiv, som jeg i det følgende vil forsøge at indkredse *formen* af. *Indholdet* indkredses i kapitel 3, Teoretiske indspil.

Metodologi og metode som indfældet

Den sammenvævning, der ovenfor og i det foregående kapitel er fremhævet, begrebsættes af Esmark, Laustsen og Andersen (2005b, s. 10) som "et mellemliggende analysestrategisk niveau, som vedrører formningen og konditioneringen af det blik, i hvilket det sociales tilbliven bliver synlig som videnskabelig genstand". De fortsætter med at påpege, at socialitet og iagttager ikke eksisterer uafhængigt af hinanden; socialiteten træder frem via iagttageren og

iagttageren bliver først til som iagttager igennem iagttagelsen, hvor socialiteten virker tilbage på iagttageren. Konkretiserende om det konstruerende og styrende blik fremhæver Esmark et al. det eller de iagttagelsesbærende begreber, der indgår i en unik analysestrategi, hvori det teoretisk, det metodologiske og det metodiske, er smeltet sammen. Denne begrebssættelse fanger, at lige meget hvor man begynder sine overvejelser, vil beslutninger med dette perspektiv gribe ind i de øvrige dele; analysen er del af den empiriske proces, der omvendt er tilrettelagt på grundlag af det analytiske perspektiv, der indeholder nogle ontologiske og epistemologiske antagelser, der har konsekvenser for, fx hvordan man vil vælge at konstruere sin empiri. Vekselvirkningen og processen, som jeg i det foregående kapitel har skitseret, er ydermere godt indfanget, som den iagttagerskabende virkning som socialiteten, skole og praktiksettingen har haft, hvorved mit iagttagende blik er blevet påvirket og derved har set andre elementer/set dem på en anden måde end først tænkt. Empiriproduktionen og de metodiske overvejelser forbundet hermed er dermed vævet sammen med de metodologiske overvejelser om, hvad og hvem, der kan komme til syne og/eller forandre sig på hvilken måde; overvejelser om hvilken sandhed der på hvilket grundlag produceres i settingerne.

Når analysestrategien skal beskrives, er der altså *blikket*, der med et eller flere *iagttagelsesbærende begreber* kan siges at skabe og blive skabt af *socialiteten*. Socialitetens skabende effekt indgår i afsnittet empiriproduktionen, og de iagttagelsesbærende begreber, der har været ledende i både empiriproduktionen og analysen, udleder jeg ud fra næste kapitel om de teoretiske indspil. Disse begreber, der hviler på Foucaults og Davies tænkning, er begreber, der lægger op til analyse af subjekters og sandheds status og omhandler hermed ontologiske og epistemologiske spørgsmål, der ligger til grund for metodologien; metodologi og metode kan altså betragtes som indfældet i den analysestrategiske praksis.

Spørgsmålet, jeg i det følgende vil forfølge, er, hvilken ”blikkets baggrund” der som medkonstituerende for forståelsen af begreberne og deres anvendelsesmulighed uvægerligt er i spil, og dermed hvorfor de udvalgte iagttagelsesbærende begreber er blevet interessante for mig som iagttager. Det er med andre ord min professionelle baggrund, jeg opridser.

Den indlejrede forskersubjektivitet

Når kontingens indtager en central plads, må forskeren, jeg’et bag/i teksten også betragtes som konstitueret af diskurser og som havende en aktuel subjektivitet. En afvisning af gude-blikket, påkaldelse af refleksivitet angående

egen indlejretheds påvirkning, herunder selv-dekonstruktion løser ikke problemet om påvirkningen på fx analysen, men kan tværtimod føre til en slags skjult realisme, eftersom de influerende forhold tænkes klarlagt (Davies et al., 2004). Det synes at være et uovervindeligt problem, for uagtet hvilken metode, der forsøges anvendt, vil spørgsmålet om, om oplysningerne, selvransagelsen mm. nu er tilstrækkelig nok, altid kunne stilles. Ironisk nok havner man i den bekendelses-, selv-italessættelses-praksis, som Foucault så som karakteristisk for den kristne kultur (Foucault, 1994e), og som ifølge ham må betragtes med største mistænksomhed. Spørgsmålet er i øvrigt, om man som enkeltperson nogensinde bare tilnærmelsesvist kan indkredse hvad eller hvilke diskurser, man er konstitueret af, eller om en sådan indkredsning kræver andre strategier (Davies, Browne, Gannon et al., 2006). Konsekvensen af de to sidstnævnte betragtninger kunne være, at det derfor er nok – for intet vil alligevel være nok – at konstatere at jeg, blikket, også er underlagt diskursernes konstituerende kræfter og intenderet såvel som uintenderet mobiliserer forskellige diskurser og forskellige fortællespor. Jeg vælger dog at redegøre for min professionelle baggrund, ikke med henblik på at gøre fordring på en sandhedsstrategi, men som et indspil i fremlæggelsen af projektets proces – hvor jeg selv har set/følt udfordringer.

Med hensyn til den sproglige fremstilling kan skjult agens tolkes som udtryk for en fornægtelse af en iboende medkonstruerende forfatter (Davies et al., 2004). Alligevel tillader jeg mig afhandlingen igennem at variere mellem aktiv og passivformer, hvor sidstnævnte ikke skal læses som udtryk for en slags objektivitetsfordring, men som udtryk for min indlejrethed i danskfagets krav om sproglig variation. Af samme årsag skriver jeg gerne fx ”næste afsnit fokuserer på xxx”, selv om det selvfølgelig er tekstens diskurskonstituerede subjekt, AWJ, der fokuserer.

Projektet er et uddannelsesprojekt, der foregår på et uddannelsessted, indskrevet i sundhedsuddannelsessystemet, ældreplejen, og for nyligt, 2007, i erhvervsskolesystemet. Min uddannelsesmæssige og arbejdsmæssige baggrund er uddannelsessystemet, men ikke inden for sundheds- eller erhvervsskolesystemet, og privat havde jeg ved projektstart kun meget begrænsede erfaringer med ældreplejen. Min uddannelsesbaggrund er lærer, cand.pæd. og fransk bachelor med ca. 18 års undervisningserfaring overvejende i dansk og samfundsfag, undervisning af flygtninge og indvandrere. Lige inden ph.d.-projektet (og sikkert stærkt medvirkende til at jeg fik stipendiet) havde jeg ca. et halvt års ansættelse på en social- og sundhedsskole, en anden end den medfinansierende skole.

Bekendthed og fremmedhed på forskellige områder karakteriserer således min tilgang til undersøgelsen. En stor bekendthed med at være underviser og en næsten livslang bekendthed med at være elev og studerende i forskellige settinger. Heraf er den sidste den længst bestående, men den første formentlig den mest influerende på min subjektivitet, idet arbejdet som underviser med dets skemaer og forberedelse har struktureret store dele af mit voksenliv, ikke alene mit arbejdsliv, men også mit familieliv. Ligeledes har de mennesker fra hele verden, jeg har undervist, influeret på mit syn på verden og den vestlige kulturs selvfølgheder.

Min overvejende identifikation med undervisersiden af undervisningssituationen har, som jeg ser det, betydet, at jeg har måttet koncentrere mig om at generere det elevperspektiv, som jeg fandt mest relevant at belyse settingen ud fra. Denne "besværlighed" er ikke blevet mindre af, at projektet var igangsat af sosu-skolen, der derved står som aftagere, nogle der skal kunne bruge projektet. Enden på dette er blevet, at elevperspektivet er det gennemgående, men jeg perspektiverer mikroniveauet med bl.a. undervisernes synspunkter, og herved bliver underviserne, hvilket tiltaler mig, konstrueret mere differentieret end i kun elevperspektivet.

Min bekendthed med sosu-settingen var lille, men altså ikke fraværende, og jeg kendte til hjælperuddannelsens opbygning (fag, fordeling, skemaer, evalueringer mm.), havde stiftet bekendtskab med underviserdiversiteten og ikke mindst havde fået en fornemmelse af elevernes gennemsnitlige subjektivitet - ikke essentialistisk betragtet og lidt uklart defineret som baggrund, abstraktions- og sprogniveau. Dog også et indblik i den store diversitet, der karakteriserer elevgruppen. Den begrænsede indsigt var en fordel, da jeg ikke skulle bruge så meget energi på de formelle strukturer, men omvendt heller ikke på nogen måde opfattede mig selv som sosu-underviser. I den korte ansættelse i settingen forblev langt og meget – det meste – fremmed og uvant.

Min baggrund i didaktikken er det sidste element, jeg her forud for analyserne vil fremhæve. Videnskonstitueringen er forbundet med undervisning bl.a. gennem curriculumperspektivet, som spiller en vigtig rolle inden for didaktikken (det brede didaktikbegreb, jf. Schnack, 2004). Det vil sige, at hvad deltagere lærer, hvorfor de lærer dette og ikke noget andet, hvad hensigten med undervisningen var etc., er spørgsmål, der uagtet mit manglende kendskab til det social-sundhedsfaglige område er blevet væsentlige igennem empiriproduktionen. Mit udgangspunkt var at fokusere på interaktioner, bl.a. fordi jeg anså det for umuligt/uden for mit område at forholde mig til det *indbold*, der blev formidlet. Dette viste sig ikke holdbart, og som kapitlet "Hvem skal det ende med?", og diskursperspektiveringen i kapitel 15 viser, blev indholds-

dimensionen, hvem eleverne (og de ældre) kan blive, også vigtig. Foranlediget af empiriens samspil med min subjektivitet ved projektstart har projektets diskursopfattelse/definition med hensyn til det lokale niveau altså bevæget sig fra en diskursopfattelse, hvor diskurs og mening (indhold) kunne anskues separat til en opfattelse af høj grad af sammenkobling (Alvesson & Karreman, 2000).

De ovenfor mobiliserede dele af min biografi kunne naturligvis være suppleret af en lang række andre erfaringer, personlige såvel som arbejdsmæssige. Men på samme måde som eleverne skaber en forståelig fortælling om deres tilstedeværelse overhovedet og deres måde at være til stede på, må ovenstående udvalg ses som del af min begrundelse for, at det konstruerende blik på nogle områder formentlig er nærsynet, på andre områder skarpt fokuserende – og måske på andre områder udtryk for tunnelsyn eller lignende begrænset syn. I tilbageblikket på processen i kapitel 16 inddrager jeg, hvordan ovenstående måske har været med til at trække analyserne i en bestemt retning, som måske har betydet, at andre mulige spor ikke er blevet aktualiseret. Analytisk perspektiv og forskersubjektivisering virker sammen i empiriproduktionen, som jeg i næste afsnit vil foretage nogle grundlæggende overvejelser over, mens redegørelsen for selve produktionen findes i afsnittet ”Fremgangsmåde”.

Felt, observationer og interview

Felt

Med de allerede anførte betragtninger over niveaurnes sammenvævning og angivelsen af at jeg i empiriproduktionen og analyserne inddrager også meso-niveauet, forstået som institutionsniveauet, og perspektiverer til makroniveauet, samfundsdiskurser, er ”feltets” uafgrænsede karakter anslået. Men da ”uafgrænset” ikke i praksis kan forfølges, bestod spørgsmålet om hvor, hvem og hvad, der skulle indgå i empiriproduktionen, for at jeg kunne konstruere analyser til besvarelse(r) af forskningsspørgsmålene.

Helt basalt kan der med en poststrukturalistisk informeret undersøgelse ikke være tale om at betragte feltet som et afgrænset sted, man tager hen til, således som antropologer tidligere anskuede deres felt (Gupta & Ferguson, 1997). Spørgsmålet om hvor, hvad og hvem betragter jeg altså som vertikalt (mikro, meso, makro) analytiske sammenvævede kategorier, hvor det empiriske materiale fra ét niveau former blikket på et andet niveau og måske endda giver blikket en anden retning, jf. det konstruerende blik, ovenfor. Stadigvæk består dog spørgsmålet med hensyn til den praktiske afgrænsning på niveau-

erne horisontalt betragtet. Her er den konkrete empiriproduktion vævet sammen med det analytiske niveau, idet den producerede empiris karakter i meget høj grad afgør hvilke analyser, der er mulige at konstruere (Søndergaard, 2005). Når feltet betragtes som uafgrænset, kan alt, der kan forbindes med eleverne, settingerne (definition følger) og områderne samt diskurserne om ældre, sundhed, sygdom, uddannelse og erhvervsuddannelser, have betydning. Eleverne er til stede i projektet som lærende i sosu-sammenhængen, men de er subjektiveret og bliver fortsat subjektiveret af også deres liv i øvrigt, fx deres familiemæssige position som teenagere, døtre/sønner, (gravide) mødre, (snart) fædre, deres (evt. manglende) vennerelationer, fritidsinteresser og hændelser i forbindelse hermed, deres økonomi osv. På samme måde byder settingerne, defineret som lokaliteterne fx ”sosuskolen” og ”plejecenter”, på uendelige mængder muligt materiale indadtil: Lokalerne blev i projektet tydelige aktører, men hvor mange lokaletyper og dele heri skulle inddrages – hvad med gangene, planterne på gangene, toiletterne med opslag på indersiden af dørene, hvad med personalerummet og pjecerne heri, hvad med kantinens bordopstilling og maden der er til salg, hvad med dørene, der låses kl. 15, og hvad med indretningen på plejecentrene? Med projektets teoretiske forankring er/kan alle dele anses for at være medkonstituerende for elevernes læring. Det samme kan siges om makroniveauet, hvor ikke alene lovstof, men også den løbende debat og commonsense-forestillinger (fordomme) om so-suområdet, erhvervsskolerne mm. har indflydelse på, hvad der kommer til at foregå for og med eleverne.

På et meta-projekt niveau kan al mundtlig og skriftlig kommunikation om projektet med personer i settingen, dvs. kontaktperson, følgegruppe og direktør, anses for at være empiri, idet de med deres udsagn og forventninger til projektet italesætter settingen og området.

Når den mulige empiri således kan opfattes som principielt uafgrænset, skal projektets udfald ses som resultat af det analytiske perspektiv på de empiriske settinger, konkretiseret i analysestrategien (anført i slutningen af kapitlet). Herved opstår et bestemt blik på de empiriske settinger, som ikke kan påberåbe sig at være den eneste sandhed om settingerne, men som med sine præmisser udsiger noget om settingerne. Gennem interviewspørgsmål og observationsfoki, formet af den analytiske forforståelse, opstår en afgrænsning, og med redegørelse for forskersubjektivitet, empiri- og analysetilblivelser er processen forhåbentlig klar. Når fx opslagene om rygeforbud og prisen på falske brandalarmer og på indersiden af toilettdørene ikke indgår i materialet, er det således ud fra en betragtning om, at dette delmateriale ikke ville have tilført det valgte materiale afgørende anden information. Grundlæggende set

kunne fx en udvidelse af interviewene formentlig have tilført yderligere perspektiver, men de valgte spørgsmål er udtryk for en materialegenerering i forhold til det overordnede og de lidt mere konkretiserede forskningsspørgsmål. Den tidligere omtalte åbenhed er således en åbenhed i forhold til at lade forskelligartede elementer træde frem, undervejs og i analysen, men perspektivet er lagt, hvorved der ikke er en forestilling om samme slags åbenhed som i fx grounded theory, (Guvå og Hylander, 2005). Omvendt er der selvfølgelig tale om en radikalt anderledes forestilling om karakteren af udfaldet end i forskning af positivistisk eller postpositivistisk karakter (Denzin & Lincoln, 2011).

Observationer og interview som empiri

Observationerne, deres omfang og status er nøje knyttet til de foregående afsnit om min subjektivering, teoriforankringen og feltet. Hvad der kommer til syne som muligt observerbart materiale er afhængigt af projektets teoretiske forankring, min baggrund og den beskrevne opfattelse af forestillingen om feltets principielle uafgrænsethed. Det konkrete forløb gennemgås under empiriproduktionen, mens det her drejer sig om de mere grundlæggende overvejelser.

Mht. interviewene og det sagtes status må udtalelserne betragtes som det, den pågældende på dette tidspunkt i sit liv, i en interviewsituation knyttet til vedkommendes uddannelse eller arbejde, vælger – med eller uden overlæg - at fortælle, fremhæve eller forbigå (jf. Kvale & Brinkmann, 2009). De stillede spørgsmål udstikker et vist svarspektrum og tillader derfor kun noget viden at komme frem (Alvesson & Karreman, 2000). Derudover er det, personerne vælger at fortælle om noget fortidigt tonet af nutiden og begivenheder, der har efterfulgt det omtalte, og fortiden og erfaringer eksisterer derfor ikke i en objektiv form, men må betragtes som konstruktioner, der vil vedblive at undergå forandringer (Davies & Davies, 2007). I det omfang, der fra personens side er tale om årsagssammenhænge fortid-nutid, må dette også betragtes som personens valg med henblik på at skabe et sammenhængende narrativ ud fra nutiden (Søndergaard, 2002a); visse elementer ud af mange bliver mobiliseret og andre årsagssammenhænge kunne være blevet aktualiseret. Interviewet er endvidere påvirket af, at det præcis er mig dels som forsker, dels som konkret individ, interviewpersonerne udtaler sig til. Deres opfattelse af mig, opfattelsen af hensigten med interviewet og formentlig et almenmenneskeligt ønske om at fremstå så positivt som muligt er med til at forme deres svar (Alvesson & Karreman, 2000). På samme måde er min måde at spørge på, det jeg spørger om og følger op på, også formet af mit indtryk af dem som enkelt-

personer, hvilket altså bliver en form for lag oven på det analytiske perspektiv.

Ovenstående punkter angår, hvordan udtalelserne kan bruges og forstås som dele af analyserne. Sidstnævnte betyder fx, at personernes mobilisering af fortidige begivenheder kan ses som personens måske sammenhængsskabende – men også lukkende – udlægning af nutiden. I analysen, der kan betragtes som et fortsat vidensproduktionsled i forhold til interviewet (Kvale & Brinkmann, 2009), må jeg derfor være opmærksom på andre mulige udlægninger, der evt. vil vise sig som modsætninger i eller brud med den sammenhængende beretning eller bare som sideløbende ikke-accentuerede spor. Overvejelserne peger også på en nødvendig opmærksomhed på, hvorvidt personens udtalelser primært syntes at være en positionering over for/af mig, som en måske formodet undersøgende, vurderende universitetsperson.

Casestudie

Fokus på processer, ønsket om dybde/intensitet samt diskursperspektivet gjorde casestudiet til en oplagt og realistisk mulighed, idet de nævnte faktorer netop er karakteristiske for/mulige i en sådan undersøgelsesstrategi (Flyvbjerg, 2011). Hvad der skulle være case var uden for overvejelse, idet det naturlige omdrejningspunkt måtte være den 2/3-dels finansierende sosu-skole. Men hvad betyder sidstnævnte og selve case-studie-valget for projektets udsigelseskraft?

Almindelige forestillinger om case-studiets manglende muligheder i forhold til generaliserbarhed imødegås af Flyvbjerg (2011; 2010), der bl.a. andet fremhæver at fx ekstreme tilfælde, hvor noget gælder eller ikke gælder, kan påvise, at noget forholder sig på en bestemt måde i (formentlig) alle tilfælde. Denne argumentation er interessant i sig selv, men uden særlig relevans for en poststrukturalistisk tilgang, der aldrig vil gøre krav på at levere universel viden, men tværtimod altid situeret viden (Haraway, 1988). Man kan derfor påpege, at det, at jeg har valgt et case-studie i forhold til betragtninger over validitet og reliabilitet (se nedenfor), er langt mindre afgørende end valget af teoretisk forankring. Poststrukturalismen opererer med forskerens indlejretthed i diskurser og derved hans eller hendes uundgåelige mobilisering af nogle diskurser, og prøver ofte – således som også jeg i denne afhandling – at synliggøre indlejretheden. Herved bliver et andet almindeligt kritikpunkt i forbindelse med casestudier (Flyvbjerg 2011; 2010), nemlig om casestudier og kvalitativ forskning generelt er mere udtryk for forskerens forudfattede meninger end kvantitativ forskning, uden relation til selve det at vælge at forske ud fra en case. De her nævnte indvendinger mod casestudiet er i dette regi altså ikke

afgrænset til case-diskussionen, men angår hele afhandlingens udsigelsesstatus, som jeg vender tilbage til nedenfor.

Hvad der dog kræver nærmere uddybning i forbindelse med case-valget, er det faktum, at casen er den medfinansierende skole. Flyvbjerg opregner i forbindelse med ”informationsorienteret udvælgelse af cases” fire hovedtyper: Ekstreme/atypiske cases, cases med maksimal variation, kritiske cases og paradigmatisk cases (2010). Han fortæller, hvorledes han i sin disputats om byplanlægning havde valgt Aalborg som case, fordi han mente dermed at have en kritisk case, karakteriseret som ”hvis det (ikke) gælder for denne case, så gælder det for alle (ingen) cases”. Dette viste sig efterhånden, som casestudiet skred frem ikke at være tilfældet, eftersom han fik indsigt i diverse magtforhold, og han endte med at vurdere, at han stod med en ekstrem case, karakteriseret ved det ”særligt gode/succesfulde eller ved det særligt problematiske i en mere snævert defineret betydning”. I modsætning til dette ”frie” case-valg var min case ikke til diskussion, forstået på den måde at det ville have været utænkeligt, at intet af empirien blev produceret på den finansierende skole. Et sammenlignende studie havde været muligt, men dette var som ovenfor nævnt ikke foreneligt med ønsket om procesfokus og intensitet.

I mit tilfælde var case-valget altså betinget af finansieringen, hvilket Gupta & Ferguson (1997, s.11) i forbindelse med valg af ”field” omtaler som en jævnlige, men ikke fremhævet (også) tilstedeværende faktor. Casens karakter må derfor være en efterfølgende vurdering og ikke et udvælgelseskriterium. Hvis Randers Sosu-skole derfor skal vurderes som case-type, kan dette ske ud fra sammenligning med øvrige sosu-skoler. En sådan sammenligning angående undervisningsmiljøet foreligger (2006)⁵, hvor resultaterne for Randers sosu-skole ligger tæt på landsgennemsnittet for sosu-skoler (www.sosuranders.dk). Velvidende at sådanne gennemsnit kan dække over store udsving og lokale forhold, ville det have været denne undersøgelse eller elevtilfredshedsundersøgelserne, der ville have været udgangspunktet i en fritvalg-situation. I elevtilfredshedsundersøgelsen (2011, [sosuranders.dk](http://www.sosuranders.dk)) kommer Randers sosu-skole ud med et hovedresultat (74), der ligger fire indeks-point (indeks 0-100) over landsgennemsnittet og er en stigning på 2 i forhold til den forudgående måling. Resultatet er fem point højere end regionsgennemsnittet, men fem point under den bedst scorende skole på landsplan. Resultaterne – *med det de måler* – er udtryk for, at Randers sosu-skole må betragtes som en blandt sosu-skolerne øjensynligt velfungerende skole med en stigende tilfredshed blandt eleverne. Dertil kommer at skolen løbende har

⁵ Alle erhvervsskoler: <http://www.dcum.dk/neobuilder.php?id=2006082514484934000036311>

projekter, der fokuserer på pædagogisk udvikling (sosuranders.dk), samt har elever der markerer sig fint i fx sosumesterskaberne (assistentniveau) med en andenplads i 2012 og en fjerdeplads i 2011. Det ser således ud til ud fra de tilgængelige statistiske materialer, at skolen i en udvælgelsesfase kunne være vurderet som en kritisk case, jf. Flyvbjerg, i lyset af projektets teoriforankring: Det kritiske perspektiv, som ligger i en tilgang, der fokuserer på brud og modsætninger, har i forhold til case-vurderingen det potentiale, at *de forhold, der evt. viser sig i projektet som modsætningsfyldte, med stor sandsynlighed kan genfindes på mange andre sosu-skoler*. Der kan naturligvis ikke generaliseres og konkluderes, at de *vil* være til stede på andre skoler, men der er i hvert fald en indikation på, at dette meget vel kan være tilfældet. Denne indikation tager jeg op i forbindelse med den samlede vurdering nedenfor af projektets udsigelseskraft.

Dette afsnit angik overvejende casens grundlæggende karakter, hvorimod de etiske implikationer af at udforske én institution og endda kun en meget afgrænset del inddrages nedenfor.

Etik, forventninger og forskning.

Dette afsnit omhandler mine etiske overvejelser fra designfasen til indeværende afrapporteringsfase. Overvejelserne er i overvejende grad relateret til, at projektet er et "bestilt" projekt, der blev et case-studie, og derfor inddrager jeg, hvad jeg kalder "forventninger" fra den medfinansierende skole. Først kommer jeg ind på de mikroetiske overvejelser (Brinkmann, 2010) før og under empiriproduktionen og ved tilbagemeldinger, inkl. afhandlingen. Dernæst følger nogle makroetiske overvejelser.

Mikroetiske overvejelser

I takt med at min reviderede projektplan tog form, og undersøgelsen blev til et casestudie, opstod en vis bekymring om de etiske forhold, eftersom projektet var foranlediget og 2/3-dels-financieret af case-stedet. Bekymringen angik især underviserne og deres mulighed for anonymitet, hvilket jeg fra en start kunne forestille mig problematisk, når tilgangen fokuserer på brud, modsætninger og i det hele taget kompleksitet. Kunne evt. kritik være risikabelt for de involverede? (Davies, C. A. 1999, s. 50), og hvor mange undervisere skulle jeg fx interviewe, for at de interviewede kunne være anonyme i mængden? Samme overvejelser gjaldt observationerne. "Løsningen" på underviseranonymiteten i forhold til antal blev, at jeg ud over de deciderede interview, potentielt inddrager alle småsamtaler med diverse undervisere, hvorved antallet af in-

volverede er større. Elevernes anonymitet forekom mig langt lettere at håndtere, eftersom den samlede gruppe fra start var på 56, og eleverne qua uddannelsens korthed for længst har forladt settingen, når afhandlingen udkommer.

Før empiriproduktionen

Jeg fulgte almindelige konventioner om informeret samtykke (Brinkmann, 2010; Flick 2006; Davies, C. A.; 1999), således at underviserne på et møde inden empiriproduktionen gik i gang var informeret om projektet i den form, det havde på daværende tidspunkt. Eleverne blev informeret ved observationsstart i klasserne. Med ordet ”informeret” har jeg indikeret, at undervisere og elever ret beset kun havde begrænset mulighed for at sige ”nej tak”, eftersom jeg, hvis jeg skulle følge nogle hold gennem hele deres uddannelse, skulle følge de hold, der begyndte på netop det tidspunkt. Undervisere kunne kun dårligt afvise min tilstedeværelse som observatør, og eleverne kunne slet ikke. For dog at give den enkelte underviser en mulighed for at afvise min tilstedeværelse spurgte jeg altid forud på mail, om jeg måtte overvære deres undervisning. Uvist af hvilken årsag kom det alligevel nogle gange bag på nogle undervisere, at jeg stod parat, men kun nogle få gange var jeg ude for at blive afvist. Når jeg kom til stede uden at have svar på mail, hang det sammen med et større logistisk puslespil, fordi bopæl og sosuskole ligger så langt fra hinanden, at overnatninger var påkrævet.

Vejlederne i praktikken blev informeret og spurgt pr brev (bilag 1), som ved første praktik blev sendt ud til dem. Dette viste sig at være en usikker metode, som gav besvær i forhold til at lave datoaftaler, og i anden praktik fik eleverne brevene med ud til aflevering. Vejlederne havde i begge tilfælde (i hvert fald teoretisk) mulighed for at takke nej til min tilstedeværelse. I praksis har det muligvis været svært, fordi deres overordnede havde givet tilladelse.

Under empiriproduktionen

I forbindelse med interview af både undervisere, elever og vejledere repeterede jeg ved start, hvad projektet gik ud på. Alle havde på forhånd sagt ja til interview, men undervisernes mere udsatte position taget i betragtning – som ansatte, hvor ledelsen havde igangsat projektet – stillede jeg til en start alle spørgsmålet: Følte du, at du havde muligheden for at sige nej? De fleste svarede, at de slet ikke havde overvejet, at de ikke ville, men at de mente, at de godt kunne sige nej. En enkelt sagde faktisk nej til interview og fastholdt dette nej, selv om jeg skriftligt spurgte en ekstra gang, fordi det var en person, hvis synspunkter, jeg vurderede, det ville have været fint at have med. Alle blev naturligvis lovet navneanonymitet.

Som jeg redegør for i afsnittet ”Fremgangsmåde”, blev observationerne skrevet ned og i enkelte tilfælde lydoptaget. Her kommer jeg kun ind på de etiske overvejelser omkring muligheden for videooptagelser, som jeg kun kortvarigt overvejede og derefter afviste bl.a. ud fra vurderinger af, hvilken indflydelse det ville have på underviseres og elevers adfærd. Dertil kom, at jeg som underviser selv ville have følt det intimiderende og stressende at blive videooptaget. Desuden var og er jeg af den opfattelse, at den ikke-elektroniske form giver underviserne muligheden for at betvivle, evt. benægte, det rapporterede, hvis de skulle føle behov herfor. Sidstnævnte kan virke som en besynderlig betragtning, men givet undervisernes ringe mulighed for ikke-deltagelse, har jeg indgående overvejet deres modstandsmuligheder. Et stykke inde i empiriproduktionen spurgte jeg en af underviserne, én der fremstod meget sikker i sin lærerrolle, hvordan hun ville have haft det med at blive videooptaget, og hun svarede, at hun ikke ville have brudt sig om det. Dette bekræftede min antagelse. Da jeg på et tidspunkt, efter at have spurgt om lov, lydoptog nogle lektioner, var der én underviser, der sænkede stemmen så meget, at både jeg og eleverne havde svært ved at høre, hvad der blev sagt – en elev sagde lige frem, at hun synes, at underviseren denne dag talte meget lavt. For mig var den lave stemmeføring en indikation på uvilje mod optagelsen, som vedkommende måske har haft svært ved åbent at sige nej til. Disse overvejelser kom oveni overvejelser om udbytte/mening med elektronisk dokumentation. I et teoretisk perspektiv, der ikke ser gengivelser af virkeligheden som en mulighed, bliver det ikke bedre at gengivelse og analyse sker ud fra en elektronisk optagelse.

Tilbagemeldinger i form af oplæg undervejs og hermed forbundne etiske overvejelser – og måske overtrædelser – har, som jeg ser det, nøje forbindelse til forventninger fra skolen. I en situation hvor skole og region har betalt et betragteligt beløb til et ph.d.-projekt, som skal danne afsæt for videre pæda-

gogisk udvikling, forekommer det mig forståeligt, at stedet havde en forventning om tilbagemeldinger så hurtigt som muligt og så mange som muligt. Heroverfor står holdningen i universitetssettingen, at betaleren først og fremmest kan forvente en tilbagemelding i form af afhandlingen. Karakteren af et ph.d.-projekt støder her mod feltets forventninger om et hurtigt/løbende udbytte, formentlig relateret til tidligere erfaringer med udviklingsprojekter, fx det under "Hidtidig forskning" nævnte projekt, foretaget af en forsker ved Roskilde Universitet på skolen. At begrebsudviklingen var i proces og analyserne under konstruktion, har betydet, at jeg i oplæg undervejs har accentueret nogle forhold, nogle sammenhænge og brugt nogle begreber, som jeg med min nuværende viden ville have grebet anderledes an – og noget ville jeg slet ikke have sagt. I de tilfælde hvor indholdet har drejet sig om udelukkende eleverne eller praktiksettingerne, som der er rigtig mange af, har det med hensyn til det etiske aspekt formentlig ikke betydet noget. Forhold, der kunne fremstå negative, kunne være foregået mange forskellige steder. Anderledes forholder det sig omkring underviserne, en begrænset gruppe på én lokalitet. Min egen vurdering (som ikke undskylder evt. krænkelser) er, at eftersom jeg er gået lige fra intensiv analysefordybelse til oplæg på skolen, er jeg i et enkelt tilfælde med eksempler kommet alt for tæt på enkelt-personer. Ikke nødvendigvis som genkendelige for andre, men for dem selv plus at undervisersteamene som helhed kan have følt sig krænket, hvilket naturligvis bør undgås (Brinkmann, 2010). Evt. overtrædelser af etiske retningslinjer var selvfølgelig ikke tilsigtet, og jeg tror, afstand til analysen samt dialog med andre i universitetssettingen om selve formidlingen ville have været fint, således som der er om det endelige produkt, jf. afsnittet om validering. Det, der analytisk betragtet er interessante eksempler på fuldstændig almene undervisningsforeteelser, kan - fremført i den konkrete setting - virke som udstilling af grupper eller enkeltpersoner. Hvorvidt nogen faktisk har følt sig gået for nær, har jeg ikke fået nogen klar tilbagemelding på, så overvejelserne bunder mest af alt i min egen fornemmelse i situationen og efterfølgende overvejelser. De ikke-involverede har formentlig fundet oplægget interessant og har ikke grund til at klage, mens de evt. krænkede næppe vil gøre ekstra opmærksom på sig selv.

Under og efter empiriproduktionen - etiske dilemmaer

Ovenfor er etik i den løbende afrapportering berørt, men et andet aspekt er forhold omkring svage personer i projektet: Helt eller delvist hjælpeløse gamle mennesker. Plejepersonalet er af mig garanteret anonymitet, hvoraf følger, at jeg i afhandlingen må udelade forskellige eksempler, der ville have illustreret nogle analysedele, men som ville afsløre, hvor denne personalegruppe har

til huse. Eksempeludeladelserne relaterer sig til mine, det konstruerende blikks forventninger, etiske eller moralske standarder og evt. manglende viden om arbejdsforhold, tidsstandarder osv. i ældreplejen (jf. Blikket i tilbageblik, kap. 16). I forhold til de samlede observationer drejer det sig heldigvis om få gange, hvor jeg med en dilemmafølelse har følt mig nødt til at træde ud af min observatørrolle af hensyn til nogle gamle personers velbefindende; jeg har gjort det, hvor det har været enkeltstående situationer relateret til det fysiske velbefindende, som fx at personen fik mad eller nogle efterspurgte hovedpinepiller. Anderledes har jeg forholdt mig, når det har drejet sig om, hvad der fremstod som institutionaliserede kategoriseringer af de gamle, jf. afsnittet ”Generelle positioner i praktikken”. Her har min vurdering været, at uanset hvad jeg måtte sige i den pågældende situation (og i øvrigt med hvilken ret?), ville situationen for de gamle være den samme næste dag. Uanset disse betragtninger har jeg dog undervejs følt det ubehageligt at overvære, hvad der *nogle* steder åbenbart er almindelig, upåagtet adfærd, og som har efterladt mig med dilemmaer både i situationerne og i forhold til afhandlingen.

Makroetiske overvejelser

Ovenstående overvejelser om enkeltoplevelser implicerer også overvejelser om evt. konsekvenser for et på mange områder udsat område pga. nedskæringer og negative mediesensationer. Når skandaler sælger aviser, mens arbejdsindsatser karakteriseret ved opmærksomhed og omsorg og forsøg på at få det bedste ud af evt. tidsmæssigt og arbejdsmæssigt svære forhold (Wrede et al., 2008) foregår upågtet, må eksemplernes status naturligvis også nøje overvejes. Det meget lille materialeomfang i forhold til plejecentersettingerne giver ikke mulighed for på nogen måde at generalisere, og derfor er valget blevet, som afhandlingen viser: Nogle konkrete eksempler er udeladt, og i forhold til disse postuleres ingen form for generaliserbarhed. I forhold til de institutionaliserede kategoriseringer kan der, jf. case-afsnittet, være tale om genkendelige træk i forhold til andre lignende settinger.

Forholdet ml. diskurser, Diskursanalyse & etnografi

Dette afsnit tager spændvidden i projektet og det evt. problematiske heri op. Alvesson & Kärreman (2000) udtrykker skepsis over for studier, der tilstræber at inkludere både et lokalt diskurs-niveau og et samfunds-Diskurs-niveau (d/D- forskel fremgår af citatet):

We think that there is a tension between these two levels. Investigations of the local construction of discourse treat discourse as an emergent and locally constructed phenomenon, while the study of Discourses usually starts from well established a priori understandings of the phenomenon in question. It is not easy, we believe, to accurately account for both in the same study. This should not, however, discourage such efforts (Alvesson & Kärreman, 2000, s. 1134).

Som jeg ser det, har Alvesson & Kärreman ret i, at det vil være svært og/eller umuligt at gøre begge dele med samme vægt, og hvis man vælger en udefra-ind bevægelse, vil der formentlig uvægerligt opstå en tendens til at forstå de lokale udtalelser inden for de Diskurser (jf. Alvesson & Kärremans distinktion), man på forhånd har defineret som cirkulerende/dominerende i samfundet. Når jeg vælger bevægelsen indefra-ud, må jeg omvendt erkende, at jeg næppe får indkredset alle Diskurser, virksomme i forhold til sosu-settingen. Det vil være indbildsk at forestille mig, at jeg via de lokale diskurser skulle kunne spotte alle influerende Diskurser. De diskurser, jeg kan se spor af, vil jeg altså ikke tildele eneindflydelse, men ud fra det konstruerende blikks vinkel nok en vis dominans.

Alvesson & Kärreman adresserer én udfordring i forhold til den kombinerede tilgang, men afviser ikke ud fra en videnskabsteoretisk betragtning, at det skulle være muligt. Andre peger på det videnskabsteoretisk udfordrende i at kombinere en Foucault-tilgang (genealogy) med en etnografisk tilgang, således som den er til stede i fx positioneringsteori. I hvert fald problematisk hvis etnografi forstås i en udgave, hvor den er dybt forankret i modernismen, med en forestilling om at afdække, hvad der virkelig sker (Tamboukou & Ball, 2003). Etnografi i kombination med genealogi må være i udgaven "postmoderne etnografi, kritisk etnografi" (Fontana, 2001; 1994), der fx vægter forskerens rolle og også har nogle aspekter fælles med genealogien, idet de

(...) interrogate the validity and universal authority of scientific knowledge, adopt a context-bound critical perspective, transgress closed theoretical and methodological systems, point to the limits of dominant power/knowledge regimes, recover excluded subjects and silenced voices, highlight the centrality of the body in the sociohistorical analyses, restore the political dimension of research (Tamboukou & Ball, 2003, pp. 3-4).

Tamboukou og Ball påpeger, at kombinationen til trods for disse ligheder ikke er indiskutabel. Synet på magt er forskelligt i genealogien og traditionel etnografi, idet magten inden for genealogien anses for at være overalt og ikke besiddet af nogen (Foucault, 2005b). Heroverfor opererer en modernistisk forankret etnografi med, at magt udøves af nogen over nogle andre, og be-

stræbelser er at afdække sociale aktørers hensigter og formål, som anses for influerende på historien. Disse forskelle kan postmoderne, kritisk etnografi bygge bro over ved at lægge vægt på Foucaults modstandsbegreb og ved vedholdende at udforske og problematisere det fortalte, samt det man selv fortæller (Tamboukou & Ball, 2003). Jeg vil derfor argumentere for, at netop kombinationen af genealogien, Diskursniveauet, og postmoderne etnografi, diskurser, er en måde at udfordre dominerende diskursers afgrænsning af viden og skabe nye måder at stille spørgsmålstejn ved virkeligheden på, hvilket ifølge Foucault netop er forskningens opgave (Foucault, 1985). På den ene side kan man sige, at man i nutidig etnografisk forskning generelt er kommet videre fra spørgsmålet i den postmodernistiske kritik angående absolut sandhed, og man beskæftiger sig med potentialet i den forhandlede, undersøgte ”virkelighed” (Angrosino & Rosenberg, 2011); der er mange, der i en eller anden form bedriver forskning ud fra kombination Foucault/genealogi og etnografi, fx Søndergaard (2005), Middleton, (2003), Brown (2003) og Laws & Davies (2000). På den anden side bliver forankringen i Foucaults tænkning også til stadighed problematiseret fx som værende usensitiv over for konkrete menneskers indflydelse, fx (Nielsen, 2011). Denne kritik, mener jeg, imødegås ved at understrege forbindelsen mellem Foucaults Diskursniveau og postmoderne, kritisk etnografis diskursudforskning.

Fremgangsmåde – empiri & analyse

Som allerede nævnt havde jeg en lille bekendthed med sosu-området, der gjorde, at det ikke var et totalt ”fremmed land”, jeg bevægede min ind i. Men hvordan social- og sundhedshjælperuddannelsen havde konkret form på casestedet var mig ubekendt og krævede en tilnærmning med henblik på at opstille en mere detaljeret skitse for empiriproduktion og analyse end beslutningen om at følge to hold igennem hele deres uddannelse. Grundlæggende i forhold til empiriproduktionen var adgangen til settingerne og deres personer qua casestedet som medfinansierende ”bestiller” fuldstændig ukompliceret for mig. I pilotfasen, der først beskrives nedenfor, fik jeg hjælp af kontaktpersonen på stedet, og sidenhen kunne jeg uproblematisk henvende mig til underviserne og i princippet også eleverne via deres intranet, som jeg blev tilknyttet. Vejlederne fik jeg dels kontakt til gennem skolen (første praktik), dels gennem eleverne (anden praktik). Access-spørgsmålet (Harrington, 2003) i betydningen adgang til settingerne er derfor ikke centralt i dette projekt og udfoldes ikke nærmere. Access inden for observations- og interviewsituationerne, altså for-

skerpositionering og positioneringer mere generelt i forhold til elever, undervisere og vejledere, inddrager jeg i afsnittene interview og observationer.

Pilotfase

Medbringende mit analytiske perspektiv som det så ud på daværende tidspunkt – Foucaultforankret og intention om procesudforskning – havde jeg en uges ophold på skolen nogle måneder før den egentlige empiriproduktion. Her overværede jeg undervisning på nogle hold, var på praktikbesøg, overværede et teammøde og en hel temadag for praktikvejledere, samt håndteringen af en undervisers pludseligt opdagede fravær pga. sygdom og elevernes efterfølgende selvstændige arbejde. Disse afgrænsede rum var suppleret af de mere tilfældige rum og ophold som fx småsnak med undervisere, overværelse af elev-snak i kantinen, ophold i klasserne i pauserne og snak med eleverne, ophold i personalerummet og iagttagelse af stedets fysiske forhold. På grundlag af observationerne uddrog jeg nogle temaer, som jeg dernæst samlede i tværgående temaer på forskellige niveauer, hvoraf nogle var meget empirinære fx ”arbejdsfokus” og andre direkte inspireret af Foucault forankringen, fx ”indflydelse, magt & modmagt”. Intentionen med dette var ikke at udarbejde en egentlig analyse, men at skabe mig et foreløbigt indblik i settingen og potentialerne i forhold til en analyse inden for det medbragte analytiske perspektiv.

Da disse hold nogle måneder senere var i praktik, interviewede jeg to elever og disses vejledere. De to elever var på lokaliteter i forskellige kommuner. Interviewene var meget åbne: Efter en kort introduktion til projektet og formålet med at interviewe dem var udgangspunkterne, ”Vil du fortælle om, hvordan det gik til, at du begyndte på uddannelsen, og om hvordan det har været at begynde på skolen og nu komme i praktik?” og ”Jeg vil gerne høre noget om, hvordan det er at være vejleder og at have elever?”. Jeg havde flere medbragte semistrukturerede spørgsmål i baghånden, men lod de pågældende tale så meget som muligt og fulgte op på deres svar. Efterfølgende noterede jeg mig de interviewedes foki og specifikt i forhold til deres oplevelse af henholdsvis skole og praktikdel og skiftet derimellem. Disse interview var sammen med ovennævnte uges observationsnoter et indspil i forhold til den egentlige empiridels observationer og interview, forstået på den måde at de var en bund, jeg udbyggede og byggede videre på.

Hovedempiri

Hovedempirien blev produceret gennem 14 måneder i tilknytning til to forskellige hold. Som begrundet i kapitel et havde jeg besluttet at observere og interviewe samt læse settingnære dokumenter. Mine ophold på skolen var

fordelt på 3 dage ad gangen med en til to ugers mellemrum, hvilket skyldtes distancen mellem mit hjem og skolen. Jeg overnattede på diverse privatudlejede værelser og brugte aftenerne til at gennemlæse og supplere dagens noter, transskribere mm. For at få materiale til procesanalyserne havde jeg på forhånd besluttet at foretage flere interview med nogle elever, som jeg ville følge mere intensivt (og som jeg ikke vidste, hvem skulle være)samt sørge for også at være til stede, når eleverne skiftede mellem skole og praktik. Sidstnævnte med henblik på at indfange den direkte forberedelse til og efterbehandling af praktikopholdene. Ud over disse før og efter praktikperioder blev ophold bestemt af, hvad der var muligt dels i forhold elevernes skemaer, fx om de overhovedet var på skolen, dels mine andre forpligtelser i form af pligtarbejde, kurser, konferencer osv. Jeg var ikke til stede ved uddannelsesstart, fordi underviserne først skulle informeres, og uddannelsesstarten er således kun til stede i materialet igennem elevernes italesættelser.

Valg af elever

Udvælgelsesform i forhold til elever, der skulle følges mere intensivt med flere interview og ud i praktikken, havde jeg ikke på forhånd besluttet. Tanken var gennem observationer først at få fornemmelse for eleverne på holdene i form af at lære deres navne og få lidt viden om deres baggrund. Første gang på hvert hold bad jeg derfor eleverne udfylde et skema med oplysninger om navn, alder, tidligere uddannelse/arbejde og evt. erfaring fra sosu-området. Jeg ville ikke udvælge elever på baggrund af bare køn, alder og etnicitet, fordi dette ville forudsætte en antagelse om, at "alle" eller "typiske" unge/modne/kvinder/mænd/tosprogede osv. gør sådan eller sådan. Efter at have observeret nogle omgange (a 3 dage)"så" jeg nogle empiriske kategorier, som jeg fandt egnede at tage udgangspunkt i. "Egnede" både i forhold til det analytiske perspektiv og i forhold til, at skolen efterfølgende skulle kunne bruge analyserne, dvs. genkende mine valg (jf. Søndergaard, 1996). De kategorier, jeg udvalgte elever fra, var i forhold til deres synlige adfærd i klasserummet – hvor meget eller lidt deltog de i plenumaktiviteterne, og hvordan forholdt de sig, når holdet selv skulle danne grupper. Det vil sige, at det var adfærden meget/mellem/mindre/ikke deltagende samt inkluderende eller ekskluderende, jeg så eleverne i forhold til, og de gængse kategorier unge, modne og tosprogede fordelte sig på alle kategorierne. Når in-/eksklusion blev en parameter, var det fordi nogle elevers ekskluderende adfærd over for andre tydeligvis (med mit analytiske perspektiv)havde konsekvenser for de ekskluderendes muligheder for fx faglig udveksling. Nogle elever stod i flere kategorier. Ud af hver kategori valgte jeg derefter en eller to elever og prøve-

de i den sammenhæng fx at vælge en ung og en moden, hvor jeg valgte to, samt sørgede for at have en mand og et par tosprogede med - altså en vis repræsentation fra de oprindelige empiriske kategorier, med henblik på så stor diversitet som mulig⁶. Klasserumsadfærden var den styrende udvælgelsesparameter, således at fx de unge repræsenterede forskellige kategorier. Jeg mailede mine overvejelser til holdenes kontaktlærere for at høre, om de så den samme elevadfærd i forhold til kriterierne. De, der svarede, bekræftede mine iagttagelser. Disse otte elever interviewede jeg, og hensigten var følge dem ud i praktik. En elev stoppede dog efter første skoleperiode, og én skulle slet ikke i praktik, viste det sig, og dermed var min gruppe på seks elever. Den ene af disse var syg, da jeg mødte op i praktikken, og jeg kom derfor til at følge to andre elever disse to planlagte praktikobservationsdage.

Interview

Inden jeg nåede til disse empiriske kategorier, havde jeg dog foretaget et af flere påtænkte fokusgruppelinterview. Fra start var det min intention med hensyn til interview at foretage enkeltelev-interview, elev-fokusgruppe-interview og enkeltunderviserinterview og interview med skolens direktør. Med henblik på at få divergerende meninger i spil og evt. andet materiale, end jeg selv ville kunne foranledige frem i enkeltinterview, havde jeg planlagt nogle fokusgruppelinterview, heterogene grupper (Flick, 2006), som baggrund for og supplement til enkeltinterview. Det viste sig dog kun realiserbart at foretage enkeltinterview med eleverne, fordi det var meget vanskeligt at fastholde eleverne på en interviewaftale uden for undervisningstiden, sådan som et fokusgruppelinterview krævede. Da jeg forsøgte det, endte jeg med kun fire deltagere i stedet for seks, til trods for at jeg få timerne forinden havde mindet de pågældende om aftalen. De fremmødte gav udtryk for det lidet ønskværdige i at blive til interview. Herefter opgav jeg gruppeinterview og foretog enkeltinterview ved at "låne" eleverne i undervisningstiden. Denne forhindring var overraskende for mig, men blev af underviserne betegnet som fuldt forventelig.

Eftersom jeg ville producere materiale til et procesperspektiv, ville jeg interviewe eleverne flere gange for at få størst mulig nærhed/intensitet i form af detaljer med. Jeg interviewede først to elever om, hvordan det var gået til, at de var begyndt på uddannelsen med efterfølgende spørgsmål om, hvordan

⁶ I afhandlingens teoretiske perspektiv giver fx "forskellige køn" (sex) ikke nødvendigvis diversitet, men ved underordnet også at tage hensyn til traditionelle kategorier, tilvejebringes muligheden for at påpege dette, samt imødegå en kritik baseret på, at inddragelse af X-kategori ville have tilført materialet noget afgørende andet.

starten havde været, hvad de syntes om at være på uddannelsen og spørgsmål om undervisningens organisering, fagene og underviserne. Jeg spurgte også til fakta om deres private situation og deres skole/arbejdsbaggrund, men det private og fortidige fik derefter fylde i forhold til, hvad eleverne selv fortsatte med. På baggrund af disse to interview og de to fra pilotfasen indkredsede jeg nogle temaer, som jeg besluttede i hvert fald at forfølge i de resterende ”første runde” interview. Ud over de faktuelle områder var temaerne ”undervisningen, underviserne og skolen som helhed” og ”de andre” (bilag 2). Udgangspunktet var i den undervisning, jeg havde overværet, men var overvejende ikke knyttet stramt til specifikke episoder, fordi jeg ville give rum til friere svar, end jeg skønnede, at episodespecifikke spørgsmål ville give. Jeg ønskede ikke elevernes forklaring, forsvar eller lignende i forhold til deres konkrete adfærd, men deres italesættelse af sig selv og andre igennem episoder og personomtaler, som de selv valgte. Ud fra elevernes valg af konkret stof, spurgte jeg derpå videre; det var således et semistruktureret interview med narrative dele. Interviewene varede 30-45 minutter, hvilket var den realistiske mulighed i forhold til, at de var gået ud af undervisningen. Tidsrummet føltes dog også tilpas i forhold til de temaer, jeg introducerede og elevernes interesse for at deltage. Det andet diktafonoptagede interview med eleverne foregik enten i praktikken eller på anden skoleperiode, og derudover havde jeg under praktikobservationerne løbende små samtaler med eleverne i tilknytning til arbejdet og beboerne. Disse blev naturligvis ikke optaget, men dele blev noteret ned. Spørgsmålene i det andet interview var semistrukturerede, men med dels narrative orienteringer, dels med nogle mere fokuserede iblandt (Kvale & Brinkmann, 2009; Brinkmann & Tanggaard, 2010; Flick, 2006; Staunæs & Søndergaard, 2005; Søndergaard, 2005; Tanggaard, 2003) og relateret til praktikken og skift fra skole til praktik eller tilbage igen. Elever jeg ikke havde besøgt i praktikken, de lige havde været i, bad jeg fortælle om en god og efterfølgende mindre god oplevelse i praktikken. Dernæst spurgte jeg til, hvordan borgerne og de ansatte var (”var” ifølge elevernes iagttagelser af, hvad der blev gjort) og spurgte videre i forhold til elevernes svar, og fik fx eksempler som begrundelse for deres syn på borgerne og vejlederne. Endvidere spurgte jeg til, om de følte sig elev- eller kollega-agtige, og hvordan de opfattede, at de fastansatte betragtede dem. Alle spørgsmålene var med henblik på at skabe materiale til indfaldsvinkler på positioneringen af eleverne og elevernes egen positionering. Positioneringsbegrebet vender jeg tilbage til i næste kapitel. Efter de praktikrelaterede spørgsmål stillede jeg – i de tilfælde hvor interviewet foregik på anden skoleperiode – spørgsmål om den indeværende skoleperiode bl.a. ”Hvordan synes du, det er at være tilbage på skolen?” med

efterfølgende opfølgning og endvidere spørgsmål omkring elevernes indbyrdes forhold, veninderelationer og ændringer i forhold til første skoleperiode.

Det følgende angår min (forskerpositioneringen) og de interviewedes positionering i interviewsituationerne (Harrington, 2003). Dette skal i forhold til min positionering ses i sammenhæng med ”den indlejrede forskersubjektivitet”, og det fremgår, at jeg i forskellige interviewsituationer har trukket på forskellige erfaringer fra min egen biografi. Ikke som en forud planlagt strategi, men som det, der i de forskellige situationer blev det naturlige.

Mit godt nok begrænsede forudgående sosu-kendskab var ved elev-interviewene en fordel, ligesom erfaring med at undervise og tale med forskellige mennesker fra hele verden med ekstremt forskellig (uddannelses)baggrund var det. Sosu-kendskabet og elev-kendskab herfra gav referencemuligheder i situationer, hvor det at være elev på denne uddannelse i modsætning til anden uddannelse var i fokus. Selve det at være elev/studerende var som nævnt under forskersubjektivering også et fælles vilkår, ligesom det at have børn og være under uddannelse var en fælles erfaring i forhold til de modne elever. I forhold til de meget unge trak jeg på min bekendthed med ungdomsliv i forhold til mine teenagebørn osv. Samtalerne forekom mig derved ikke at være udprægede kunstige. De grundlæggende positioneringer eleverne og mig selv imellem var dog klare: Jeg var en universitetsperson udefra med langt mere uddannelse end dem, og jeg var i færd med at indhente informationer, som skulle medvirke til at gøre uddannelsen bedre for eleverne. Jeg havde ingen magtbeføjelser i forhold til dem, ingen forudgående viden om dem personligt, og de hjalp mig med deres tanker og informationer – uden deres velvilje ville jeg være ilde stedt. Sidstnævnte var næppe eleverne klart, men har givetvis spillet ind i forhold til atmosfæren i interviewsituationerne. Omvendt var det mit indtryk, at eleverne gerne ville fortælle, og at det at have en interesseret tilhører var rart for dem. Funktionen som empatisk lyttende medmenneske, der jf. Brinkmann (2010) let kan blive en funktion, var af og til i forgrunden og i nogle tilfælde bevægede samtalen sig ind på private områder, som ikke kan siges at være irrelevante for deres tilstedeværelse på uddannelsen (jf. den mulige empirimængde), men som jeg af etiske grunde ikke inddrager.

Underviserne interviewede (Kvale & Brinkmann, 2009; Brinkmann & Tanggaard, 2010; Flick, 2006; Staunæs & Søndergaard, 2005; Søndergaard, 2005) jeg tre af på første skoleperiode og tre på anden periode. Jeg tilstræbte at interviewe undervisere med størst/gennemgående tilknytning til holdene, men pga. omstrukturering i teamorganiseringen skiftede holdene nogle af underviserne, så ikke alle underviserne havde holdene gennem hele uddannel-

sen. Også her var der tale om semistrukturerede interview, hvor jeg prioriterede at følge de temaer, der evt. naturligt kom op i samtalen, men også prøvede at dække mine medbragte elleve spørgsmål. Heraf handlede det første altid om deres opfattelse af muligheden for at sige nej til interview, og det sidste var altid et fuldstændigt åbent spørgsmål om, hvorvidt de mente, der var noget, jeg burde vide ud over det, vi allerede havde talt om. Alle interview blev indledt med en kort repetition af forskningsprojektets formål. I nogle tilfælde nåede vi ikke omkring alle spørgsmålene, fordi nogle spørgsmål gav anledning til lange svar og efterfølgende uddybning. Interviewene varede mellem 45 og 75 min. afhængig af de enkeltes talelyst og tid; på forhånd havde jeg bedt om ca. 45 min. Spørgsmålene, jf. bilag 4, var dels meget generelle spørgsmål som fx ”Vil du fortælle, hvordan du opfatter skolen og dit arbejde her – hvad karakteriserer på godt og ondt dette sted (som skole, som arbejdsplads)?”, dels havde de et mere specifikt afsæt fx i tilknytning til deres vilkår i forbindelse med udviklingsarbejde ud fra nogle observationer på to forskellige teammøder. Ingen af spørgsmålene var i direkte tilknytning til specifikke episoder på holdene og heller ikke i relation til enkeltelever. Både hold og elever kom naturligvis op i samtalen, men på foranledning af underviserne. Som i elevinterviewene ønskede jeg ikke forklaringer på handlemåder i konkrete situationer, men deres egen italesættelse af fx egne vægtninger, hvor de selv valgte fokus. Alle underviserinterviewene foregik i et glasaflukke eller mødelokale med lukket dør.

Med hensyn til min og undervisernes positionering var situationen mere kompleks sammenlignet med elev- og vejlederinterview. I interviewsituationerne syntes nogle – og andre slet ikke – at præsentere skolen, som skulle de sælge den. Hvor en sådan ”salgstale” var tilfældet, var jeg positioneret som en *vurderende* udefrakommende person, mens jeg i andre tilfælde blev positioneret som en *undersøgende* med hvem underviserne i interview- og observationssituationer øjensynligt indgik i en tosidet situation, hvor de med deres viden, synspunkter og overvejelser bidrog med materiale. Flere – også ikke interviewede – understregede med direkte udtalelser, hvordan de var bevidste om, at jeg kom med en teoretisk viden, som jeg ville tage empirien ind i, og hermed positionerede de sig selv som pædagogisk, didaktisk reflekterede. I forhold til eleverne var situationerne med underviserne således meget mere lige. Med hensyn til min egen positionering (Harrington, 2003) har min baggrund i undervisningsverdenen og ikke i sundhedssystemet bevirket en større grad af ”lige som”-positionering i forhold til de grundlæggende pædagogisk uddannede i sammenligning med de sundhedsfagligt uddannede (jf. kap. 16), men i forhold til alle undervisere har jeg trukket på det fælles erfaringsgrundlag som

undervisning giver, hvilket ikke har været reflekteret, men som – kan jeg se i formuleringer - skinner igennem.

Interview med vejlederne skete også med udgangspunkt i semistrukturerede spørgsmål, og så vidt muligt foregik interviewene i aflukkede rum (Kvale & Brinkmann, 2009). I et par tilfælde var dette dog ikke muligt, fordi vejlederen ikke fuldstændig kunne forlade afdelingen. I disse tilfælde sad vi så lidt afsides eller i et tilstødende rum med åben dør. Hvordan min rolle/position blev betragtet af vejlederne, er svært at vurdere. Godt nok var jeg en langt bedre uddannet person end dem, men til gengæld var jeg uvidende i forhold til deres område, som var det, vi skulle tale om, og der var ingen tvivl om, at de hjalp mig. At det at være ”forsker” ikke var betydningsløst, viser dog eksemplet medtaget under observationer.

Observationerne

Jeg skiftede mellem at observere holdene (Hastrup, 2010; Andersen, 2005; Järvinen & Mik-Meyer, 2005, Madsen, 2003) enten med halve dage eller hele afhængig af, hvilke fag de havde, om begge holdene var på skolen osv. Jeg sad placeret forskellige steder mellem eleverne i lokalerne og i det enkelte lokale for at få dels en helt konkret anden vinkel, dels lejlighed til at overhøre andre elevers indbyrdes samtaler og overvære deres adfærd i løbet af undervisningen. Derudover gav nærhed også bedre mulighed for henvendelse i pauserne. Jeg noterede på computer, hvilket ikke tiltrak sig opmærksomhed, eftersom mange af eleverne også sad med computer. Første dag introducerede jeg mig selv og projektet, og når der kom nye elever præsenterede jeg mig for dem. Ellers kom jeg på holdene som det passede i min plan, tilbragte en del af pauserne i klassen og en del i personalerummet. Jeg gik aldrig konsekvent lige i hælene på underviserne og tilstræbte at undgå underviser-positionen, fx stod jeg aldrig ved katederet, heller ikke da jeg præsenterede mig.

I mine notater tilstræbte jeg at få så meget med som muligt med hensyn til interaktioner hold og underviser imellem eller eleverne imellem. Hvor det drejede sig om længere forløb af, hvad der fremstod som faglige fakta spørgsmål noterede jeg ”IRE7-forløb omkring XX” og noterede hvilke elever, der deltog. Når det drejede sig om fx forsøg på at få flere til at deltage eller andre organisatoriske tiltag som fx gruppeorganisering, urodæmpning eller lignende, forsøgte jeg at få hele ordlyden noteret. Et stykke inde i observationerne blev jeg som tidligere nævnt opmærksom på karakteren af indholdet, hvorefter jeg tilstræbte også at indfange betragtelige dimensioner heraf. I enkelte tilfælde

⁷ Initiation/Response/Evaluation

optog jeg lyden, hvilket kun forekom mig delvis succesfuldt jf. afsnittet om bl.a. etik, hvor også overvejelser om videooptagning blev omtalt.

Når eleverne lavede gruppearbejde varierede jeg mellem at blive siddende på min plads ved siden af en gruppe, hvis arbejde jeg dermed upåfaldende kunne overhøre/overvære og gå rundt mellem grupper og fx gå ud på gangene. Når jeg kom til en gruppe, spurgte jeg gerne ”Må jeg høre, hvad I snakker om?”. Hvis min tilstedeværelse – nogle gange stående – virkede akavet og øjensynligt dæmpende på gruppen, gik jeg videre.

I forhold til forskerposition (Harrington, 2003) i forbindelse med observationer på holdene indtog jeg den ovenfor nævnte hverken underviser- eller elev-identificerede position, defineret ikke som forestillet ”udenfor”-position, men snarere som en tredje, men også indlejret position. Jeg prøvede generelt at tiltrække mig så lidt opmærksomhed som muligt og tilstræbte også i forhold til beklædning at være så neutral som mulig – var fx altid iført cowboybukser og afdæmpede cardigans. Dette skal ikke tages som udtryk for forestillet usynlighed, men ligefrem at påkalde mig unødigt opmærksomhed, så jeg ingen grund til. Igennem hele forløbet var det mit indtryk, at jeg i hvert fald ikke genererede eleverne med min tilstedeværelse, og da en underviser på anden skoleperiode syntes, jeg skulle reintroducere mig, var en umiddelbar elevreaktion, ”Anne, hun hører jo til”.

I forhold til underviserne og observationer følte jeg mig væsentligt mere til stede end over for eleverne. Adskillige gav udtryk for at glemme min tilstedeværelse, og hvorvidt det er rigtigt, kan jeg jo ikke vide, men jeg oplevede også, at andre midt i lektionen henvendte sig direkte til mig med et spørgsmål, og en enkelt henledte opmærksomheden på mig ved at sige ”I dag hvor vi har observatør på ...”.

I praktikken foregik observationerne ved, at jeg det meste af tiden fulgte med eleven rundt (Flick, 2006), men af og til opholdt jeg mig dog alene med de ældre i fællesrum. Jeg havde en notesblok og blyant i lommen og noterede, når der var mulighed for at gøre det ubemærket. Min position var i praktikken meget synlig og på alle måder anderledes end de øvrigt tilstedeværende, idet der var tale om ikke-deltagende observation (Ibid.); jeg talte godt nok med de tilstedeværende, men havde ikke fx en arbejdsfunktion. Da der er få mulige positioner at indtage i en praktiksetting (jf. afsnittet Generelle positioner og mobiliserede fortællespor i praktikken) var jeg i forhold til personalet meget synlig. I forhold til de gamle mennesker aftalte jeg med eleverne, at de først gik ind og sagde, at de havde én med rundt denne dag og spurgte, om jeg måtte komme med ind. Alle sagde ”ja”, og min første introduktion var altid, at jeg kom fra skolen og skulle se, hvad eleven lavede i praktik. I flere tilfælde

bevirkede denne introduktion, at den ældre gav sig til at rose eleven, åbenbart ud fra en antagelse om, at jeg skulle vurdere elevens arbejde. Her og i andre tilfælde, hvor det gav mening i forhold til den ældres friskhedsniveau og interesse, fortalte jeg derpå videre, at jeg kom via skolen, men med et projekt, der undersøgte elevernes læring igennem uddannelsen. I nogle tilfælde antog de ældre, at jeg var en elev, der skulle lære plejeopgaverne og alt efter åndsfriskhed, og om eleven skulle udføre en længere plejeopgave hos personen, rettede jeg op på misforståelsen eller lod den passere. I nogle situationer besluttede jeg sammen med eleven ud fra demens- eller værdighedshensyn ikke at gå med ind til bestemte ældre. I situationer med personlig pleje fx på badeværelset, hvor de ældre var aflædte, opholdt jeg mig i stuerummet ved siden af, hvor jeg altså kunne høre samtalerne, men ikke se. Fravalget var mit eget; der var ingen, der bad mig gå væk, og mit indtryk var, at de gamle var vant til, at forskellige mennesker var inde i deres intimsfære. Derudover oplevede jeg gentagne gange, hvilket også fremgår af analyserne, at de gamle/borgerne over for mig positionerede sig som "almindelige" mennesker, bl.a. ved at henvende sig til mig med almindelige konverserende kommentarer. Hvor talen faldt på deres familieforhold, bl.a. fordi vi opholdt os i deres hjem med familiebilleder, spurgte de også til, om jeg havde børn, hvor i landet jeg boede osv. Eftersom jeg ikke forskningsmæssigt skulle bruge disse oplysninger, mener jeg, at disse møder med de gamle havde karakter af tilfældige, venlige møder mellem fremmede.

I pauserne med personalet gjorde jeg, som de gjorde, spiste og talte med om ikke faglige ting (fx madopskrifter) – i en afvejning af ikke at tale for meget vs. sidde som en tavs kontrollerende instans.

I forhold til vejlederne antyder følgende eksempel, at de på forhånd informerede måske har været mere berørte af situationen, end jeg i situationen har kunnet bedømme. En elev var sygemeldt, da jeg ankom, og da jeg forklarede, at jeg var kommet fra Sjælland, havde bestilt overnatning osv., var man på stedet meget hjælpsomme i forhold til, at jeg kunne komme til at følge en anden elev. Dette var naturligvis ikke ifølge intentionen om at følge kendte elever, men da jeg nu var kommet, anså jeg muligheden for at være et "tillæg". Det sted, jeg kom til, var i modsætning til de andre steder ubekendt med formålet med min tilstedeværelse, og da jeg ved ankomsten, hvor personalet var i fuld gang med morgenplejen, havde præsenteret mig som en ph.d. studerende, der skulle følge en elev, blev jeg i løbet af ingen tid iført en kittel. Mine forklaringer om, at det *skulle* være en elev, jeg skulle følge, blev næsten overhørt, og jeg var lige ved at blive sat i kølvandet på en tilfældig ansat, men det blev dog en elev. Denne til en begyndelse noget kommanderende attitude fra

vejlederens side skiftede totalt, da jeg i løbet af formiddagen i en pause fik lejlighed til mere indgående at forklare formålet med min tilstedeværelse. Herefter blev der, når personale fra andre steder i huset kom til stede, peget på mig og sagt: ”Vi har fint besøg i dag – hun er forsker”. Kontrasten i forhold til positionering imellem til en start at være studerende (”ph.d.” sagde dem øjensynligt ikke umiddelbart noget) og til at være forsker var tydelig. Samtidig illustrerer situationen også min egen afdæmpede facon, der var udtryk for, at jeg anså mig for at være til stede på gæstepræmisser.

Dokumenter

Det dokumentmateriale (Flick, 2006), som jeg i afhandlingen trækker på, er som tidligere nævnt meget tæt forbundet til sosu-området og sosu-settingen. Det drejer sig om bekendtgørelser, skolens undervisningsplan, stedets evalueringsskemaer, skolens hjemmeside, deres nyheds- og kvartalsbreve, dokumenter fra sosu-ledernes hjemmeside, samt statistisk materiale fra dels Danmarks statistik, dels specifikke undersøgelser, fx DCUM (2006). I flere tilfælde er der tale om baggrundsinformation for mig selv og dermed ikke materiale, som jeg i afhandlingen direkte henviser til. Formålet med både den direkte og indirekte anvendelse er især perspektiverende, fx når mikroniveauets indlejrethed skal belyses.

Transskribering mm.

Observationsnoterne i dokumentform fra klasseobservationerne læste jeg altid igennem om eftermiddagen eller om aftenen. Jeg færdiggjorde evt. ufuldendte sætninger og tilføjede evt. observationer, jeg ikke eller kun delvis havde fået med i situationerne. Efter praktikobservationer renskrev og udbyggede jeg noterne om aftenen. Efter den tekniske efterbehandling af noterne nedfældede jeg de kontraster, sammenfald, ”mærkværdigheder” og analyseidéer, som jeg i løbet af dagen og efterbehandlingen havde ”set”, idéer som jeg senere har viderebearbejdet eller måske helt eller delvis har forladt, men som under alle omstændigheder var en del af udvekslingerne mellem empiri og analytisk perspektiv.

Med hensyn til elevinterview transskriberede (Brinkmann & Tanggaard, 2010) jeg de to første interview af ”første runde” fuldt ud, de to som indgik til temaindkredsnings for spørgsmål i resten af interviewene. Resten af de første elevinterview transskriberede jeg derefter delvis direkte ind i tematiske skemaer, med henvisninger til talpositioner i interviewet, indlagt på computeren. Dette var en løsning, jeg fandt anvendelig (dvs. overkommelig) i situationen, om end ikke optimal, og efter yderligere selv at have transskriberet tre

underviser- samt et par vejlederinterview søgte jeg om – og fik - penge til transskribering af de resterende interview, der med undtagelse af et par, som jeg vurderede indholdstynende, alle blev fuldt ud transskriberet. Den transskriberende studentermedhjælp transskriberede efter samme princip som jeg selv, dvs. ordret og med angivelse af pauser/tøven, afbrud og lyde udefra samt angivelse af den lyttendes indlagte småord/småsætninger som ”ja, nej, nå, nåh, okay, det var da ..., ”. Efterfølgende lyttede jeg interviewene igennem, samtidig med at jeg læste den transskriberede tekst og rettede fejllærte ord, som jeg bedre end medhjælpen kunne høre, fordi jeg dels havde været del af situationen, dels kendte betegnelserne i sosu-sammenhængen.

I løbet af empiriens tilblivelse lagde jeg observationsnoter og interviewtekst ind i NVivo og brugte systemets kategoriseringsfunktioner i forbindelse med de første trin mod forskellige delanalyser, fx i forbindelse med paperskrivning. Disse foreløbige små-temaer lå i forlængelse af de første syntetiseringer, som pilotfase og de første observationer i klasserum havde igangsat og var mestendels udtryk for en slags kommen ind i materialet, hvor jeg ud fra de iagttagelsebærende begreber så ligheder og modsætninger, som jeg rubricerede under forskellige overskrifter. Dette var en temmelig ustyret, idégenererende proces, hvor jeg så ligheder og modsætninger på kryds og tværs, og på et tidspunkt begyndte jeg forfra med nogle lidt andre overskrifter og kreerede en ny mængde inddelinger. En boblende delproces. NVivo indeholder en mængde muligheder, som jeg ikke har udnyttet, idet en ulempe – for mig – er, at skærmen giver et begrænset overblik og mangler den materialitet, som jeg også sætter pris på. Sideløbende med bobleprocessen og efterfølgende opstillede jeg derfor modsætnings- osv-oversigter på papir og tavler, en strategi jeg har haft i brug ind til næsten sidste øjeblik. På et tidspunkt valgte jeg også at udskrive al empirien og organisere den i en mappe, og efterfølgende har jeg først og fremmest læst og brugt papirudgaven og er kun sporadisk vendt tilbage til NVivo. Da det visuelle element er både produktivt og basalt glædeligt for mig, klistrede jeg også på et tidspunkt en mængde papirer med temaer og farver fra forskellige interview op på en stor plade og gik og kiggede på denne; denne og lignende strategier har holdt materialet nærværende for mig og medvirket til, at jeg har set nye vinkler på det.

Analysen tager form

Som det fremgår af ovenstående har analyseprocessen i en eller anden form været i gang næsten lige fra projektets begyndelse og er foregået i en stadig vekselvirkning mellem det analytiske perspektiv og det empiriske materiale, med førstnævnte som styrende, idet empirien grundlæggende er genereret på

med udgangspunkt i det analytiske perspektiv. Al det rod og bobleri som en analyse også indebærer, er svær at beskrive, og det efterfølgende er derfor en optegning af en proces, der kun retrospektivt kan tage sig så klar ud. For at anskueliggøre analyseprocessen må jeg nødvendigvis inddrage indholdet fra næste kapitel, Teoretiske indspil, hvorved nogle begreber står udefinerede, men her er altså tale om et fremstillingsmæssigt hensyn. Ud over den analysetilgang som den grundlæggende Foucaultforankring tilsiger i form af at læse med henblik på regulariteter og spredninger (Foucault, 2005a), er tilgangen informeret af analyseforklaringer/instruktioner (fx Søndergaard, 2005; 2002a; 2002b 1999; 1996; Bacchi, 2009; Esmark, Laustsen & Andersen, 2005b; Peters & Burbules, 2004; Madsen, 2003; Raffnsøe & Gudmand-Høyer, 2005; Kofoed & Staunæs, 2007). I tillæg til disse poststrukturalistiske tilgange betyder min forankring i danskfaget, at jeg har et langvarigt forhold til litteraturanalyser og herunder til forskellige tilgange, som jeg i de aktuelle analyser grebsmæssigt både har tænkt med fx (dele af) Nykritikken (Larsen, 2001) samt Feministisk litteraturkritik (Sørensen, 2001) og imod fx psykoanalyse (som tilgang). Læsning af andres analyser har naturligvis også været inspirerende og vejledende; det gælder især (men ikke udelukkende) poststrukturalistisk analyse (fx Fejes, 2008a; 2008b; 2011; Popkewitz, 2008; Petersen, 2007; Nicoll & Fejes, 2008; 2010; 2011; Hjort, 2008; Laws & Davies, 2000).

Det overordnede forskningsspørgsmål ”Hvordan bidrager uddannelsesforløbet til elevernes subjektivering som social- og sundhedshjælper?” blev analytisk konkretiseret med inddragelse af positioneringsteorien. Det oprindeligt udelukkende Foucault-forankrede perspektiv blev som tidligere nævnt hermed suppleret i forhold til interaktionsniveauet, og de iagttagelsesbærende begreber, og dermed også empirivinklen, fik konkrete betegnelser, hvorefter følgende analytiske spørgsmål kunne formuleres til uddybning af det overordnede spørgsmål: ”Hvordan positioneres og positionerer eleverne sig - i en mobilisering af forskellige fortællespor - over uddannelsens tidsperiode og på uddannelsens forskellige steder - skole og praktiksteder?”, ”Hvilke praksisser er i spil?” og ”Hvordan er de mobiliserede fortællespor influeret af diskurser i det omgivende samfund?”.

Den videre konkretisering foregik via inspiration/skub hidrørende fra dels selve empiriproduktionen, dels arbejdet med temaer, både de ustrukturerede tilløb og de mere overordnede forsøg. Førstnævnte angår, at tilstedeværelse eller udgangspunkt i en konkret observation eller et bestemt interview kunne give analytiske idéer, som efterfølgende kunne forfølges systematisk i resten af materialet. Et eksempel herpå er ”rummene som aktører”, der godt nok temmelig udefineret havde været til stede gennem længere tid, men som i

forbindelse med en konkret observation fik mig til at stille spørgsmålet ”Hvordan bliver den konkrete adfærd til, er der noget, der beforder den?” hvilket førte til en forfølgelse af rummenes indflydelse mere generelt. Den systematiske del bestod i med de iagttagelsesbærende begreber (jf. næste kapitel) at læse materialet enten på tværs af klasserumsobservationerne, jf. holdanalyserne, eller i enkeltelev-tilfældene at læse mere puljeafgrænset og her indenfor intensiv læsning af hver observation eller interview. Det vil sige, at jeg fx læste med blik for positioneringer i de enkelte interview/observationer og så på overensstemmelser og modsætninger både internt i det enkelte interview/observation eller imellem de forskellige dele, aktuelle for den pågældende analysedel. Med den empiri jeg havde konstrueret – i vekselvirkning med det analytiske perspektiv – kunne næste analytiske niveau/spørgsmål formuleres: ”Hvordan fremtræder og/eller konstrueres det social- og sundhedsfaglige indhold og dermed sosuhjælperen igennem italesættelser af og praksisser (i og) omkring ældre, alderdom, mødet mellem hjælperen og den/de gamle samt de fysiske rum?” og ”Hvordan interagerer dette med individuelle forståelser og praksisser hos: - eleverne: fortid og fremtid, - underviserne: elevsyn og institutions- og arbejdspladsforhold, - vejlederne: vejledning og arbejdspladssituation?” Herefter kunne materialet genlæses og - i de tilfælde hvor noget var skrevet - revideres og en fremstillingsmæssig logik etableres. Genlæsningen kunne ske med konkrete spørgsmål til enkeltdele som fx ”Hvad giver denne vejleder udtryk for, at hun vægter i arbejdet med de ældre?”, ”Hvilke(t) fortælespor mobiliserer hun?”, ”Hvordan beskriver hun vejledningssituationen?”, ”Hvordan italesætter hun formålet med vejledningen?”, ”Hvilken metode/ evt. materialer bruger hun? og ”Hvordan er de praktiske forhold (tid & rum) omkring vejledningen?”. Et sidste lag i analysen var derefter at samle de foregående lag i nogle pointer omkring elevernes eller den enkelte elevs læring og i pointer omkring læringen set i sammenhæng med afhandlingens agencyperspektiv (jf. næst kapitel).

Sideløbende med den kohærensbestræbelse som ovenstående er udtryk for, har der hele tiden været en afvejning af nuanceringsgrad og mængden af ”løse elementer”, med andre ord det, som ikke umiddelbart havde en indlysende plads i analysen, men som måske kunne pege i en uaktualiseret, men antydnet retning. - Balancen mellem fasthed, tydelighed og åbenhed. Den strukturmæssige opdeling i en holddel og en enkeltelevdel fremstod relativt tidligt (halvvejs) egnet til at fange både det overvejende institutionelle niveau, personniveaue og den gensidige forbundenhed. Indhold og struktur indgår i et uundgåeligt fællesskab, hvor indholdet har den største vægtning, men hvor sidstnævnte også har indflydelse i forhold til det analytiske blik retning og

måske uformåenhed i forhold til at se på tværs af/ved siden af den struktur, der er etableret. Det tværgående perspektiv mener jeg at have bevaret blikket for, idet enkeltelever er til stede i holdanalyserne, hvor også de enkeltanalyserede elever indgår, samtidig med at holdanalysen udgør en del af forståelsesrammen for enkeltanalyserne. Analysemuligheder ”ved siden af” er straks sværere at tage højde for, og havde jeg gjort det, var de jo ikke ”ved siden af”, men integrerede. Tætheden på og den gentagne gennemlæsning af materialet er den måde, hvorpå jeg har tilstræbt at inddrage så meget som muligt. Dette har i nogle tilfælde – i sparringspartners øjne – ført til en unødigt høj grad af nuancering i forhold til ”det store billede”, hvilket har foranlediget en tilskæring af analyserne. – Altså en balancering mellem åbenhed & tydelighed (kohærens).

Validitet, reliabilitet & udsigelseskraft

I dette afsnit tager jeg spørgsmålet om validitet, reliabilitet og udsigelseskraft op som afslutning på denne dels metatoretiske og metodiske redegørelser. Undervejs i kap. 1 og 2 har det flere steder forekommet naturligt eksplicit at nævne validitetsforhold; disse betragtninger opsamles og udbygges i dette afsnit. Betegnelserne validitet og reliabilitet stammer fra den kvantitative forskning og andre udtryk som gyldighed og transparens (Brinkmann & Tanggaard) eller gyldighed og pålidelighed (Kvale & Brinkmann) burde måske anvendes som værende mere passende inden for kvalitativ forskning, men uanset udtryk handler det om kvalitet og kriterier herfor.

Kontingens har flere steder i forbindelse med udlægningen af afhandlingens metateoretiske aspekter været tematiseret som et grundsynspunkt i en poststrukturalistisk tilgang. Definitionen på kontingens er her yderst vigtig, og jeg understreger derfor, at det er kontingens i betydningen ”tilfældig”, men ikke ”vilkårlig” (Collin, 2003). Også i dette afsnit vil jeg fremhæve kontingens i den nævnte betydning. Hele afhandlingen skal som konsekvens af det videnskabsteoretiske grundlag forstås som en viden om casen og de case-relaterede diskurser, der kunne have været en anden, såfremt det konstruerende blik havde været et andet. MEN når det konstruerende blik og analysestrategien (jf. næste kapitel) er den beskrevne, bør den konstruerede viden/konklusioner være konsistente i forhold hertil, og der er derfor ikke tale om, at analyseresultaterne er tilfældige eller lignende. Analyserne tilbyder med Søndergaards formulering en forståelse, der

(...)har sin baggrund i systematiske analytiske møder mellem på den ene side et særligt empirisk materiale og på den anden side en stribe metateoretisk inspirerede analytiske vinklinger (Søndergaard 1996). Der er altså hverken tale om arbitrære spekulationer eller om hverdagsdiskursive deduktioner i denne form for forståelsestilbud (Søndergaard, 2005, s. 3, inkl. henvisningen).

Med hensyn til vurderingen af et stykke forskningsarbejde formulerer Olsen (2003) i en artikel om kvalitetssikring af kvalitativ interviewforskning et overordnet spørgsmål, man som kvalitativ interviewforsker uanset positionering ifølge ham må forholde sig til, således:

Er fremstillingens tematiske, metodologiske, analytiske og videnskabsteoretiske aspekter internt konsistente? Udgør disse aspekter en kohærent gestalt? Er der overensstemmelse mellem problemstillinger, design, tilvirkning af kvalitative data og analysestrategi?

Olsen skriver i den nævnte artikel specifikt om interviewforskning, men spørgsmålet kan udstrækkes til hele forskningsproceduren. Elliott et al. (1999, s.215) udtrykker vurderingsspørgsmålet på følgende måde, hvor det ligeledes er ”det interne” aspekt, der vægtes:

Ultimately, the value of any scientific method must be evaluated in the light of its ability to provide meaningful and useful answers to the questions that motivated the research in the first place.

Denne første del (inkl. næste kapitel) er en samlet bestræbelse på at redegøre for de forskellige aspekter som grundlag for analyserne, der også skal medtages i en validitetsvurdering.

Korrespondensprincippet, hvorvidt der er overensstemmelse med den objektive verden (Olsen, 2003; Kvale & Brinkmann, 2009), vil jeg slet ikke komme ind på, eftersom dette positivistiske kriterium er meningsløst i et poststrukturalistisk projekt. I nærværende afsnit vil jeg forholde mit projekt til Elliott et al.s kvalitetsindikatorer (Elliott et al., 1999), som også Brinkmann og Tanggaard finder relevante at gengive i deres artikel (2010) om kvalitet i kvalitativ forskning. Kriterierne handler om, at det teoretiske såvel som det personlige perspektiv, både som det var i udgangspunktet og i forhold til, hvad der evt. viste sig undervejs, må være klart. Dernæst skal der være en situering af deltagerne og redegørelse for omstændighederne omkring empirisituationer, inklusive en redegørelse for antal deltagere og udvælgelsen af dem. Endvidere skal der bringes eksempler, der illustrerer både den analytiske procedure og forståelsen som opnås herudfra, og der skal foretages troværdighedstjek, hvilket kan ske på flere måder. Elliott et al.s næste kriterier drejer

sig om at etablere kohærens i forhold til analyserne og fremstillingen uden at miste nuancerne, og derudover fremhæver de, at der må være klarhed mht. om forskningen har et specifikt eller generelt formål. Sluttelig påpeger de, at fremstillingen må vække resonans i læseren, så denne oplever at problemstillingen er belyst og føler sin forståelse af sagen udvidet.

Selve afhandlingen giver læseren mulighed for i forhold til de fleste punkter selv at vurdere validiteten. Punktet om troværdighedstjek kræver dog en selvstændig forklaring, og jeg vil også som en fortsættelse af case-valg-afsnittet gå ind i kriteriet om specifikt/generelt formål samt knytte nogle kommentarer til påbuddet om kohærens og nuancebevaring.

Troværdighedstjek

Mht. troværdighedstjek har der langt overvejende været tale forskervalidering, frem for medlemsvalidering og/eller publikumsvalidering, som alle er kommunikative valideringer (Kvale & Brinkmann, 2009). Forskervalideringen er foregået i forskellige situationer: Gennem hele forløbet i vejledningssituationerne, hvor vejlederen i nogle tilfælde også har haft råmateriale til gennemlæsning, men ellers har givet feedback på baggrund af analyserne. Derudover har jeg deltaget i de workshops, der er i forskerskolen: Tolkningsworkshop og færdigskriverworkshop. I førstnævnte fremlægger man råmateriale, og de andre deltagere kommer med tema- eller analyseidéer ud fra deres teoretiske perspektiv. I sidstnævnte læser deltagerne med ud fra det fremlagte perspektiv og giver feedback på dette grundlag. Ved siden af disse institutionaliserede grupper har jeg med to andre ph.d. studerende, Jette Thuesen og Charlotte Rosenberg, udgjort en lille gruppe, hvor vi har læst og diskuteret hinandens tekster med det udgangspunkt, at vores tilgange var temmelig overensstemmende. Derudover har jeg deltaget i en del konferencer, hvor jeg i nogle tilfælde har været heldig at få gode kritiske kommentarer. Det samme har gjort sig gældende de gange, hvor mit projekt har været til diskussion i enten ph.d.-klynge eller forskningsgruppe. Sidstnævnte førte fx til, at jeg i projektets sidste fase fik diskuteret nogle begrebers konkrete anvendelsesmulighed i analyserne, ud fra hvad jeg havde gjort, hvilket førte til nogle revisioner i bl.a. udtryksmåder. Jeg har således fået en del feedback fra forskermiljøet, som har påvirket, udviklet og ændret analyserne, hvorved jeg mener, at troværdighedskriteriet er opfyldt. Undervejs har jeg som nævnt i afsnittet ” Etik, forventninger, og forskning” også haft en vis dialog med social- og sundhedsskolen. Overordnet set vurderer jeg dog ikke dette til at udgøre en medlemsvalidering, eftersom der overvejende har været tale om oplæg fra min side med efterfølgende diskussion tilhørerne imellem, hvor jeg kun har kunnet høre,

hvad den gruppe, jeg sad ved, mente og diskuterede. Eftersom det fremlagte har haft teoretisk og tværgående karakter, er det også tvivlsomt, hvorvidt man af tilhørerne kan forlange kvalitetssikrende kommentarer (Olsen, 2003). I et enkelt - men vigtigt - tilfælde, har dialogen dog været troværdighedstjekkende: Som anført under ”Fremgangsmåde” bad jeg holdenes kontaktlærere om en tilbagemelding på mine påtænkte valg af elever, som jeg ville følge nøjere. Spørgsmålet var, om eleverne ud fra kriterierne var genkendelige, og det fik jeg bekræftende tilbagemeldinger på.

Specifikt eller generelt formål & udsigelseskraft

Ellliott et als kriterium om klarhed med hensyn til specifikt eller generelt formål vil jeg udstrække til også at omhandle projektets udsigelseskraft. I dette projekt er det tydeligt, at der er tale om et på den ene side specifikt formål, nemlig at skabe viden om casen, i modsætning til en i udgangspunktet generel forståelse. I afsnittet ”case” konkluderede jeg dog samtidig ud fra Flyvbjergs ræsonnementer (2011; 2010), at det, afhandlingen når frem til af fx modsætningsforhold omkring elevernes læring, med stor sandsynlighed i en eller anden udstrækning vil kunne genkendes på andre sosu-skoler og i forskelligt omfang på andre typer uddannelser, der indeholder både teoretiske og praktiske perioder. Denne modsætning dækker over, at der er dele af afhandlingen, der omhandler selve indlejringen i (øjensynligt) uddannelseseksterne forhold, som den konkrete setting er henvist til at agere i forhold til; de forskellige sosu-skoler er fx sosu-skoler på det samme lovgrundlag. Omvendt er interaktioner i settingen afhængige af konkrete menneskers handlen, hvorved udmøntningen af fx lovgrundlag i praksis kan blive noget forskellig. Helt konkret gør afhandlingen derfor ikke krav på at kunne udsige almenlydige konstateringer om fx hele sosu-området. Hvorvidt udsigelseskraften strækker sig ud over den konkrete case må afhænge af en vurdering af de situationsspecifikke analysers sammenfald med situationer og forhold i andre uddannelses-settinger.

Kohærens & nuancering

Kriteriet om kohærens og nuancering fordrer med en poststrukturalistisk analysestrategi en stærk opmærksomhed på balancering mellem kohærens i fremstillingen og nuancering, jf. afsnittet ”Fremgangsmåde”. Risikoen er, at bestræbelsen på sammenhæng og klarhed fører til indordning af analyserne under ét samlende princip, der udvisker eller forbigår modsatrettetheder, hvilket var en af Foucaults indvendinger mod idéhistorien (Foucault, 2005a). Søndergaard(2005) påpeger vigtigheden af inden for en kompleksitetsanalyserende

tradition, at materialet er ”gedigent og dækkende, nuanceret åbnende af feltets mange stemmer og perspektiver”. Denne ”undervejs”-validering, som fx også Kvale & Brinkmann (2009) understreger vigtigheden af, har jeg, hvad empiri-produktionen angår, søgt at skabe mulighed for ved at producere et så righol-digt materiale som muligt ved at have forskellige vinkler på settingerne og forskellige dele heraf i form af observationer, interview og uformelle samtaler med elever og undervisere og endvidere have undervisningsplanen o.l. som baggrundsviden og et interview med direktøren som perspektiverende mate-riale. Arbejdet med analyserne er beskrevet i afsnittet ”Fremgangsmåde”.

Reliabilitet

Reliabilitet i kvalitativ forskning giver ikke megen mening, ud over hvad der på sin vis allerede er indeholdt i ovenstående validitets/gyldighedskriterier, nemlig transparenskravet. Olsen (2003) plæderer fx for præcise problemstil-linger, tydeliggjorte forforståelser osv. i lighed med Elliotts et als. Kriterier, men konkluderer ikke, at der må være krav om gentagelighed; men nok krav om refleksion over dimensionen. Brinkmann & Tanggaard (2010) anfører, at det vil være absurd at kræve gentagelighed i kvalitativ forskning. I forhold til enkeltinterview og de enkelte elevers forløb er det også min vurdering, at samtalerne – semistruktureringen til trods – i nogle tilfælde har udviklet sig i særdeles individuelle retninger. Der er dermed tale om, at jeg i nogle tilfælde har et større materiale om nogle elever, men materiale omkring nogle temaer fra alle elever – naturligvis af varierende omfang. En anden interviewer ville måske have forfulgt andre dimensioner i elevernes fortælling og derved have fået et anderledes tonet materiale, men omkring elevernes tilstedeværelse på skolen, forholdet til de øvrige elever og undervisere er det svært at forestille sig, at der ville kunne være tale om en afgørende anden viden – hvis det kon-struerende blik havde haft samme karakter. Samme teorigrundlag må i for-hold til en case/et område forventes at generere noget af den samme viden, selv om fokus i undersøgelserne ikke er det samme. I denne forbindelse kan jeg påpege, at Lehn-Christiansens ph.d.-projekt om sundhedsfremme på hjælperuddannelsen med en poststrukturalistisk tilgang (2011) peger på for-skellige forhold, som jeg genkender i min empiri og mine analyser. I det om-fang reliabilitet overhovedet skal tages i betragtning i kvalitativ forskning ty-der den just nævnte genkendelighed på en vis gentagelsesmulighed med hen-syn til de strukturelle forhold, der baserer sig på fx et større antal observationer og/eller interview, hvorimod udfaldet af konkrete interview må antages at kunne variere langt mere.

Kapitel 3 Teoretiske indspil

Som anført i det foregående kapitel er den teoretiske forankring del af det konstruerende blik, og dette kapitel burde således have været placeret midt i kapitel to. Min vurdering er, at dette fremstillingsmæssigt ville være uoverskueligt, og derfor udgør teoriindspillet dette særskilte kapitel. Formålet med kapitlet er at redegøre for udvælgelsen af de iagttagelsesbærende begreber samt deres indhold. Sidstnævnte kræver en vis udlægning af begrebernes teorikon tekst, idet begreberne - med en Derridask udlægning - er dele af begrebsnetværk og først fikseres igennem de omkringværende begreber (Esmark et al., 2005b).

Kapitlet er struktureret således, at indspillet fra Foucault, som det mest grundlæggende, først tages op. Eftersom rummenes aktørstatus er en udbygning af Foucaults rum/bygningsfokus, er Kirkebys indspil placeret i forlængelse af Foucault-delen. Konkretiseringen af Foucaultdelen i forhold til interaktionsniveauet i Davies udgave af positioneringsteorien udgør næste afsnit. I forlængelse af disse teoretiske indspil kommer et kort afsnit med overskriften ”læring”. Heri konkretiserer jeg, hvorledes den forudgående teori skal forstås ind i undervisningsverdenen, hvor ”læring” er et centralt begreb. Som afslutning og opsamling på hele første del står analysestrategien og afhandlingens hele bestræbelse.

Diskurser og kontingent viden

Med mit konstruerende blik på empirien fra sosu-skolen tegnede (undervejs og efterfølgende) der sig efterhånden et billede af genkomne praksisser, og som tidligere nævnt blev jeg opmærksom på tilstedeværelsen af en viden, der forekom at være indiskutabel sandhed. Praksisser og sandhed angik undervisning, læring, sundhed, ældre og alderdom og varierede naturligvis noget fra fag til fag og underviserne imellem. ”Sandhederne” såvel som variationerne må tænkes at have betydning for elevernes subjektivering, idet sandhederne er med til definere, hvem ”eleverne kan og skal blive”. Disse praksisser og sandheder kunne tænkes at være kommet til syne uanset teoretisk perspektiv, men i en Foucault-optik kan elementerne forstås som dele af et større spil, således at de konkrete sosu-yringer ikke (bare) fremstår som udtryk for tilfældige og isolerede holdninger. Foucaults teoretiske indspil i denne sammenhæng er så-

ledes hovedsageligt hans diskursfokus, som, selv om det var gennemgående, var størst i første halvdel af forfatterskabet, og som teoretiseres tydeligst i *Vidensarkæologien* fra 1969 (Foucault, 2005a) og *Talens* forfatning fra 1971 (Foucault, 2001a). Diskursbegrebet udfolder jeg derfor i et vist omfang. Endvidere inddrager jeg kort hans *Gouvernementalité*-begreb, som jeg i analyserne - hovedsageligt via Davies - trækker på.

Tilskårne diskurser

Hos Foucault er diskurs, viden og magt tæt forbundet. Diskursen er ”det, man kæmper for, det, man kæmper i, den magt, man søger at bemægtige sig” (Foucault, 2001a), og det diskursive aspekt skal forstås dels meget bredt, dels som samvirkende med materielle faktorer og indlejret i institutionelle praksisser. Magtforståelsen hos Foucault er, at magt ikke er noget, som nogen er i besiddelse af og udøver over andre; magten er i relationerne, den er mellem personer og mellem grupper. Det, der definerer magt, er handling udøvet på andres handlinger, aktuelle eller eventuelle handlinger – ikke direkte på dem. Magt drejer sig om at styre styringerne og tilrettelægge sandsynlighederne og mulighederne (Foucault, 1994c). I diskurserne har man mulighed for at prøve at styre de andres handlinger, og det bliver altafgørende i videst mulige omfang at bemægtige sig en given diskurs. Talefrembringelse bliver ifølge Foucault

kontrolleret, udvalgt, organiseret og fordelt i medfør af et antal procedurer, som har til opgave at besværgе magter og farer, at beherske begivenhedens slumptræf og undvige dens tunge, dens frygtelige materialitet (Foucault, 2001a, s. 13)

De omtalte procedurer er af forskellige karakter og virker både ude og inde fra diskursen (Ibid.). Procedurene kan sammenfattende siges at være med til at opretholde og begrunde den allerede eksisterende tale og fx videnskabsopdeling, sådan at ny viden har svært ved at komme til orde. Alt efter forskellige diskursers styrke og disse indflydelse på forståelsen af et givent fænomen, fx alderdom, vil den viden, der fremstår som sandhed, ændre sig over tid. Foucault anviser endvidere nogle metodiske greb, der som helhed ikke er relevante at gengive i denne sammenhæng, men et af dem peger meget tydeligt på forbindelsen mellem analyse og videnskabsteoretiske grundantagelser om kontingens og analyse og skaber netop rammen for dels Davies’ konkretisering, og gør dels modsætningen til en psykoanalytisk tilgang klar:

Gå ikke fra talen mod dens indre og skjulte kerne ... gå mod dens eksterne mulighedsbetingelser, mod det, som afstedkommer disse begivenheders tilfældige rækkefølge og sætter grænserne for den (Ibid. s. 34).

Diskurser må ifølge Foucault behandles både i en samtid og over en længere tilblivelsesperiode, hvis man vil begribe de tilskæringer, forandringer, som diskurserne har undergået (Foucault, 2001b). I denne afhandling er den bagudrækkende, genealogiske, del som nævnt sekundær, men til stede som dels et kort historisk rids af social- og sundhedshjælperuddannelsens tilblivelse, dels via perspektiveringen til diskurser.

Den metodefremgang i forhold til diskurser, som Foucault fremlagde i Videnarkæologien (2005a), kobles i positioneringsteorien med konkrete samtaletforløb mm. Foucaults metodeanvisninger og ytringer angår, hvad jeg vil betegne det foreskrivende niveau og altså ikke konkrete udtalte ytringer. Det er her, at Foucaultfunderede analyser uden ekspliciteret "oversættelse" til interaktionsniveauet møder kritik for usensitivitet i forhold til konkrete menneskers indflydelse på, omdannelse og specificering af diskursernes påvirkning, jf. afsnittet "Forholdet mellem diskurser, Diskursanalyse & etnografi".

På Foucaults overordnede niveau, der her er relevant for diskursperspektiveringen og som baggrund for positioneringsteorien, arbejdede han ud fra en betragtning om, at en mængde ytringer identificeres som del af en diskursiv formation, dvs. indgående i et system (formationssystem, Foucault, 2005a, s.126), der med forskellige mulige positioner producerer en bestemt sandhed. Systemet indeholder et objektniveau, der angår hvilke fænomener, der bliver samlet under et objekt, fx alderdom. Derudover er der udsigepositioner (Foucault: ytringens modaliteter), der angår, hvem der taler med hvilken autoritet, dernæst et begrebsniveau, og hvad Foucault betegner et strategisk niveau, der angår en given diskurs' ærinde i verden (Foucault, 2005a).

Analytisk, altså Diskursanalytisk (D jf. den tidligere Alvesson & Kärreman distinktion), drejer det sig om at se, hvordan indhold via ytringer organiseres og reorganiseres i begreber, hvorved begrebernes "anonyme spredning ud over teksterne, bøgerne og værkerne" (Ibid. s.109) kan beskrives. Det er altså dette, som de inddragede perspektiverende Foucaultfunderede analyser tilstræber. Koblingen mellem den konkrete setting og et større Diskursniveau kan dermed være **begreber** eller ikke begrebssatte **praksisser**, som benyttes både i og uden for denne specifikke setting – synes der at være praksisser, struktureringer og/eller tænkemåder, der går igen?

I relation til ovenstående må eleverne i forhold til interaktionsniveauet forstås i en udsigeposition, mens de i forhold til Diskursniveauet må tænkes som snarere objekter. Skolen som institution kan derimod i forhold til Dis-

kursniveauet tænkes både som værende objekter - fx i skolepolitikken – men samtidig som muligvis i en udsigeposition, som havende indflydelse på fx erhvervsskolepraktikken.

Gouvernementalité

I Foucaults magtopsik, samlet i begrebet *gouvernementalité*, retter magten sig både mod hele befolkningsgrupper og det enkelte individ i en kompleks styreform. Denne komplekse magtform opstod i 1700-tallet som følge af en opmærksomhed på demografiske forhold som grundlag for magt og ledsaget af fremkomsten af "økonomi" som ny videnskab (Foucault, 1994g). Når dette magtbegreb er interessant for projektet, er det, fordi begrebet giver blik for "adfærd" på både Diskurs og interaktionsniveau. I forhold til Diskursniveauet handler det om, hvorledes institutionen sosuskolen, som del af (erhvervsskole)uddannelsessystemet og rettet mod ældreplejen kan ses som objekt for ledelse inden for flere områder, altså samfundsperspektivmæssigt. Igennem institutioner, procedurer, refleksioner, beregninger og taktikker søges det enkelte menneske påvirket (Ibid.), dvs. en påvirkning ind på interaktionsniveauet. Magtbegrebet giver dermed blik for, hvordan den enkelte elev og den enkelte underviser måske er objekter for en basalt set økonomisk funderet ledelse og giver med udgangspunkt i interaktionsniveauet anledning til at forfølge den viden, der tales frem, og som er med til at subjektivere eleverne. Med inddragelse af *gouvernementalité*-begrebet er mit konstruerende blik indstillet på at se påvirkninger og ledelsesmekanismer samt modspil hertil i sosusetningen, der derved bliver konstrueret som en potentiel kampplads.

Det enkelte menneskes nødvendige frivillige medvirken - "Man kunne selvfølgelig ikke gøre folk frie uden at styre dem" (Foucault, 1994a, s. 92) – er i Foucaults optik knyttet til selvteknikker, hvis centrale elementer er bekendelse og selvtalesættelse (Foucault, 1994e). Herved leveres stof til humanvidenskabernes - fx pædagogik og psykologi - fremtalelse af objekter, og der skabes "normalitet" og dermed basis for udskillelsen af afvigere og det afvigende (Foucault, 2006). I en skolepraksis, der retter sig mod arbejde med andre mennesker, og hvor disse andre menneskers adfærd, som fx mere eller mindre selvhjulpne, har stor betydning for landets økonomi, kan blik for settingens konstruktion af normalitet være interessant. Et sådant normalitetsperspektiv kan styre blikket mod den viden, der tales frem på sosuskolen, og hvordan den tales frem, hvilket må formodes at have konsekvenser for elevernes subjektivering. Derudover kan blikket styres mod elevernes adfærd og tale i praksissettingerne, hvorved mulighedsbetingelserne for de ældres subjektivering kommer i fokus.

Den selvtalesættelse, som ovenfor er nævnt, angår Foucaults subjektbegreb, der indgår som del af grundantagelserne i projektet. Det er igennem bl.a. selvtalesættelse, at individet bliver ”nogen”, men denne subjektets italesættelse af sig selv sker ikke ud i det blå, men inden for bestemte rammer:

Subjektet er en form, det har ikke en substans, men konstituerer sig aktivt gennem selvteknikker, som ikke er nogen, subjektet selv opfinder, det er ”skemaer”, som den enkelte finder i sin kultur, og som bliver foreslået, indpodet, pålagt af personens kultur, af vedkommendes samfund og sociale gruppe (Foucault, 1994f, s. 719).

Det er dette syn på subjektivering, der går igen i Davies’ syn på individets både altid allerede konstituerethed og dets mulighed for at ændre på den hidtidige subjektivering. Det vil sige, at agensbegrebet er knyttet hertil, hvilket det også var for Foucault (Foucault, 1994c; 1994d; 1987).

Rum som aktører

Rummene som måske influerende, i forhold til hvad der foregik i settingerne, er som tidligere nævnt udtryk for socialitetens påvirkning af mit konstruerende blik. Eller i hvert fald udtryk for en fokusering af mit blik⁸, idet rum og bygninger jo absolut er til stede hos Foucault, fx i forbindelse med Panoptikon-idéen (2005b). Foucaults bidrag til den rumlige dimension er, i forbindelse med den ”spatial turn” blevet anvendt, kritiseret, videreudviklet og suppleret (Larsen, 2005; Kural, 2010). I dansk regi er udforskningen af rumlige/materielle forhold som medkonstituerende for subjektiveringen af individer foretaget af bl.a. Christa Amhøj, med et medarbejderfokus (voksne) (Amhøj, 2007), med et elevfokus (Juelskjær, 2007, 2010) og Staunæs ligeledes med hensyn til elever, men med inddragelse af den virtuelle verden (Højgaard & Søndergaard, 2010), mens Højgaard analyserer forskertilblivelser (Højgaard, 2007).

Højgaard & Søndergaard (2010) argumenterer i en metodeartikel for at tænke mangeartede konstitueringsmodi ind i forskningsprocessen og taler om rummene som ”aktører”. Denne aktørtænkning synes mig velegnet til at reflektere den påvirkning, som sosu-uddannelsens forskellige lokaliteters ud-

⁸ Det er ifølge fx Højgaard & Søndergaard (2010) ikke et problem. De argumenterer for, at det empiriske materiale – efter åbenhed - får lov at tale mht. hvilke konstituerende modi, der skal inddrages, og i det omfang materialet allerede er indsamlet (deres ordvalg), opfordrer de til at tænke materialiteter som aktive medspillere.

formning trådte frem med i materialet, og som kaldte på nogle redskaber, som jeg med min hidtidige tilgang ikke havde.

Rum med aktøragtig status finder jeg i forhold til Foucaults rumforståelse en udbygget tilgang til gennem Inge Mette Kirkebys arkitektur-pædagogik-analyser af skolebygninger (Kirkeby, 2006). Lokaler, rum, steder og deres forskellighed samt skiftene mellem dem, deres indbyrdes relationer og deres eksplicite referencer til hinanden og i sidste ende deres betydning for elevernes læring finder nogle referencepunkter i hendes rumtyper. Kirkebys analyser udmærker sig ved at rummenes påvirkning, hvad de lægger op til, er i centrum, hvorefter hun udleder nogle designgreb til brug for arkitekter. Sidstnævnte er naturligvis ikke relevant her, hvorimod rummenes funktion er interessant. Inden jeg ridser Kirkebys rumtyper op, vil jeg dog kommentere, hvorfor jeg ikke bare følger Davies, som også skriver sig ind i den spatiale og materielle vending:

Davies, Pratt, Ellwood, Gannon, Zabrodska & Bansel (2009) argumenterer med inddragelse af Deleuze for, at klasserum ideelt set burde være åbne over for det ”forskellige, det uassimilerbare og det endnu utænkte” (s.133), og kommer i forskellige analyser ind på, hvordan dette langt fra altid er tilfældet. De fremhæver, at rummenes form, indretning og menneskers placering i rummet har stor betydning for, hvad der kommer til at foregå i rummet, herunder om der i en Deleuze-terminologi bliver tale om ”becoming” og ”lines of flight” (Deleuze et Guattari, 2005). Hos Deleuze finder Davies et al. et begrebsapparat omkring rum og personers ændring/becoming, der griber den ikke-forud definerede udviklingsproces, som de analyserer og set i et uddannelsesforskningsperspektiv, der basalt set er forankret i Foucaults tænkning, er der konsistens i at supplere med Deleuze-begreber, hvis paradigmatiske forankring er den samme som Foucaults. Umiddelbart kunne det synes oplagt at gå med ad dette spor, når nu jeg i forvejen trækker på Davies, men mit empiriske felt og projektets opdrag er langt mere specifikke, end de sammenhænge Davies et al. analyserer, og Deleuze-begreberne, der forekommer meget relevante i deres sammenhæng, forekommer mig svært håndterbare i min sammenhæng. I modsætning hertil er Kirkebys rumtyper meget operationaliserbare og velegnede til at sammenligne rum med.

Kirkebys rum-typer

Kirkeby opererer med fem forskellige rum-typer: Det sociale rum, handlingsrum, det adfærdsregulerende rum, det betydningsbærende rum og det stemte rum. Disse typer er hun kommet frem til i en forskningsproces inkluderende bl.a. praksisobservationer analyseret ud fra forskellige teorier om læ-

ring og uddannelse. Kirkeby ser de forskellige (tidens) dominerende teorier spejlet i skolebygninger, men tillægger ikke bygningernes udformning determinerende funktion. Forskellige bygninger og forskellige rum lægger op til forskelligt samvær, forskellige læringsmiljøer osv. men det er i samspillet med de konkret tilstedeværende personer, at faktiske situationer udspiller sig. Forskellige indretninger, fx forskellige muligheder for fleksibilitet i lokalestørrelse og indretning, kan blive udnyttet forskelligt eller måske slet ikke i forskellige settinger. I dette projekts sammenhæng kan skolerummene, plejecentrene og de private hjem med typologierne analyseres som aktører, der spiller ind med hensyn til de læringsmulighedsbetingelser, der opstår for de enkelte elever. Igen må det understreges: Ikke som determinerende forhold, men som medspillere.

”Det sociale rum” er udtryk for rumindretninger, der lægger op til læring i fællesskab. Disse indretninger sigter mod at skabe tilhørsforhold som basis for fx fælles diskussioner, og samtidig give mulighed for undervisningsdifferentiering, med hensyntagen til forskellighed og fremme af inklusion. Rummet spejler, at sociale kompetencer tænkes opøvet i fællesskabet, hvor man møder de andre/konfronteres med de andre, og evt. konflikter skal håndteres. Man lærer ved at se/høre, hvad de andre gør: Fx lærer man at stille spørgsmål ved at høre andre stille spørgsmål. Kirkeby udpeger rummets muligheder som udtryk for forskellige retninger i det sociale. En udadrettet med bl.a. en åbenhed og opføgen mod nye steder i rummet, nye personer, nye informationer, andre samarbejdsmuligheder. I den indadrettede ligger en lukning om et givet fællesskab, hvor gruppedannelsen opdeler i et ”vi” og ”de andre”.

”Handlingens rum” er resultat af en analyse, der forholder sig til i hvilken grad, rum lægger op til mere eller mindre forudbestemte aktiviteter. Forhåndsbestemthed kalder Kirkeby hård funktionalitet. I modsætning hertil benævner hun ikke-forhåndsbestemt aktivitet som blød funktionalitet, der altså muliggør forskellige former for brug. Det forhåndsbestemte ser Kirkeby som udtryk for, at målet er at facilitere en given aktivitet eller proces, mens stillingtagen til opgaveløsning i det ikke-forhåndsbestemte er en del af de pædagogiske intentioner.

”Det adfærdsregulerende rum” griber det aspekt, at bygninger og rum kan forstås som medvirkende til at regulere adfærd. Med hensyn til denne forståelse af rum bygger Kirkeby på Foucault, Latour og Bernstein og rejser herudfra spørgsmålene om, hvorvidt skolebygninger er med til at opretholde den eksisterende samfundsorden og endvidere, om der kan konstateres diskrepanser mellem skolens officielle pædagogiske linje og den skjulte pæda-

gogik, som skolebygningen understøtter. Centralt i denne forståelse af rum er, om der fx er mulighed for overvågning. Derudover peger Kirkeby på, at handlinger kan være uddelegeret til ting, og at gentagen brug af fx rum skaber præcedens, som brugerne efterfølgende kan have svært ved at afvige fra.

Kirkeby opererer med yderligere to rumtyper ”det betydningsbærende rum” og ”det stemte rum”, der i høj grad drejer sig om, hvilke følelser og stemninger rum indeholder eller skaber hos brugerne. - Hvilke forhold uden for rummet, ting i rummet refererer til, og hvilken stemning fx belysning og lugte skaber. Disse funktioner og betydninger er i forhold til ældres boliger yderst relevante, men kun i mindre grad her, hvor elevernes læring er det centrale. Empirien omfatter kun via udsagn tilfældige indblik i, hvorvidt rummene har skabt den ene eller anden slags følelser hos eleverne, og om dette fx har haft betydning for deres adfærd og opfattelser. I et vist omfang har fx lugte og de gamles inventar (fx billeder) i observationssituationerne forekommet mig påfaldende og vigtige, hvorved de indgår i materialet, men ellers er disse rumforståelser ikke særligt repræsenteret.

Kirkebys inddelinger er meget overordnede og derfor ikke begrænsende inden for deres kategori. Naturligvis fokuserer de min ruminddragelse på overvejende de 5 (3) typer, men da disse i forhold til indledende analyser synes hensigtsmæssige og dækkende i forhold til det empiriske materiale, mener jeg, at rummenes aktørstatus kan inddrages med disse inddelinger: Skolens (forskellige) rum er endog meget forskellige fra praktikkens - betyder det noget for elevernes forskellige forløb? Hvordan (hvis) er fx private hjemms rum vs. plejecentrum aktører/medkonstituerende for det forløb den enkelte elev får/skaber sig? Er plejecentrenes rummæssige forskellighed af vigtighed? Spiller rummenes funktionalitet fx ind i forhold til elevernes alder og tidligere erfaringer og fortællespor? Disse spørgsmål er nogle af dem, der er opstået i bevægelsen med start i empirien og derefter frem og tilbage mellem empiri og Kirkebys teori og er spørgsmål, analyserne vil inddrage.

Elever i en forandringsproces

Den australske psykolog Bronwyn Davies inddrager som nævnt både mikro- og makroniveau (mit ordvalg til brug i analyserne) og opfatter dem som indbyrdes konstituerende, og samtidig beskæftiger hun sig med uddannelsesforskning. Udover uddannelsesforskning inden for vidtspændende dele af undervisningssektoren, fra grundskole til universitetsniveau (fx Davies, 1990; Davies, 2000a; Laws & Davies, 2000; Davies, 2001; Davies, Gannon et al.,

2009), er det især inden for den feministiske forskning, hun har markeret sig (fx Davies, 2007, Davies, Browe, Gannon, Hopkins, McCann & Wihlborg, 2006). Hun har endvidere bidraget med videreudvikling af det teoretisk-metodisk aspekt af poststrukturalistisk forskning (Davies, 2010; Davies & Davies, 2007; Davies, Dormer et al., 2006; Davies, Browe, Gannon, Honan, Laws, Mueller-Rockstroh & Petersen, 2004), som hun eksplicit positionerer sig inden for. Davies kan (også) placeres inden for positioneringsteori, og hun skrev tilbage i 1990 sammen med filosof og psykolog Rom Harré en nu klassisk artikel herom (Davies & Harré, 1990), som jeg også vil komme tilbage til. Davies har arbejdet videre med positioneringsteorien i sin feminisme- og uddannelsesforskning, og når jeg i det følgende skriver ”positioneringsteori”, er det teorien i hendes optik, der refereres til, medmindre andet er angivet. Positioneringsteori er en blandt flere retninger, der forsøger at kombinere mikro- og makroplansanalyser under inddragelse af narrative analyser (Benwell & Stokoe, 2006) og markerer derfor en videreudvikling i forhold til den tidligere fastlåste opfattelse af, at enten bedrev man diskursanalyse eller etnografiske analyser (jf. foregående kapitel). Davies trækker i sin forskning især på Michel Foucault og Judith Butler. Førstnævnte i forbindelse med diskursers konstituerende betydning for vores identitet og livsførelse og sidstnævnte især i forbindelse med den feministiske vinkel, men også i forbindelse med en bredere forståelse af diskursers indflydelse.

Når elever begynder på social- og sundhedsuddannelsens trin 1, uddannelsen til social- og sundhedshjælper, påbegynder de jf. kapitel 1 en proces, der angår forandringer i deres tilhørsforhold i verden. De skal erhverve en ny faglig identitet - de skal blive nogle andre eller noget mere, end de i forvejen er. I det omfang de ikke har erfaringer fra arbejdsområdet, påbegynder de en proces, hvori de skal blive og føle sig som medlemmer af en ny kategori, mens der for erfarne inden for området er tale om at opnå anerkendelse som ”rigtige” medlemmer af kategorien social- og sundhedshjælper, hvilket kan indebære en rekonstituering af deres eksisterende viden om området. I første omgang er det kategorien ”sosu-elever”, eleverne skal ind i, men i kraft af uddannelsens korthed (14 måneder) er det især kategorien (færdig-) ”uddannet sosu-hjælper”, bevægelsen foregår mod. Den i uddannelsen (og dermed empirien) tydelige proces mod og ind i den nye kategori, social og sundhedshjælper, kalder på refleksion og analyseredskaber i forhold til dels processen i sig selv – hvordan forskellige elevers proces kan analyseres – dels redskaber i forhold til forståelse og dechifring af kategorien i sig selv.

Det processuelle aspekt

Subjektivering og fortællespor

At blive medlem af en kategori og den hermed forbundne proces kan relateres til Davies' (og Davies & Harré, 1990) forståelse af, hvordan en person kommer til den aktuelle opfattelse af, hvem hun eller han "er", hvilket betegnes med begreberne subjektivitet for det aktuelle resultat og subjektivering for processen (Davies, 2006). Subjektiveringen sker bl.a. under opvæksten fx i forhold til køn. Når en person vokser op og skal have en plads i verden som et for andre genkendeligt/forståeligt individ, konfronteres personen med "krav" om at være eller ikke-være medlem af den eller den gruppe. Denne afgrænsning sker dels af andre (allerede før fødslen, fx mht. køn), dels medvirker personen selv (se submission nedenfor) hertil ved at agere i overensstemmelse med de for det meste underforståede, definerede kriterier. Igennem opvæksten skaber personen sig en forståelse af, hvordan vedkommende har ligheder med andre, hvordan personen er noget særligt (ikke en klon), og dermed hvem man er, og hvor man hører til i verden (og hvor man ikke hører til). Dette sker bl.a. gennem narrativer om ens eksistens. For at kunne være i verden og forstå sig selv i forhold til andres reaktioner på én selv etablerer/sammenstykker personen et billede af sin eksistens i verden. For at opretholde narrativerne om sig selv og andre må børn lære de måder at se og differentiere på, som gør sig gældende inden for forskellige områder. Dette inkluderer, at de skal være i stand til at afkode og fortolke den sociale verdens landskaber og indoptage koderne såvel mentalt som fysisk og derved opleve koderne som egne ønskede. Personen oplever igennem de for denne person tilgængelige praksisser, herunder særligt de *diskursive praksisser*, mønstre af magt og magtesløshed og sin egen position i disse mønstre. At være et "rigtigt" (genkendeligt) medlem af en kategori fordrer, at personen kan positionere sig selv og lade sig positionere som tilhørende gruppen (positioneringer defineres nedenfor), herunder at opfatte som indlysende hvad andre i kategorien opfatter som indlysende. Sociale kompetencer er således afgørende i forhold til at fremstå som "normal", ikke-afvigende. Det "normale" er indlejret i tid og kultur, og en person skal naturligvis agere i forhold til disse specifikke krav (Davies, 2000a; Davies & Harré, 1990).

We learn categories of people and who is excluded and included in these, e.g., male/female, father/daughter. We learn how to participate in the discursive practices that give meaning to those categories, including the storylines in which various subject positions are elaborated. We learn, more important, how to position ourselves in terms of those categories and storylines as though we, in fact, are in one category rather than another (e.g., as girl and not boy, or as "good" girl and not "bad" girl). Finally we come to see our-

selves as having those characteristics that locate us in these different categories, as belonging in the world in certain ways and thus seeing it accordingly. Through this latter process, we become emotionally committed to our category memberships and experience our belonging and not belonging in moral terms (Davies, 2000a, s. 44)

Subjektivering af en person fortsætter gennem livet, ved at personen opnår personlige erfaringer med at "blive positioneret på bestemte måder og med at fortolke oplevelser gennem og i forhold til velkendte fortællespor, begreber og billeder, som man har taget til sig som sine egne" (Davies, 2007), og her ved konstitueres mig-heden ved mig som adskilt fra andre. Fortællespor er den danske oversættelse af "storyline", et begreb der indholdsmæssigt synes at skifte karakter fra Davies' og Harrés fælles brug af begrebet (1990) til Davies fortsatte brug heraf. I denne afhandling er det Davies' brug af begrebet, jeg tager op. Davies' brug refererer til i et samfund velkendte stereotyper som fx mor, far, elev, lærer, sygeplejerske osv. Fortællespor må forstås som meget basale skabeloner, som i en given sammenhæng aktualiseres i samspil med konkrete praksisser og herved kan fx "god elev" variere noget fra klasserum til klasserum alt efter uddannelse og underviser (jf. Laws & Davies, 2000 [poststru theory in practice, working behavior distur]).

I den udstrækning man tager sig selv til sig i forhold til disse velkendte positioneringer og fortællespor, i den udstrækning ens moralske engagementer, begærsmønstre og vide- og væremåder konstitueres gennem disse positioneringer og fortællespor, bliver sporene også del af ens subjektivitet (Davies, 2007, s. 184)

Som det fremgår, er "fortællespor" og den deraf følgende evt. subjektivering noget, en person skal tage til sig, og med andre ord er det ikke sikkert eller automatisk, at det sker.

Fortællespor må i forhold til diskurser forstås som mere afgrænsede prêt-à-porter spor, skabeloner for hvordan en person forstår sig selv. Fortællespor om "elev" er en basisskabelon, som over tid og i konkrete praksisser vil være præget af forskellige diskurser inden for pædagogik (hvordan elever lærer ifølge de på det pågældende tidspunkt dominerende teorier), demokrati (engang var den autoritære lærer in, i dag skal elever være medstemmende), globalisering (Danmark i den internationale konkurrence jf. Pisaundersøgelserne) og givetvis flere. Fortællesporene kan i min forståelse af Davies' brug siges at være underordnede diskurserne. Diskurser definerer Davies (og Harré) i overvejende overensstemmende med Foucaults definition:

a discourse is to be understood as an institutionalized use of language and language-like sign systems. Institutionalization can occur at the disciplinary, the political, the cultural and the small group level. There can also be discourses that develop around a specific topic, such as gender or class. Discourses can compete with each other or they can create distinct and incompatible versions of reality. To know anything is to know in terms of one or more discourses (Davies & Harré, 1990, s. 45)

Personer kan altså forstå sig selv i fortællespor, men kan også tage diskurser til sig. I begge tilfælde bliver personen genkendelig for omverdenen, og i forhold til at ytre sig bliver personen på en og samme tid et talende subjekt og bliver en, der er underlagt fortællespor og diskurser. Subjektivitet, som evt. bliver det (midlertidige) resultat af at tage fortællespor og diskurser til sig, er for det meste usynlig, fordi den virker naturlig og som et resultat af frie valg, hvilket Davies (2007) specifikt påpeger i relation til kvinders situation under henvisning til Butler, Walkerdine & Lucey, men i andre artikler med analyser af klasserumssituationer træder de samme mekanismer frem.

Praksisser i klasserum

Ovennævnte subjektivering (processer) fungerer også i undervisningssituationer, hvor nogle gennem undervisningen skal blive nogle andre eller tænkt som minimum bare ”dygtigere”- hvilket dog også implicerer ændringer i subjektiviteten (jf. afsnittet om ”læring”). Studerende/elever tager i et evigt igangværende spil ”god skoleadfærd” og det at være/gøre ”gode elever” til sig (Laws & Davies, 2000). De sociale praksisser i skolerum, med hensyn til hvad der er god lærer- og elevadfærd, reguleres gennem videnskabelige ”sandheder” (jf. Foucault & pædagogik), og gennem tilslutning til spillet opretholder deltagerne, elever og lærer, spillet og forestillingen om spillets naturlighed. Centralt for opretholdelsen er, at det fremstår som om, den enkelte elev frivilligt indgår i spillet, ”gør god elev”, og dermed kunne vælge at gøre noget andet (jf. *gouvernementalité*); men skolerummet er samtidig fyldt med konsekvenser, hvis eleven ikke udviser den rette adfærd. En lang række regulerende mekanismer, verbale eller non-verbale, positive eller negative, står til rådighed med henblik på at tilskynde eleverne til den rette adfærd. Lykkes adfærdsreguleringen ikke, kan det ende med, at eleven bliver diagnosticeret som psykisk eller socialt afvigende i en grad, så det må anbringes i en særklasse (Ibid.). Med disse betragtninger rettes blikket mod de adfærdsregulerende tiltag, som sosu-settingen lige som andre undervisningsinstitutioner må indeholde.

Davies analyserer bl.a. med Butlers begreber mastery, submission og inclusion som udtryk for subjektivering. Disse begreber blev meget relevante

for mig, da jeg i tilstedeværelsen på social- og sundhedsskolen såvel som under den efterfølgende læsning og analyse af den konstruerede empiri bemærkede, hvorledes nogle af eleverne talte sig ind i undervisernes måde at tale om og forstå stoffet på, mens andre åbenlyst anfægtede undervisernes udlæggninger. I begrebssammensætningen ligger (jf. Foucault, 2001a), at underlæggelse altid vil foregå samtidig med mestring (Davies, 2006; Claiborne et al., 2009). Hvis ikke en person agerer inden for rammerne af den bestående forståelse, bliver personen aldrig anset for kompetent, og derfor må en person agere på de aktuelle præmisser, lige meget om personen er imod disse. Samtidig: Jo mere en person mestrer en praksis, jo mere bliver vedkommende subjektiveret og dermed underlagt den orden eller forståelse, der er i den givne sammenhæng. Ved at agere på den givne diskurs' præmisser bekræfter og vedligeholder individet samtidig diskursen. Individet vil være tilbøjeligt til at benægte sin afhængighed af diskurserne, simpelthen fordi det er uforeneligt med bestræbelsen på at blive/forstå sig selv som et handlende subjekt (Davies, 2006). For individet vil det fremstå, som om personen vælger at påtage sig en given identitet, men det er altså "tilfældigvis" den identitet, der bliver tilbudt vedkommende (Davies, 2000a, s. 32).

Davies påpeger, at undervisere ligesom eleverne kan forstås som værende konstitueret af diskurser og dermed fanget i mastery and submission - der angår at være "kompetente undervisere". Dette understøttes af elever og studerende, der i deres bestræbelse på at opretholde egen position som "gode/elever", er med til at understøtte lærerens position som den vidende og ledende, "den kompetente/gode lærer" (Davies, 2001). De mekanismer, som mastery, submission og inclusion-begreberne retter blikket mod, er grundlæggende i enhver undervisning, idet de angår selve formålet med undervisning, nemlig at nogle skal tilegne sig noget viden eller en adfærd, som nogle andre tilbyder dem. Spørgsmålet er derefter, hvad der i sosusettingen medfører mastery, og hvad fx submission eller manglende submission har af konsekvenser for settingen og enkeltelever.

Kategorien "social- og sundhedshjælper(elev)"

At der er en "rigtig" måde at være til stede på på social- og sundhedsskolen (og alle andre skoler), er allerede berørt i ovenstående i form af påpegningen af fordringen om at "gøre god elev" i en given uddannelsessammenhæng. Ud over "adfærd" er indholdet i betegnelsen "social- og sundhedshjælper" interessant i forhold til elevernes subjektivering. Teoretisk kan "indhold" ses som værende indeholdt i subjektiveringsbegrebet og en persons bevægelse ind i en ny kategori, som ovenfor beskrevet. I et projekt der fokuserer på samspillet

mellem forskellige settinger, er der dog behov for ekstra opmærksomhed på hvordan ”kategorien” social- og sundhedshjælper samlet, differentieret, skiftende eller ? er konstitueret.

Undervejs har jeg arbejdet med forskellige indgange til at gribe kategorien, dens karakter og større eller mindre grad af konsistens. I denne forbindelse har jeg bl.a. overvejet om Derridas begreber om centrumfravær og decenterethed, samt begrebet ”flydende betegner” (Esmark, Laustsen, & Andersen, 2005b) kunne være anvendeligt. De sproglige udpegninger, italesættelser, (i empirien observationer eller interview) og de ”gjorte” udpegninger, praksisser, (observationer) er for eleverne med til at definere det social- og sundhedsfaglige indhold. ”Social- og sundhedshjælper” er selvfølgelig ikke indholdsmæssigt ”flydende” på samme måde som fx demokrati og bæredygtighed, men derfor kunne det meningsunivers, der skabes omkring ”social- og sundhedshjælper” godt tænkes som værende defineret, fikseret, ud fra forskellige andre begreber og derved have lighed med centrumfraværs-tænkningen. Som projektet skred frem, syntes det mig dog klart, at der modsat noget flydende tværtimod var tale om forskellige – i nogen tilfælde meget faste – opfattelser af indholdsdimensionen, som (nogle) elever blev konfronteret med. Fastheds-opmærksomheden rettede derefter i empiriproduktionen mit blik (mere end det allerede var) mod dels begreber, dels praksisser og i den efterfølgende rent analytiske fase mod fortællespor som basale skabeloner. Indholdsdimensionen som del af subjektivitetsskabelsen som helhed vender jeg tilbage til i afsnittet om læring.

Forandringsprocesser der ikke bliver genkendt

Forløbet af subjektiveringingen som social- og sundhedshjælper synes ifølge empirien ikke at være ens for alle elever, hvilket måske ikke er overraskende elevernes forskellige baggrund taget i betragtning. Alligevel forekom det mig under iagttagelserne, at forskellige elever, der alle virkede meget ivrige og arbejdsomme i forhold til at komme ind i den nye kategori, havde væsentligt forskellige vilkår med hensyn til at blive set genkendt som værende i udvikling – både når det gjaldt genkendelse fra medelever og fra undervisere. Disse observationer førte til en teoretisk forfølgelse af begreberne genkendelse, fremmedhed, forandring og kategori-fastholdelse og til læsninger af og om bl.a. Deleuze (Deleuze & Guattari, 2005; Fuglsang, Pedersen & Sørensen, 2005) og Deleuze-inspireret forskning (fx Gannon, 2009; Davies 2009). Især har det dog været Sara Ahmeds forskning om mødet med fremmede, hvor selve definitionen af ”fremmede” er en væsentlig del af udfoldelsen (Ahmed 2000),

der har været udbytterig i forhold til at fange den nævnte forskellighed. Ahmed udforsker mødet med fremmede ud fra en lang række teoretikere med en grundlæggende post-koloniel & feministisk tilgang og en ikke-essentialistisk forståelse af individer, hvorfor jeg mener, at jeg uproblematisk kan inddrage hendes refleksioner i denne afhandling.

Ahmed opererer (i forlængelse af andre) med begreberne den umærkede krop, der fremstår som neutral, hverken privilegeret eller upriviligeret, men som netop i kraft af sin umærkedhed, sin naturlighed, er privilegeret. I feministiske studier er det jo typisk den hvide, mandlige, middelklasse, heteroseksuelle krop, der fremhæves som den u-mærkede, og som (påpeger analyserne) taler, forsker mm. som var det fra et neutralt punkt (fx Butler 2007). Andre kroppe ses i forhold til den umærkede, ”neutrale”, hvorved kroppe alt efter afvigelse fra den umærkede fremstår mere eller mindre mærkede, fremmede. Den umærkede krop er at-home eller in-place, hvorimod den mærkede er out-of-place (Ahmed, 2000, s.46). Ahmed hævder, at tilstedeværelsen af mærkede kroppe medfører ændringer ikke alene i den umærkede krops særlighed, men også af det sociale rum. Endvidere er en af hendes grund-pointere, at den der fremstår mærket, fremmed, ikke er hvem som helst, vi ikke ”genkender”, men er en forhåndskonstruktion:

(...) the stranger is not any-body that we have failed to recognise, but some-body that we have already recognised as a stranger, as ‘a body out of place’. Hence, the stranger is some-body we know as not knowing, rather than some-body we simply do not know. The stranger is produced as a category within knowledge, rather than coming into being in an absence of knowledge (Ahmed, 2000, s. 55)

Her argumenterer hun op imod opfattelser af fremmede, som nogle der bliver til ved at forlade deres oprindelige land, samt imod opfattelser der implicerer en ontologi om den fremmed. I forlængelse af sidstnævnte påpeger hun kritisk, hvorledes nogles fiksering i fremmedhed giver de umærkede mulighed for valg og (på en eftertragtet måde) anderledeshed: Som eksempel giver hun, at hvide ”normal”-indbyggere har eksotiske muligheder i fx valg blandt såkaldt etniske restauranter, men at denne mulighed er til stede i kraft af skabelse og vedligeholdelse af billedet af ”de andre”. Selv hvor det øjensynligt gælder om at overskride forskelle, er fortællingen med til at understrege magten hos de fortællende. I fortællingen fikseres de ”forskellige” som ”de andre” i særlige positioner.

Begreberne umærket/mærket, in/out of place og fiksering samt tanken om forhåndskonstruktion forekommer mig yderst egnede i sosu-

sammenhængen, hvor dels ”tydelig” afvigelse i form af etnicitet og køn, dels mere ”utydelig” afvigelse i form af alder og social klasse, trådte frem af begyndende analyser. ”Tydelig” betyder her, at de pågældende personer alene ved udseende påkalder sig opmærksomhed. Alder – som også umiddelbart kan iagttages – er med den store aldersspredning på uddannelsen ikke umiddelbart iøjnefaldende, men alder syntes alligevel i det tættere empiriarbejde at være aktør. ”Forhåndskonstruktion” forekom også i forhold til plejecentersættingerne at være et udbytterigt begreb. I forhold til submission, mastery & inclusion, som jeg ser som forhold i situationen, angår Ahmeds begreb også det *før*-situationelle.

Som modsat og derved kompletterende redskab til nogles positionering af andre som ”fremmede” kan Davies’ belonging-begreb med fordel inddrages. Dette begreb omhandler, hvorledes en person har følt sig/føler sig indskrevet eller længes efter indskrivning i en sammenhæng – det handler om følelser og længsel. I forhold til tidligere tilhørsforhold handler det om indskrivning, der har sat sit præg på personen (Davies, 2003; 2000b; Krojer, 2010). Begrebet kan formentlig gribe aspekter af empirien, hvor nogle – elever, ældre eller andre – henviser til eller på anden vis synes indskrevet i ikke nærværende sammenhænge samt gribe det følelsesmæssige aspekt af elevernes vej ind i den nærværende social- og sundhedshjælperkategori.

Det er i interaktioner, at bl.a. fremmedhed og længsel kommer til udtryk eller bliver skabt. Det er her, personen giver udtryk for og konsoliderer – og reviderer – sin selvopfattelse og sin position i forhold til andre gennem positioneringer, som jeg derfor i det følgende vil komme ind på. Positioneringer er de iagttagelige og hørbare udtryk for holdninger, (selv)opfattelser og handlinger heraf samt udtryk for (dele af) en persons subjektivering.

Positioneringer

Empirimaterialet består især af udskrevne interview og nedskrevne observationer, dvs. enten en (form for) samtaler med mig eller underviseres henvendelse i klasserummet til mange eller få elever (måske kun enkeltelever), men i sidstnævnte tilfælde har de observerede henvendelser altid været i overværelse af tredjemand (evt. flere og minimum mig), og det samme gælder observationerne på plejecentrene. Henvendelsernes karakter og hensigten med dem kan således have mange niveauer, hvoraf nogle allerede fra første vurdering syntes meget interne de talende imellem, mens andre ytringer – og handlinger – syntes påvirket af andre lyttende og af min tilstedeværelse. Positioneringsbegrebet, som jeg nedenfor vil redegøre for, syntes (synes) mig ideelt i forhold til

de forskellige rettetheder ytringerne har og som dechifreringsredskab i forhold til samtaleforløb.

En person bliver (jf. ovenfor) positioneret gennem diskurserne; både direkte og igennem de fortællespor, som i samtalerne bliver mobiliseret. Diskurser og fortællespor tilbyder en person positioner, som personen kan tage til sig, hvorved de bliver en del af personens subjektivitet (Davies, 2007). Ifølge Davies positioneres personer dog også på individniveau – når man interagerer, hvorved Foucaults diskursbegreb knyttes til interaktionsniveauet. Positioneringerne kan være mere eller mindre direkte under mobilisering af velkendte fortællespor, men de kan også være mere situations- og/eller personspecifikke. Fx hvis en person nærer antipati mod en anden og fx konsekvent positionerer vedkommende som ”uvidende”.

Positioneringer er hovedsageligt et konversationsanliggende; men ikke udelukkende, idet Davies og Harré (1990) udstrækker deres tilgang til at omfatte non-verbale bidrag til konversationen. Positioneringsbegrebet er mere flydende/skiftende end Goffmans rollebegreb og mere immanent i den forstand, at sproget i sig selv ikke ses som determinerende for, hvad der bliver sagt. For Davies og Harré er der kun konkrete fortidige eller nutidige samtaler. Disse kan have indbyrdes ligheder opstået ud af kendskab til, hvad der tidligere er blevet sagt både gennem personligt kendskab og gennem kulturressourcer. Endvidere ”gør” udtalelser noget, de har en social kraft. Talehandlingernes kraft afhænger af, hvordan og om de bliver taget op af de deltagende i konversationen og afhænger på den måde af, hvordan de implicerede positionerer sig og bliver positioneret.

Davies og Harré lægger vægt på, at samtidig med at diskurserne har konstituerende kraft, anskues personerne inden for den diskursive praksis som værende i stand til at foretage valg. En diskursiv praksis’ konstituerende styrke ligger i dens frembringelse/tilrådighedstillen af subjektpositioner. En subjektposition indeholder både en begrebsmæssig ramme og en placering af personen med hensyn til rettigheder og pligter for dem, der benytter den givne ramme (Ibid.), og når en person har taget en position til sig som sin egen, foregår subjektivering som i det tidligere anførte citat om, hvordan en person får tilhørsforhold til en gruppe (Davies, 2000a). Personen kommer i de sociale interaktioner til syne – ikke som et relativt fast slutprodukt, men som én der bliver stadigt rekonstitueret. At et menneske har en opfattelse af en vedvarende identitet, hænger sammen med, hvordan personen har taget subjektpositioner op som sine egne, og er altså ikke udtryk for, at personen har et indre selv, der kommer til udtryk.

Positionering i samtaler definerer Davies og Harré på følgende måde

... the discursive process whereby selves are located in conversations as observably and subjectively coherent participants in jointly produced story lines. There can be interactive positioning in which what one person says positions another. And there can be reflexive positioning in which one positions oneself (Davies & Harré, 1990, p.48).

Der er ikke nødvendigvis tale om en intentionel handling. Med sine udtalelser vil en person eksplicit eller implicit tildele samtalepartneren en subjektposition, som sidstnævnte i en almindelig samtale vil tage op. Ifølge Davies og Harré (1990) er der i enhver samtale tale om, at personlige historier er i spil ved at personerne, enten via emnet eller den måde der tales på, bringer deres egen forståelse af, hvem de er (hvilke fortællespor de har taget til sig) ind i samtalen. Gennem de valgte ord tilvejebringer taleren uundgåeligt billeder og metaforer, der er udtryk for, hvordan personen opfatter sig selv. Hvordan en samtales indledende ytring vil blive fulgt op i resten af samtalen, afhænger af samtalepartnerens politiske og moralske opfattelse, personernes selvopfattelse samt hvilke alternative, evt. kritiske, diskurser der er tilgængelige i situationen. De positioner, en person skaber for sig selv og andre, er ikke del af en lineær, ikke-modsætningsfyldt selvbiografisk fortælling, men er snarere fragmenter af en fortælling om personen selv. Positionerne kan af nogle blive opfattet som roller eller som kendte karakterer i fælles fortællespor, eller de kan fremstå som langt mere flygtige med skift i magt, adgang til og blokering af visse identitetstræk eller ønsket identitet mm. I løbet af en samtale trækkes der på fælles kulturelle stereotyper, der dog sagtens kan forstås forskelligt af samtalepartnerne (Ibid.).

Hvilken kraft, den enkeltes ytringer har, afhænger som nævnt af, hvordan ytringerne forstås og tages op af de øvrige deltagere. Magtforhold kan også spille ind; måske er den ene part nødsaget til at tale med ud fra det først mobiliserede fortællespor (Ibid.). Magtforholdene kan være mere eller mindre åbenlyse og er måske ikke erkendte af de implicerede, eller de kan være så kulturelt institutionaliserede, at de forekommer naturgivne. Sidstnævnte vil fx gøre sig gældende i forholdet mellem lærer/underviser og elev/studerende og den ”gode elev” vil jf. ovenstående med sine positioneringer af læreren medvirke til at opretholde magtforholdet, hvorimod den elev eller studerende, der i den ene eller anden form ikke ”respekterer” hierarkiet, vil blive positioneret som obstruerende, indbildsk, stædig eller lignende.

Når en person i en samtale af en anden positioneres på en bestemt måde, fx som hjælpeløs, vil vedkommende trække på enten personlige erfaringer med tidligere at være ”hjælpeløs” og/eller trække på kulturelt betingede fortællespor for at fortolke den position, de er blevet positioneret i. I tilfældet

”hjælpeløs” er det måske sygeplejerske/patient – stereotypen der trækkes på (Ibid.). Den positionerede person må herefter forholde sig til, om hun/han vil lade sig positionere i den givne position, eller om personen med sit svar vil anfægte positioneringen. At en person som led i at blive genkendt som ”rigtig” i en given sammenhæng accepterer positioneringer og disse dermed bliver medvirkende til personens subjektivering (eller personen i hvert fald lader dem passere uanfægtet), er tæt forbundne med de tidligere omtalte elementer mastery, submission og inclusion.

Forholdet mellem positioner, subjektivitet og magtforhold samles af Krøjer (2005, s. 43):

Det vil sige, at subjektivitet kan ses som den samlede mængde af de diskursive positioner, som et individ indtager i de magtrelationer, som udgøres af diskursivt formidlede sociale relationer.(Krøjers kursivering)

Iagttagelsesbærende begreber – en opsamling

Dette kapitel har foreløbigt ud fra de inddragede teoretikere indkredset følgende relevante begreber i forhold til empiriproduktion og analyse: Diskurser, begreber (i brug) og praksisser (Foucault); rum (Kirkeby); positioneringer, fortællespor, subjektivering, (herunder submission/mastery/inclusion (og heri exclusion, modsætninger) samt genkendelighed og belonging (Davies). Disse begreber knytter sig til forskellige trin i min forskningsproces, således at positioneringer, praksisser, begreber og rum er gennemgående lige fra min tilstedeværelse i de empiriske settinger til de forskellige analysetrin (jf. afsnittet Analysen tager form), mens de resterende begreber – fortællespor og subjektivering har gjort sig gældende, når der har været analyse iblandet. Som tidligere nævnt har processen dog været meget vekslende. De gennemgående begreber har været projektets iagttagelsesbærende begreber; begreber der har formet, styret mit blik på de empiriske settinger og derved har været stærkt (med)konstituerende i forhold til det empiriske materiale.

Agency

Hvad er handlingspotentialer i det inddragede teoretiske kompleks? For både Foucault og Davies er modstandspotentialer i forhold til de diskurser, et menneske er underlagt at gøre sig påvirkninger klart og sætte sig ud over dem. Foucault (1994c) påpeger, at det ikke handler om, at afsløre hvem vi er (psykoanalyse), men afvise det vi er. At vi må forestille os det, vi kunne være for at frigøre os fra dels individualisering (differentieringen bl.a. gennem de normaliserende procedurer), dels totalisering (tiltag rettet mod hele befolkningen).

Sidstnævnte kan handle om at angribe selve den politiske rationalitets rødder (Foucault 1994b) altså selve den måde, hvorpå virkeligheden er gjort politisk tænkelig.

Som del af den feministiske tradition er det mere specifikt ud fra kvinders situation, Davies taler om handling (2007; 2000a), men indholdet er ellers meget lig Foucaults. Individet må gennem undersøgelse af modsætninger mellem diskurser blive bevidst om, hvorledes vedkommende er konstitueret af diskurserne og derved få mulighed for at fralægge sig nogle af dem; dvs. holde op med at forstå/læse sig selv på den givne diskurs præmisser. Personen kan måske tage andre diskurser til sig og/eller kombinere diskurser og konstituere sig igennem disse. Dette er dog ikke uden forhindringer, idet andre måske vil fortsætte med at positionere personen inden for de velkendte diskurser, og personen selv vil også være i fare for at falde tilbage på gøre-som-sædvanlig, fx fordi også det i kroppen indskrevne er svært at frigøre sig fra. Et modstandspotentiale mod de diskursive strukturer, som det altså er umuligt helt at undslippe, er at vende praksis mod strukturerne, der altid er konstitueret gennem praksis (Davies, 2000a). Denne mulighedsoptik betyder ikke, at Davies fornægter, at individet altid er begrænset af de billeder og metaforer, det har til rådighed, når det vil skabe nye idéer. Men hun afviser altså, at individet (og poststrukturalistisk teori) skulle være afskåret fra enhver form for emanciperet erkendelse.

I forhold til hjælperuddannelsen er agency-perspektivet for eleverne – og underviserne kunne man tilføje – at forholde sig til den eller de diskurser, gennem hvilke de er konstitueret. Etableringen af agencyperspektivet som efterstræbellesværdigt i Sosu-settingen kalder på en inddragelse af ”læring”, som er det begreb, der i en uddannelsessammenhæng oftest vil blive anset som det, der leder frem mod noget andet, her agency.

Læring

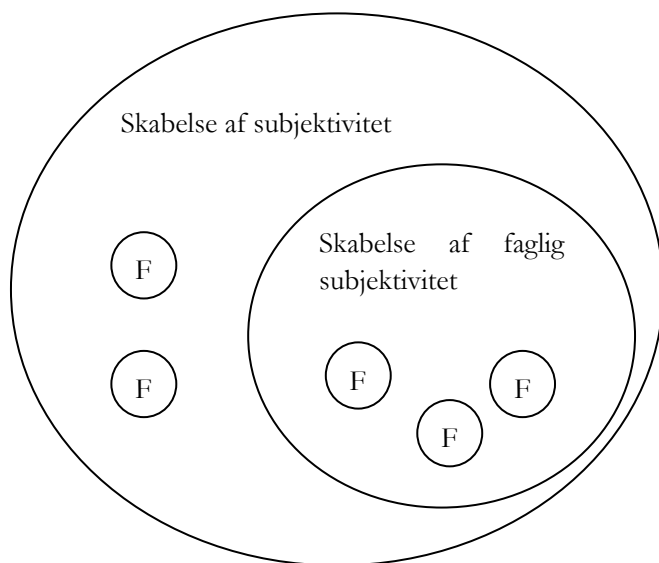
Denne del af kapitlet kobler jf. ovenstående begrebet læring sammen med de foregående teoretiske indspil.

Subjektivisering og subjektive tilblivelsesprocesser, som er indeholdt i det foregående, og som betegner den proces, som eleverne gennemgår, er udtryk for ændringer i elevernes selvforståelse, deres forståelse af verden omkring dem og deres egen position i denne verden. Ændringerne, de subjektive tilblivelsesprocesser, er med afhandlingens teoretiske perspektiv ”læring”. Hvilken proces eleverne end gennemgår, foregår der en skabelse af subjektivitet, og

alle lærer derfor – som tidligere fremhævet – altid noget. Karakteren af dette ”noget” er umålelig, i og med det angår elevens subjektivitet, som skabes gennem beskæftigelse med fx det områdefaglige indhold, der direkte undervises i, og skabes gennem deltagelse i praksisser i fx praktikken og helt generelt igennem tilstedeværelse i og uden for sosu-settingen. Igennem uddannelsen opnår (eller opnår ikke) eleverne forståelse af, hvad det vil sige at være social- og sundhedshjælper og denne kategoris relation til andre kategorier, og de opnår forståelse af sig selv i relation til kategorien. – Er de passende eller upassende sosu-elever/-hjælpere?

I processen vil eleverne opleve, at forskellige fortællespor bliver mobiliseret, både i relation til hvordan det at være sosu-hjælper skal forstås, dvs. en faglig subjektivitet, og i forhold til deres tilstedeværelse på uddannelsen som elever, kvinder og mænd med forskellig alder og mere eller mindre forskellig kulturel baggrund. Den subjektive tilblivelsesproces, som den enkelte undergår, er influeret af de fortællespor, der mobiliseres, hvor eleven er til stede, og fortællesporene påvirker de interaktioner, hvori eleverne positioneres og positionerer sig. – Ligesom elevernes positioneringer og subjektivitet influerer på fx kategorien sosu-hjælper.

For at anskueliggøre læringsbegrebet kan ovenstående illustreres:



Cirklen ”Skabelse af faglig subjektivitet” er anbragt inde i ”Skabelse af subjektivitet” for at indikere, at førstnævnte er at betragte som en delmængde af sidstnævnte, men at det hele angår elevernes subjektivitet. Den faglige subjek-

tivitet er specificeret, for at jeg i analyserne mere differentieret kan forholde mig til, hvor vægten i fx undervisningen ligger – på skabelsen af den faglige subjektivitet eller på en mindre specificeret skabelse. Dog hele tiden med en understregning af, at hvad der først og fremmest fremstår som fagligt, angår elevernes hele subjektivering.

F'erne på figuren er i antal og anbringelse i de to cirkler vilkårlige. De skal indikere, at der hele tiden mobiliseres forskellige fortællespor, både når det gælder "grundvilkår" som det at være mand og kvinde og det at være social- og sundhedshjælper. Hvorvidt alle F'erne bør placeres inde i den faglige subjektivitetscirkel kan diskuteres. I mange eller alle tilfælde vil fagligt relaterede forhold intersecte med det fx at være "kvinde" eller "mand" som mobiliserede fortællespor. Figuren skal i det hele taget betragtes som en skitse, eftersom den kun er todimensionel og ikke angiver udvekslinger og forløb.

"Dannelse" har spøgt igennem projektet - måske pga. min baggrund i undervisningsverdenen, hvor et mål at styre efter ofte forekommer eftertragtelssværdigt (jf. fx Klafki, 2001). Når læringsbegrebet med Foucaults og Davies' teorier tænkes i en poststrukturalistisk optik, er dannelse dog indeholdt i læringsbegrebet. Læring er at skabe nye forståelser, gentænke og nykombinere det allerede eksisterende og derved "blive en anden", få/skabe en anden subjektivitet (Rømer, 2003). Det giver derfor ingen mening at tale særskilt om dannelse. "Dannelse" er udtryk for forskellige diskurser, der udmønter sig i forskellige dannelsesidealer, der vægter forskellige dimensioner af fx indhold, markedsorientering og kontekst (for en inddeling fx Jensen, 2008).

Eftersom læring som nævnt i afsnittets begyndelse her kun bringes ind med henblik på "genkendelighed" i en uddannelsessammenhæng, er det igen i analyserne heller ikke et fremtrædende begreb. Det vil være begrebet "subjektivering" som udtryk for skabelse af subjektivitet (= læring), der er det centrale begreb. Derudover inddrager jeg "agency" i en vurdering af, hvorvidt de forskellige mobiliserede fortællespor gøres til genstand for diskussion eller anden opmærksomhedsskabende eller refleksivitetsforanledigende aktivitet. Ved på denne måde at fremhæve agency – og endda gøre det til en form for vurderingskriterium – vil nogen måske mene, at jeg overskrider, hvad man i en poststrukturalistisk tilgang almindeligvis vil finde passende. Men eftersom det handler om at forholde sig til, hvorvidt der skabes mulighed for refleksion over forskellige aktiverede fortællespor og ikke om at afgøre, hvorvidt det ene eller andet fortællespor med "størst ret" mobiliseres, anser jeg ikke fremhævelsen for at være i strid med den grundlæggende tilgang. Bestræbelsen bliver ud fra ovenstående deskriptiv, "hvordan foregår det", og dernæst et spørgs-

mål om i hvilket omfang der intenderet skabes mulighed for refleksion over det, der foregår.

Forskningsspørgsmål & analysestrategi

På grundlag af afhandlingens forskningsspørgsmål

Hvordan bidrager uddannelsesforløbet til elevernes subjektivering som social- og sundhedshjælpere?

Udforsket gennem spørgsmålene:

- Hvordan positioneres og positionerer eleverne sig - i en mobilisering af forskellige fortællepor - over uddannelsens tidsperiode og på uddannelsens forskellige steder - skole og praktiksteder?
- Hvilke praksisser er i spil?
- Hvordan er de mobiliserede fortællepor influeret af diskurser i det omgivende samfund?''.

Kan indholdet i kap. 1-3 sammenfattes i følgende analysestrategi:

Elever gennem tid og rum

Med de iagttagelsesbærende begreber positioneringer, praksisser, begreber, rum og konstrueres og analyseres elevernes bevægelse gennem de 14 måneders skole- og praktikperioder. Rum skal forstås bredt som både fysiske rum og interaktions- & tanke-mulighedsrum, hvor sidstnævnte træder frem gennem analyser omkring mobilisering af fortællepor i henholdsvis skole- og praktikperioder. Elevernes bevægelse analyseres som subjektivering, der tænkes i både en passiv og aktiv dimension: Eleverne formes af rummene gennem tilbud om og tilskyndelse til at tage en social- og sundhedshjælperidentitet til sig – hvis karakter ikke nødvendigvis er entydig - og i interaktioner tilbydes/tildes/hindres de i positioner i aktualiserede fortællepor. Den aktive dimension fokuserer på, at eleverne accepterer/afviser/stræber efter disse eller andre positioner. Samlet set kan dette forstås som elevernes forhandling af egen subjektivitet. Fokus er på elevernes forhandling og tilegnelse af en subjektivitet som social- og sundhedshjælper, og læring forstås som en proces mod en ændret subjektivitet.

Uddannelsens forskellige dele, steder og rum tænkes gennem deres forskellige karakter at tilbyde eleverne forskelligt social- og sundhedsfagligt ind-

hold samt forskellige forandringsmuligheder i forhold til elevernes subjektivering. De fysiske rum og interaktions- & tanke-mulighedsrum, som eleverne indgår i, opfattes som værende i en foranderlig og dynamisk relation til det omgivende samfund, således at diskurser og magtforhold i samfundet influerer på (influeres af) uddannelsens forskellige rum. Bestræbelsen er at pege på forskellige subjektiveringer af elever, med andre ord forskellige læreprocessers forløb. Fokus er først og fremmest på tanke-mulighedsrummene i relation til eleverne, og i mindre grad på hvorledes uddannelsen indgår i relationer til det omgivende samfund.

Hvad afhandlingen tilbyder

Med ovenstående analysestrategi tilbyder afhandlingen en udforskning af elevernes læring, hvor forankringen er i elevers perspektiv. Det er eleverne, der følges, og det er deres forløb igennem teoretiske og praktiske perioder, der gennem deres egne italesættelser samt observationsvinklen udforskes og perspektiveres. Gennem fokus på bl.a. modsætninger, in- og eksklusioner i positioneringer og praksisser etableres der en kritisk vinkel på de udforskede situationer, en vinkel hvis grundlæggende, normative præmis er inklusion af flest mulig i alle uddannelsens dele.

At afhandlingen opererer med læring som subjektivering/subjektivering som læring bevirker, at skabelse af faglig subjektivitet i princippet er uadskillelig fra skabelse af subjektivitet generelt. Med benævnelsen ”faglig subjektivitet” er der til trods herfor indikeret, at afhandlingen zoomer ind på – godt nok utydeligt afgrænset – forhold omkring skabelsen af subjektivitet, som tegner til at påvirke elevernes ”hjælperforståelse” og dermed deres forhold til de ældre, de i arbejdet kommer i kontakt med. Hvordan uddannelsesforløbet påvirker fx elevernes forhold til venner og familie inddrages således ikke. Elevernes subjektivitet ved uddannelsesstart, og hvordan denne er blevet til, berøres ligeledes kun igennem elevernes egen inddragelse af privat fortid og nutid.

Overordnet set betragter jeg afhandlingen som et tilbud til sosu-skolen om en anden erkendemåde i forhold til eleverne og den formidlede viden, end den der øjensynligt er den fremherskende. Afhandlingen sætter med sit spot på den konstruerede hjælper spørgsmålstegn ved den ”sandhed” om ældre og alderdom, der synes at være uddannelsens kerneindhold. Med opmærksomheden på andre mobiliserede fortællespor end det på skolen mobiliserede henledes opmærksomheden på den ofte forvirrende læreproces, eleverne havner i. Herved åbnes videre for, at skolen gennem subjektivitetsfrem for identitetstænkning etablerer refleksionsrum i forhold til de forskelli-

ge fortællespors mobilisering i uddannelsen. Refleksion over de som et grundvilkår altid tilstedeværende - men p.t. ikke problematiserede - modsætningsfyldte tilbud om faglig subjektivering til eleverne, må tænkes at give eleverne bedre vilkår i forhold til at beslutte, hvilken slags social- og sundhedshjælper de ønsker at blive.

Samtidig åbner afhandlingen gennem det perspektiverende mesoniveau - som analytisk konstruktion - også for den diversitet, der er blandt underviserne med hensyn til holdninger til bl.a. formålet med uddannelsen. Herved skabes et blik på det interne potentiale i forhold til andre erkendemåder og dermed et udgangspunkt for løbende grundholdningsdiskussioner, der kan være medvirkende til fortsat skole-intern-selvrefleksion. Gennem afhandlingens klasserumsnære analyser gives endvidere mulighed for kollegiale diskussioner angående de muligheder, underviserne under hensyntagen til den store elevdiversitet har for at tilbyde så mange elever som muligt *muligheden for at blive nogle andre*.

DEL 2 Holdanalyser

Indholdsfordelingen i analyserne i del 2 og 3

Helt overordnet er analyserne struktureret i to dele, således at forgrund og baggrund skifter i de to dele. Med ordene forgrund og baggrund ønsker jeg igen at signalere, at alt er sammenvævet, og at enhver adskillelse i princippet er umulig – og at opdelingen udelukkende sker for at etablere en analytisk tilgang. I indeværende del 2, ”Holdene gennem uddannelsen”, er sosu-uddannelsens forskellige settinger forgrund, og de konkrete elever er baggrund. Dette betyder som nævnt ikke, at det specifikke sosu-uddannelsesforløb tænkes som uafhængigt af de konkret tilstedeværende elever, og disse er da også til stede med replikker og handlinger, men fokus er på de forhold, der er genkommende og forholdsvis uafhængige af den pågældende elevgruppe. Eksempel herpå er uddannelsens opbygning. Underviserens tilgang til undervisningen og deres måde at organisere lektionerne på indtages også i denne del, om end disse forhold må betragtes som mere afhængige af den enkelte elevgruppe end de førstnævnte elementer. Skoledelen har langt det største fokus i denne del, og praktikken kommer først og fremmest ind som det, der forberedes til, refereres til osv. samt i form af nogle almene betragtninger over det at være i praktik. Hensigten med del 2 er at analysere, hvilke subjektpositioner der på skolen skabes rum for, hvilke forandringsmuligheder der etableres, og hvorledes disse positioner er indlejret i umiddelbart ”usynlige” forhold.

I anden analysedel, afhandlingen tredje del, ”Elevanalyser” er enkelte elevforløb forgrund, og første dels indhold er forståelses-baggrund. Her analyseres de enkelte elevs forløb i skole og praktikperioderne, dog sådan at det især er praktikken, der skrives frem, eftersom skolepositioneringer skal forstås i sammenhæng med første analysedels mere generelle analyser. På baggrund af forløbsanalyserne konkluderes der mht. hver elevs subjektivering.

I begge dele er det de iagttagelsesbærende begreber, der ligger til grund for analyserne, uden at jeg dog hele tiden ekspliciterer, hvilket begreb der nu er i spil. Som afslutning på hver del 2 og 3 formuleres analyserepointerne inden for den teoretiske optik.

Strukturen i del 2

Denne analysedel indleder jeg med et kort historisk rids og en kort gennemgang af uddannelsens opbygning efterfulgt af en kort karakteristik af case-sosusettingen.

Herefter er hele del 2 en analytisk bevægelse indefra – ud, begyndende på mikroniveauet (fremstillingsmæssig adskillelse) med meget klasserumsnære analyser. Derefter bevæger jeg analysen videre til meso-/det institutionelle niveau, der perspektiverer det foregående. Dvs. at disse dele skal forstås som tæt sammenvævede, og det giver ud fra en kompleksitetsforståelse ikke mening fx kun at læse de tre første af delens kapitler. Delens sidste kapitel samler analyserne.

Uddannelsens historiske udvikling – highlights

Dette afsnit har kun til formål at skitsere uddannelsens baggrund/udvikling. Hjemmehjælperjobbet blev skabt tilbage i 1958, og på daværende tidspunkt var der ikke krav om forudgående uddannelse. Hjemmehjælperjobbet lå på den ene side i forlængelse af den bestående husmoderafløserordning, men blev ved sin opståen fra officiel side artikulert som en modsætning til husmoderafløseren. Hvor sidstnævnte skulle træde til i ”krisesituationer”, var hjemmehjælpen en mere vedvarende hjælp, hvor almindelige husmodererfaringer blev anset for tilstrækkelige. Hjemmehjælperjobbet henvendte sig til enker, enlige mødre og andre uden arbejde, der derved fik en selvforsørgelsesmulighed. Disse kvinder havde – var tanken – fra deres privatliv forudsætninger for at udføre arbejdet, der mestendels bestod af praktiske opgaver, så som rengøring og madlavning. Med hjemmehjælperordningen opnåede man flere fordele: Hjemmeboende ældre fik hjælp, antallet af plejehjemsbeboere blev nedbragt, hvorved der blev sparet penge, og nogle kvinder blev gjort selvforsørgende (Dahl, 2000; Pedersen, 2004).

Fra 1974 har der i en eller anden udgave været obligatorisk uddannelse til arbejdet; fra 1963 havde hjemmehjælpere dog kunnet deltage i de godkendte kurser for husmoderafløserer (Fuglsang, 2000). I 1992 afløste social- og sundhedshjælper og assistentuddannelsen uddannelserne til hjemmehjælper, sygehjælper, plejer, plejehjemsassistent og beskæftigelsesvejleder (LBK nr. 671), og i 2002 blev uddannelserne reformeret og almene fag som dansk, engelsk og naturfag blev inkluderet. Videreuddannelsesmulighederne var hermed forbedret, og i 2007 blev uddannelserne en del af erhvervsskolesystemet og videreuddannelsesmulighederne meget tydelige. Vægten på de personlige kompe-

tencer blev på dette tidspunkt øget, men disse nedtones igen i en forestående reform med virkning fra januar 2013.

Arbejdet som hjælper har over årene ændret sig fra det oprindelige fokus på rengøringsopgaver o.l. mod et større fokus på plejerelaterede opgaver, og gennem 90'ernes og 00'erne var der på ældreområdet fokus på effektivitet, kvalitet, konkurrence og udlicitering, hvilket på mange områder har påvirket arbejdsfeltet (Petersen, 2008; Dybbroe, 2008) – og uddannelsen. Gennem årene har italesættelsen af professionaliteten og dennes mere eller mindre kønnede karakter været skiftende, hvilket Dahl (2000) påpeger med hensyn til perioden 1943-1995.

Uddannelsens placering i uddannelsessystemet såvel som arbejdsindholdet har altså ændret sig betragteligt – uddannelsesmæssigt endda meget betragteligt - over en forholdsvis lille årrække. Fra at være et arbejde der ikke fordrede uddannelse, har arbejdet nu tilknyttet en uddannelse, der indgår på lige fod med et utal af andre erhvervsuddannelser, og der er videreuddannelsesmuligheder: Assistentuddannelsen, som derefter giver adgang til flere videregående uddannelser som fx sygeplejerske og fysioterapeut.

Elvernes gennemsnitlige alder er i forhold til tidligere faldet, men er stadig høj, når der sammenlignes med de øvrige erhvervsuddannelser (PASS, 2012). I forhold til tidligere betyder det tilknyttede grundforløb, som unge direkte fra folkeskolen kan komme/kommer ind på, at aldersgennemsnittet på selve hjælperuddannelsen er faldende.

Uddannelsens nuværende opbygning

På caseskolen, på undersøgelsestidspunktet

Uddannelsen er på 14 måneder, bestående af 5 perioder: Skoleperiode 1 (11 uger), praktik 1 (17 uger, inkl. ferie), skoleperiode 2 (9 uger), praktik 2 (17 uger, inkl. ferie) og skoleperiode 3 (4 uger). Forholdet mellem skole og praktiklængde er altså ca. skole: 24 uger, praktik 30 uger.

Undervisning og eksamener bygget op omkring seks temaer: Skoleperiode 1: 1) I gang med social- og sundhedsuddannelsen. 2) Sundhedsfremme og forebyggelse. 3) Ældres hverdagsliv. Skoleperiode 2: 4) Voksne og ældres komplekse hverdagsliv. 5) Social- og sundhedshjælperens fysiske og psykiske arbejdsmiljø. Skoleperiode 3: Social- og sundhedshjælperen som fagperson. Det sidste tema er forberedende til fageksamen, hvor et af fagene udtrækkes fra centralt hold, samt til den afsluttende prøve, hvori alle områdefagene inkluderes i et projektarbejde.

De enkelte fag bidrager med hver deres faglighed til de ovennævnte temaer. Fagene og deres samlede omfang på uddannelsen er: Sundhedsfag (3 uger), social og samfundsfag (3 uger), pædagogik med psykologi (3 uger), aktivitets- og praktiske fag (5 uger), dansk D-niveau (4 uger), naturfag E-niveau (2 uger), engelsk E-niveau (valgfag, 2 uger), valgfri specialefag (1 uge), valgfag (1 uge).

Januar 2013 træder en revideret form af uddannelsen i kraft. De grundlæggende elementer som længde og opbygning med skift mellem skole og praktik ændres dog ikke. De personlige kompetencer som pt. har en fremtrædende plads i uddannelsen som noget, der skal arbejdes med, nedtones meget, og der kommer nye fagbetegnelser. Jeg inddrager ikke ændringerne yderligere i afhandlingen, da de ikke berører afhandlingens grundlæggende spørgsmål, angående hvorledes eleverne opnår sig en subjektivitet som social- og sundhedshjælpere. Uagtet fx fagbetegnelserne vil dette stadig være formålet med uddannelsen.

Elever og undervisere på den konkrete sosu-skole

Underviserne på det konkret sted har forskellig baggrund: Sygeplejersker, fysio- og ergoterapeuter, socialrådgivere, folkeskolelærere, cand. pæd.´er og cand. mag.´er med forskellige fag. Flere af underviserne har flere uddannelser – fx en sygeplejerskeuddannelse efterfulgt af en (merit-)læreruddannelse. De undervisere, der ikke via deres oprindelige uddannelse har en pædagogisk uddannelse, har suppleret med en diplomuddannelse el. lign. Alle underviser i fag, der ligger i umiddelbar forlængelse eller tæt op ad deres uddannelsesbaggrund, kun på grundforløbene hvor andre hensyn er vægtet højere, er dette ikke altid tilfældet. Underviserne arbejder i team, der hovedsageligt enten er tilknyttet et hovedforløb eller evt. grundforløb og ét hovedforløb.

Eleverne på holdene har forskellig baggrund: Nogle elever kommer direkte fra et grundforløb – af forskellig længde (grundforløbspakker). Fx har flere af de tosprogede gennemgået et grundforløb på et år. Nogle elever har haft en periode mellem afslutningen på grundforløbet og optagelse på hovedforløbet, i denne periode har de måske arbejdet eller været sendt i aktivering af kommunen. Andre, typisk lidt ældre elever, kommer med arbejdslivserfaringer, som kan være inden for området eller fra helt andre områder. Nogle elever har meget lang erfaring inden for området og har mulighed for at tage uddannelsen som GUV-elever (Grundlæggende VoksenUddannelse), hvor de kun skal tage skoleperioderne og gå til eksamen. Almindeligvis er denne gruppe elever samlet på særlige hold, men på det ene af de observerede hold

var der fem GVU'ere på første skoleperiode, hvorefter de fortsatte på et andet hold.

På de to hold er der ved uddannelsesstart i alt 56 elever mellem 17 og 61 år, heraf seks mænd og 11 tosprogede. Undervejs stopper nogle elever helt, bliver stoppet eller opfordret til at begynde forfra, nogle går på barsel, nogle får en praktikperiode forlænget, nogle opnår praktikmålene på tilstrækkeligt højt niveau allerede på første skoleperiode og kan derfor springe anden praktik over. Andre elever kommer ind på holdene fra barsel, forlænget praktik, pga. flytning eller andet så efter 14 måneder er der 26 elever der går til eksamen, mens 6 elever samt de 5 GVU'ere har afsluttet uddannelsen på forkortet tid. Det vil sige, at 37 elever gennemfører uddannelsen på normeret eller kortere tid, mens 19 elever bruger længere tid (mange årsager) eller helt afbryder uddannelsen. Holdene såvel som underviserteamene er således set ud fra og fakta som alder, køn, etnicitet uddannelses- og erfaringsbaggrund sammensatte grupper, dog således at mænd er stærkt underrepræsenterede blandt både undervisere og elever, og ingen blandt underviserne har en anden etnisk oprindelse end dansk.

Kapitel 4 Skoleperioder og positioneringer

Kapitel 4 og 5 har til formål at skabe indblik i de mulighedsbetingelser og tankemulighedsrum og dermed forandret subjektivitet, der på skoleperioderne er mulighed for forskellige elever. Dette gøres ved at zoome helt ind på interaktioner⁹ mellem undervisere og elever samt mellem elever indbyrdes på de tre skoleperioder. Med de iagttagelsesbærende begreber indkredses hvilke positioner eleverne tilbydes, selv skaber, forsøger at skabe eller yder modstand mod og dermed åbnes for vurderinger af forandringsmulighederne.

Positioneringer foregår i forskellige rum, der på forskellig vis er medkonstituerende for de positioner, der opstår, og rummene inddrages ud fra en opdeling i almindelige og specialiserede klasserum. Udviklingen over tid, skoleperioderne, er første kapitels strukturerende princip, mens kapitel 5 udgøres af tværgående tematiske nedslag. Disse introduceres i begyndelsen af kapitel 5.

Første skoleperiode – positioner skabes

De almindelige klasserum – rum som medkonstituerende ramme

Eleverne er størstedelen af tiden i de almindelige, ikke specialiserede klasserum, som altid er åbne og to og to har foldedøre imellem. Derudover kan de færdes på gangene, i biblioteket der ligger åbent som en del af gangarealet, i kantinen og har naturligvis adgang til toiletter. På gangene er der nogle steder indhak afgrænset af opstillede skærme, og der er nogle få ”glasbure” med gardiner, der kan trækkes for. Udenfor er der et asfalteret gårdareal, hvor der i den ene ende er en rygeafdeling med et halvtag. De fleste almindelige klasserum har en langside med vinduer, en væg med tavle, projektor & computer og et vægstykke med reoler. Døren har et glasvindue. Bordene er overalt opstillet i hesteskoform med nogle borde inde i hestekoens ud fra hestekoens langside. Disse almindelige rum har en forholdsvis blød funktionalitet, hvor der med foldedørene også er lagt op til mulig fleksibilitet. Blødheden er kun forholdsvis, idet elevbelægningen umuliggør, at rummet forstørres, og bordop-

⁹ Hvor andet ikke er anført, er der tale om nedskrevne noter undervejs i observationerne. I nogle tilfælde blev lektionernes lyd optaget på diktafon, hvor der er tale om udskrifter herfra, anføres dette.

stilling lægger også op til overvejende lærerfokuseret undervisning. Selv om gruppearbejde er udbredt, er rummene ikke umiddelbart indrettet til det, og der er ikke lagt op til fx forhåndsplanlagte grupper via fx en gruppebordsopstilling. Ved gruppearbejde går en del grupper typisk uden for klassen, til biblioteket eller de små bordopstillinger på gangene. Andre alternativer til ”klasseundervisning/dialog med underviseren” kræver omtænkning af den enkelte underviser, fx til stationsorganisering, hvor nogle stationer evt. placeres ude på gangarealet (dette blev gjort af en enkelt underviser).

Den bløde funktionalitet skal konkretiseres af den enkelte underviser i form af indholdsudvælgelse ”hvad” og organisering ”hvordan”, hvor friheden i forhold til sidstnævnte er størst, i og med at indholdet i vidt omfang er bestemt af de interne aftaler og i nogen grad af krav udefra. I praksis bliver organiseringsformen dog ikke så varierende, idet de fleste af de observerede undervisere benytter formen: Plenum med oplæg & spørgsmål, gruppearbejde og afslutningsvis evt. opsamling i plenum, og det er således overvejende denne organisering, der i projektet har været lejlighed til at studere.

Tre udgaver af det samme klasserum med samme elever

Klasserummene skifter tydeligvis karakter alt efter hvilken underviser, der er til stede, bl.a. bliver elevgruppen som gruppe ganske forskelligt positioneret. I det følgende er det 3 undervisningsgange à 3 lektioner med de samme elever, der som eksempel herpå inddrages. Af hensyn til undervisernes anonymitet fremgår det ikke hvilke fag, der undervises i. Situationerne benævnes klasserum K1, K2, og K3, men det fysiske rum er i alle tilfælde almindelige klasse-lokaler med hesteskooptilling. K1 og K2 er i umiddelbar forlængelse af hinanden og K3 kort efter. K1, K2 og K3 er så tidligt i forløbet, at eleverne endnu ikke kender underviserne så godt. De er stadig i gang med at start-positionere sig over for disse, men de er, som det vil fremgå af interviewklippene, på den anden side ude over den første usikkerhed i forhold til hinanden – de har i et vist omfang positioneret sig selv og de øvrige elever. Det er vigtigt at understrege, at de positioneringer, rumkarakteristikker mm., jeg i det følgende kommer ind på, skal læses som rammer og tilbud, som eleverne skal positionere sig inden for og på baggrund af. Der er altså ikke tale om determinerende faktorer, men om forhold der kan have indflydelse alt efter hvilke konkrete elever med konkrete reaktioner, der befolker rummene. Det er med andre ord nogle grundlæggende mulighedsbetingelser for positioneringer, der analyseres.

I observationssituationerne og i gennemgang af empirien er det umiddelbart i øjenfaldende, hvor forskellig en mængde ikke-undervisningsrelateret

aktivitet og udenomssnak eleverne kan tillade sig, før det bliver påtalt af underviserne:

Uro og opmærksomhed

K1: Underviseren gennemgår, hvordan de skal bruge skolens intranet. De fleste elever sidder roligt og følger med, men tre unge elever i et hjørne kigger på den enes mobil og snakker – ikke helt lavt – om ost, ris og fedtindhold, mens de spiser riskiks. En elev på første række vender sig og kigger irriteret på dem. I løbet af lektionen er der på et tidspunkt en del småsnak rundt omkring. Underviseren taler gennem uroen.

K2: Undervisningen begynder, og de tre unge elever [nævnt under k1] begynder straks at privat-snakke, men bliver med det samme stoppet af underviseren. Lidt senere genoptager de snakken, og underviseren siger [i et tonefald der ikke lyder som en anmodning, men som en ordre]: ”Jeg kan ikke huske hvad du hedder? XX [hun kommer selv på det rigtige navn, hun har kun haft holdet få gange] Vil du ikke godt prøve at være stille?”. En elev har sin computer slået op og underviseren siger ”Birgit – vil du godt klappe computeren lidt ned, så du ikke bliver fristet?”. Senere i lektionen fletter en elev hår på en anden elev, og da underviseren opdager dette, stopper hun det med ”no, no”. Da en elev svarer på et spørgsmål uden at have rakt hånden op, bliver det overhørt eller ikke hørt. Der er generelt helt ro, og alle skriver ned fra tavlen eller sidder og kigger.

K3: Undervisningen har til start et slide-show som udgangspunkt. Eleverne sidder overvejende roligt og noterer ned og (nogle) svarer på spørgsmål. Nogle elever er ind i mellem på nettet, typisk Facebook. En elev snakker og underviseren tysser venligt/sjovt på hende. En elev sms’er med en, der passerer forbi udenfor. En anden elev spiser chokolade og går flere gange ud og ind af klassen. Hun klager over, at hun ikke kan læse, hvad der står på tavlen, og på et tidspunkt går hun helt op til tavlen og står der og skriver. Lidt efter sætter hun sig på gulvet foran tavlen og skriver.

Som det fremgår, er der meget forskel på, hvor meget opmærksomhed og ro de fire forskellige undervisere fordrer af eleverne, spændende fra K2s stramme styring til K1 og K3s løsere greb. De forskellige disciplinære rammer omkring undervisningens indhold medvirker til at positionere eleverne forskelligt: K2 positionerer gruppen som helhed som nogle, der ikke er i stand til selv at håndtere situationen, og som har brug for meget klare regler, fx omkring brug af computer. Den stramme adfærdsregulering og store tydelighed og tilretning i forhold til klasserumsadfærd har karakter af opdragelse til ”at gå i skole”, og eleverne er som gruppe positioneret som overvejende

elev-agtige¹⁰. K3 og K1 positionerer i forbindelse med den disciplinære ramme gruppen som helhed som nogle, der selv er/bør være i stand til at håndtere situationen, dvs. de positioneres mere som studerende. De elever, der så ikke er i stand til at tage denne position op, positioneres/positionerer sig dermed som tydeligt out of place, idet deres adfærd uvægerligt påkalder sig de andre elevers opmærksomhed - og irritation. Amelia (tosproget) siger i fokus-gruppeinterview, da talen er på ”forstyrrelser”:

Ja, og vi er nogle der har brug for at høre det hele. I starten var der meget small talk, nu går det bedre, lærerne har bedre styr på det.

Og Sanne (med en del års erfaring fra faget) siger lidt efter:

... men det er træls de sidder og snakker. Jeg vil ikke bære nogen igennem. (...) Det er ikke nødvendigt at snakke, gå på toilet, spise – vi har 10 min. pause hver time. Det er nok det med disciplin, det er som at være på en arbejdsplads. Man kan være nervøs for, hvordan det vil gå i praktikken.

I et interview siger Sarah:

Der er noget sniksnakkeri, det er lidt generende også at der nogen, der rejser sig op og forlader klassen midt i det hele, det er meget generende. Der er også en, der allerede er holdt her, men det var fordi, der var så meget brok over, at hun sad på Facebook i timerne og sad med musik i ørerne.

Man kan således sige, at den disciplinære ramme underviserne etablerer, positionerer eleverne i et kontinuum spændende fra (skole-)elev over vokselev til studerende, hvor førstnævnte yderpunkt måske hjælper out of place eleverne (i forhold til den ønskede klasserumsadfærd) med at lære/opfatte in place-reglerne, men samtidig positionerer in place-gruppen som skole-elever. Sidstnævnte yderpunkt positionerer in place-gruppen som voksne og ansvarlige, mens out of place-gruppen træder tydeligt frem som netop out of place.

Udvides blikket til mere end den rent disciplinære ramme, forstærkes billedet af nogle af klasserummene, mens andet bliver mindre entydigt:

¹⁰ Forskellen på at være elev og studerende definerer jeg sådan, at førstnævnte er én, der tænkes hævet fra et niveau til et andet (jf. etymologien), hvor den viden eller de færdigheder, der skal opnås er temmelig veldefinerede, og hvor lærere/undervisere har det overvejende ansvar for processen. En studerende forventes heroverfor selv at tage ansvar for læreprocessen, selv være udforskende i forhold til indhold mv. som ikke er lige så stramt defineret som i førstnævnte tilfælde. Ydermere tænkes studerende også (måske) at gennemgå erkendelsesprocesser som forventet del af en uddannelse.

Skiftende positioneringer

K1 fremstår på flere områder utydeligt: Den disciplinære ramme er som nævnt mere løs end i K2, og ansvaret for ro og deltagelse er i langt højere grad uddelegeret til eleverne. Elevernes anskues dermed øjensynligt som værende kompetente i forhold hertil og lektie-læsemængde peger i samme retning, idet lektien til dagen før var på 39 sider, hvilket er meget i dette uddannelsesregi. Underviseren indleder den del af undervisningen, der har relation til lektierne med at sige, ”Jeg gik hjem med en følelse af, at jeg havde snakket jer ned under gulvbrædderne – er det rigtigt?” Dette fører til, at nogle elever problematiserer lektiemængden, hvorefter underviseren spørger, om de gik hjem og læste teksten igen efter undervisningen og videre til en snak om, hvorvidt eleverne lærer bedst i grupper eller ej. Underviseren siger ”Jeg har brug for at sige, at det var meget, og at det gik hurtigt”. Hun repeterer dernæst pointer fra dagen før og opfordrer dem til selv at prøve sig frem i forhold til at blive fortrolige med skolens intranet ”man lærer bedst ved selv at sidde og rode med det”. Undervisningen forløber efter spørgsmål – svar – respons-skabelonen, i en overhøring af og fiskning efter – hvad der fremstår som – fakta.

Underviseren bruger i sin tiltale af eleverne flere gange ordet ”girls”. Det er ikke engelskundervisning; ingen af mændene er til stede, og en senere undervisningsgang var tiltalen ”boys and girls”, og på et tidspunkt siger hun ”nu går det lidt stærkt for fru Petersen ude på centret. Men for jer der er unge og friske! [er det ok]”. Den ældste af eleverne er over 60, én er i 50’erne og flere er i 40’erne, og man kan derfor spørge, hvor passende tiltaleformerne er, eller med andre ord hvilket indre elevbillede denne underviser har. På den ene side positionerer hun med lektiemængde, deres indsats hjemme og den løse disciplinære ramme eleverne som studerende, men i sin tiltaleform og problematisering af deres evne til at kapere indholdsomfanget dagen før positionerer hun dem som langt mere elev-agtige. En mulig konstruktion er, at hun øjensynligt har en intention, som hun ikke selv tror holder, hvorved K2 kommer til at fremstå utydelig, og hun selv i tvivl om sin underviserrolle i det konkrete regi. Konstrueres hun som sådan, kan man pege på, at hun underbygger positionen som tvivlende ved at åbne for diskussion og utilfredshed med egen undervisning dagen før. Omvendt kan utydeligheden også konstrueres som en form for dannelsesprojekt med opfordring til refleksion. Herved kan underviserens problematisering af egen praksis betragtes som en given eleverne mulighed for at overveje og italesætte, at undervisning og læring, inkl. den de selv er udsat for, kan have mange fremtrædelsesformer, og at underviseren –

som autoritet i situationen – er åben for, at egen praksis ikke nødvendigvis er den mest optimale.

K2 fremstår som nøje planlagte og tidsdisponerede lektioner, hvor p.t. uvedkommende spørgsmål/svar - også faglige – afvises, fx: En elev svarer ”xxx”, der er et rigtigt svar, på det stillede spørgsmål, men som peger i en anden retning, end den underviseren øjensynligt har planlagt. Underviseren svarer ”ja, men det skal vi ikke røre ved”. Lidt senere spørger en elev. ”Hvad er xx?” og underviseren svarer ”det er [forklarer meget kort], men vi skal ikke ind på xx nu”. På et tidspunkt spørger en elev, hvad hun skal bruge fagindholdet til i arbejdet, hvorved hun åbner for en problematisering af faget som helhed. Dette afpareres af underviseren, der dels henviser til de ministerielle bestemmelser, dels påpeger noget relevant/umiddelbart brugbart ved dagens indhold. Undervejs i arbejdet med dagens indhold spørger underviseren flere gange til forskelligartede holdninger internt i teksten, men åbner ikke for elevernes egne holdninger. Herved får arbejdet med at finde/uddrage holdninger et vist fakta-præg, der ikke fordrer selvstændig stillingtagen, men giver alle der har læst teksten mulighed for at svare.

Opgaver mm. lægger underviseren i klassens konference, men hun siger, at de altid får en printet udgave, og at hun nok skal sige til dem, hvad de skal læse. Da teksten til den følgende undervisningsgang er delt ud, læser hun den højt for dem og gennemgår de opgaver, de skal lave. Højt læsningen begrundes med at høre og syn er to forskellige sanser, og at hun vil tilgodese begge.

Ud fra observationerne angående disciplin og de just nævnte forhold kan K2 opfattes som et temmelig entydigt klasserum med klare regler, hvor underviseren styrer tid og indhold, og hvor underviseren tilsyneladende prioriterer at guide out place eleverne både i forhold til klasserumsadfærd og tagen ansvar for lektier og ydermere komme de meget læsesvage (ordblinde og nogle af de tosprogede) til undsætning med højt læsningen. Tilrettelæggelse og spørgsmålshåndtering åbner ikke på noget plan for problematisering eller diskussion af indhold eller form.

I K3 positioneres eleverne ud fra den disciplinære ramme som nævnt som mere studerende end elever. Denne positionering forstærkes, når andre aspekter inddrages. Med hensyn til lektier uddeler underviseren en lektionsplan; det er første gang, hun har holdet. Hun siger, at de er voksne, og at hun regner med, at de selv orienterer sig om lektier på planen. Hun spørger dem, hvad de synes om faget, hvilket fører til overvejende negative italesættelser, men også til at en enkelt elev udtrykker forhåbning om at lære xx. Underviseren spørger også, ”Hvad tænker I om arbejdsformer?” og i den udveksling

der følger heraf, siger hun, at med hensyn til gruppedannelse vil hun nogle gange tælle (og derved bestemme grupperne), mens de andre gange selv må bestemme. Som begrundelse for førstnævnte nævner hun, at en af de personlige kompetencer, de skal erhverve, er at kunne arbejde sammen med forskellige - for sådan er det ude på arbejdspladserne.

Undervisningen forløber med en del spørgsmål - svar- respons-forløb men også med spørgsmål, der opfordrer til refleksion over sundheds-ulighed i samfundet, ansvar for sundhed mm., og i forbindelse med sidstnævnte kommer meget forskelligartede holdninger frem. Fx vil nogle elever stoppe med at ryge, hvis prisen på cigaretter bliver sat væsentligt op, mens en elev – meget out of place i forhold til snakken om forbedring af sundhed samt de øvriges kommentarer – siger ”Jeg vil fortsætte – jeg er ligeglad – lige meget hvor meget de viser i TV [at rygning er skadeligt]”. Hertil replicerer underviseren, ”Vi har nogle meget forskellige idéer om sundhed” og lader dette stå som en konstatering. Anden halvdel af undervisningstiden forløber med et gruppearbejde, der efterfølgende skal samles op på i plenum. Underviseren opfordrer eleverne til at skrive de øvrige gruppers svar/pointer ned. I opsamlingen skrider tiden øjensynligt for underviseren, således at de to sidste grupper (af fem) ikke får fremlagt deres arbejde. På klokkeslæt for lektionsafslutningen rejser mange elever sig og pakker sammen, mens underviseren siger, ”Tak for i dag, jeg glæder mig til at være sammen med jer igen”.

I dette klasserum positioneres eleverne forholdsvist entydigt som selvansvarlige studerende (lektier), der kan få indflydelse på arbejdsformer, kan få udbytte af de andre gruppers arbejde, og som kan have andre holdninger end hun selv – både med hensyn til faget i sig selv og med hensyn til holdninger til forskellige problemstillinger. I modsætning til problematiseringen i K1 er det ikke hende selv/hendes undervisning, der lægges ud til diskussion, men fag og holdninger der lægges op til refleksion over. Positioneringen af eleverne som studerende og hun selv som voksenunderviser er dermed mere entydig end i K1.

Undervisning i de specialiserede klasserum

I modsætning til de almindelige klasserum har de specialiserede klasserum, fx naturfagslokale og køkken, en væsentligt hårdere funktionalitet og en anderledes bordopstilling end de almindelige klasserum. Den hårde funktionalitet synes at påvirke eleverne forskelligt: Køkkenet har med sin bekendthed for alle en tydelighed omkring, hvad der skal ske – også de ikke madlavningsvanter elever ved, hvad det drejer sig om, idet de har set andre lave mad. Naturfagslokalet med dets udsugningsapparater, reagensglas osv. signalerer også

specialiseret adfærd og viden, men i modsætning til køkkenet er der ikke umiddelbart nogen hverdags erfaring at trække på i dette lokale. Her er det tidligere (dårlige) erfaringer med fysik/kemi, natur og teknik, der skal aktiveres eller bliver aktiveret. Ifølge underviserne og flere elevudsagn er naturfag et fag, som, mange på forhånd tænker, er svært, og som de derfor har et forbehold og evt. blokering over for. På sin vis er alle til en start mere eller mindre out of place i dette lokale – men som det fremgår af nedenstående, er nogle det i mere end én forstand.

Naturfagslokalet

Undervisernes organisering af naturfagsundervisningen afviger ikke meget fra skabelonen plenum, gruppearbejde, opsamling, men gruppearbejdet tager, når undervisningen foregår i naturfagslokalet flere gange form af forsøgsudførelse. Undervisernes positionering af eleverne afviger heller ikke fra deres individuelle facon i de almindelige klasserum, hvad der adskiller sig er den tydelige udstilling af out of place-eleverne – både hvad angår det faglige og det sociale. I naturfagslokalet er bordene gruppe-forsøgsborde, hvorom der kan sidde max seks elever, og eleverne grupperer sig tydeligvis – hvilket nogle bekræfter i interview – efter hvem de synes om. På vej ud fra en lektion inden naturfag siger den ene af fire veninder til de andre: ”Vi skal op og have et bord for os selv, jeg orker ikke at sidde sammen med visse personer” og efterfølgende, ”Skal jeg nævne navne?”. Da naturfagslektionen begynder sidder de fire samlet; Sarah (socialt out of place – se elevanalyser) sidder påfaldende alene, mens de andre borde fyldes omkring hende. Lige inden lektionen begynder, kommer de par elever, hun holder sig til, ind og sætter sig ved hendes bord. I en anden naturfagslektion sidder en fagligt voldsomt out of place elev alene gennem alle tre lektioner, og hun må arbejde alene med opgaverne. Det samme gør sig gældende på starten af anden skoleperiode, hvor der kommer nye elever ind. Den ene af de nye sidder helt alene igennem lektionerne og må arbejde alene og er på denne måde åbenlyst positioneret som out of place, ny og fremmed. Grupperingerne (uden underviserindgreb) omkring naturfagsbordene har som konsekvens, at grupperne bliver af uens størrelse – størrelser der rykker med, når undervisningen fortsætter i et andet lokale: En gruppe er på to elever, mens to andre er på fem resten af dagens lektioner. De åbenlyse handlinger og positioneringer af nogle som out of place og modsat konsolidering af allerede etablerede grupperinger foretages af eleverne, og er ikke et resultat af undervisernes intenderede organisering, men undervisernes ikke-indgriben over for eller forebyggelse af alene-situationerne understøtter posi-

tioneringer eleverne imellem, og eleverne er tildelt en position som selvansvarlige med hensyn til at indgå i fagligt samarbejde.

Salen og at være en krop

”Salen” der anvendes til fysisk aktivitet har slet ingen borde og en meget blød funktionalitet, der øjensynligt skræmmer nogle elever. Hvad der skal foregå i dette lokale, er ikke til at forudse, og frem for at bringe sig i en måske uønsket position vælger en vis del af eleverne øjensynligt at udeblive: Første gang det ene hold skal til bevægelse, er 11 personer fraværende, og én skal gå kort efter bevægelseslektionernes start. Hun er overvægtig og deltager kortvarigt iført støvler, hvorefter hun sætter sig hen til mig. Det kan selvfølgelig være tilfældigt, at hun netop denne dag er nødt til at gå tidligere. Omvendt kan udstillingen af overvægt og fysisk formåen/uformåen også spille ind. Nogle elever har tydeligvis ikke lyst til at være dem, der finder på en øvelse, som alle skal eftergøre, hvilket er en del af opvarmningen. At være en krop og blive set på og positioneret herudfra er for nogle elever ikke rart. Dette fremgår tydeligt i et andet fag, hvor eleverne skal arbejde med deres egen identitet. Her siger den også overvægtige Lizzie: ”Jeg er studerende (...) jeg er overvægtig og har let forhøjet blodtryk, det er derfor jeg skal tabe mig ... jeg har det ikke godt med at fortælle om min krop, så jeg går hurtigt videre. (...)”.

Der er få bevægelektioner og eleverne kan uden alvorlige konsekvenser for fraværet udeblive og derved undgå uønskede positioneringer. Men sal og fravær peger sammen med andre eksempler i afhandlingen (jf. fx ovenfor, naturfagslokalet) på at tilstedeværelse også handler om fysisk tilstedeværelse og ikke kun positioneringer, der er diskursive.

De første positioneringer og frygten for de andre

Usikkerhed i forbindelse med at begynde på en uddannelse er formentlig uundgåelig, men rammen omkring den enkeltes mulighed for at positionere sig (verbalt og fysisk) over for medeleverne kan afhjælpe eller forstærke usikkerheden. Frygten for at blive set på, vurderet og dømt (! se citatet) – der måske også ligger bag fraværet fra de første bevægelseslektioner – er i hvert fald klart til stede ved uddannelsesstart. I et fokusgruppeinterview ca. tre uger efter uddannelsesstart tager eleverne det op:

Sanne: Det var forvirrende - pga. sne gik introduktionen i vasken, og det var lige på og hårdt med præsentationer – jeg kom til at stå der med tre, der kunne være mine egne børn. Det var lidt svært, når man ikke ken-

der folk, det var lidt grænseoverskridende, at skulle stå der ved tavlen og lave billeder og ... det havde været bedre nu, det var svært i starten.

Anne: Har I det alle sammen sådan med at stille sig op foran alle?

Rikke: Jeg rystede over det hele.

Sanne: Det var for tidligt at skulle udlevere sig selv og man har ikke lyst til, at de dømmer dig.

Amelia: Ja, og den mening de danner sig.

Sanne: Det ville være bedre nu.

Anne: Hvis I ikke kan huske det, er det måske lige meget?

Sanne: Men folk danner sig et førstehåndsindtryk.

Eleverne giver udtryk for, at den måde præsentationerne foregik på, for dem var overvældende. Sanne inddrager den spatiale dimension med ”at skulle stå der ved tavlen” og nævner samtidig de andre gruppemedlemmers alder. Hun har følt sig anderledes – måske out of place – og anderledesheden blev stillet til skue for alle, hvilket hun øjensynligt ikke brød sig om. At skulle væk fra bordet i det nye klasserum – som man lige er ved at gøre sig bekendt med – i en fase, hvor man, om man vil det eller ej, er i færd med at blive positioneret og positionere sig, er øjensynligt mere truende, end underviserne i deres planlægning har forestillet sig. I hvilket omfang frygten/nervøsiteten for at skulle stå frem foran holdet er udtryk for egen usikkerhed, med hensyn til hvorvidt man er in place som fagligt og socialt præsterende subjekt, passende kropsligt subjekt og på andre måder passende (den enkeltes aflæsning af hvad der er (u)passende i denne sammenhæng), er formentlig individuelt. For de forskellige elever er der formentlig tale om, at frygten kan være forbundet til forskellige intersecterende forhold i deres hidtidige subjektivering, således at det der for én elev er helt ukompliceret, for andre elever giver anledning til rysten, gråd og ”gåen i sort” i fx fremlæggelsessituationer. ”At blive dømt” indikerer konsekvensen af de andres blik og vurdering: Bliver personen genkendt som in place, betyder det medlemskab af gruppen, personen er ”inde”, ”normal”, ikke potentiel udstødelses- eller endnu værre mobbeobjekt.

Sanne nævner i citatet ikke selve kroppen, men alder. Alder og kropslig fremtoning er ikke nødvendigvis forbundne størrelser, men at kroppen også for Sanne, der er overvægtig, spiller en rolle, fremgår af observation og interview. I en situation, hvor en ung og i forhold til p.t. herskende skønhedsideal, passende slank og meget pæn kvinde halvafklædt prøver tøj i klassen, kigger Sanne på hende med et blik og ansigtsudtryk, der udtrykker modvilje eller misbilligelse, og ved en senere lejlighed fortæller hun mig uopfordret og med tilfredshed, at hun bl.a. har tabt 16 kilo.

I præsentationssammenhængen, som ovenfor gengivne citater henviser til, ser det ud til, at situationerne har udspillet sig i et felt mellem oplevelsen af

kendskab vs. udlevering, indsigt/forståelse vs. stof til fordømmelse, synlighed vs. anonymitet, mangfoldighed som positivt vs. de få som de afvigende, kroppen frit i rummet vs. kroppen på sin plads bag et bord.

Sammenfatning af klasserums-plenum-situationerne

Når eleverne samlet er til stede i klasserummene, er der ud fra ovenstående et samspil mellem undervisernes positionering af eleverne, klasserummenes indretning og funktionalitetsgrad, og hvordan eleverne placeres (fx v. tavlen) eller ikke-omplaceres i rummet, der tilsammen skaber nogle mulighedsbetingelser, vilkår og rammer, som eleverne skal positionere sig inden for/på baggrund af. I forbindelse med præsentationerne er det en ramme, de kan positionere sig inden for, mens der i forbindelse med undervisernes positionering er tale om mere specifikke elevpositioner, som eleverne må gå ind i, overskride eller afvise. Centralt er det, at uanset om underviser/team/uddannelsessted vælger at gøre det ene eller andet med hele elevgruppen, vil der altid være nogle elever, der føler sig tilpas med positioneringen, mens andre føler sig forkert positioneret i forhold til deres selvopfattelse. På første skoleperiode, hvor alle for første gang skal positionere sig over for hinanden og bliver positioneret, er rammerne, mulighedsbetingelserne, særligt vigtige, idet det i denne periode slås an, hvem man som sosu-elev kan/skal være og/eller hvem man evt. kan blive. I disse anslag ligger dermed også, hvem man ikke kan blive. Tidligt i perioden er der eleverne imellem heller ikke endnu etableret tydelige grænser for, hvem der socialt er in place – evt. inden for hvilke grupper – dvs. at perioden på alle måder er præget af positioneringer med stor betydning for de enkeltes igangværende subjektivering. Nogle elevoplevelser illustrerer dette:

Himmel og helvede

Her følger nogle forskellige elevkommentarer til mødet med skolen og de positioneringer, de har været ude for; udtalelserne er fra første skoleperiode eller lige efter. I flere tilfælde fremstår skolen personificeret ved underviserne. Citaterne viser, hvor forskelligt de citerede har oplevet uddannelsesstarten og understreger dermed bl.a., hvordan rammer og positioneringer opleves meget forskelligt. Citaterne er af forskellig længde, med tendens til at de negative er længst. Dette skyldes, at de tilfredse ikke giver eksempler på, hvad de specifikt er tilfredse med – de er generelt tilfredse med det hele. De utilfredse har derimod lagret – måske lige frem en mængde (jf. sidste citat) – punkter, som de straks bringer på bane:

Ung elev fra grundforløbet: Det er den bedste skole, jeg har gået på, før var jeg mere genert, jeg er nærmest blevet et nyt menneske. (...) Det er nok lærerne, der har fået mig til at åbne op, og jeg har også fået meget bedre karakterer (...) lærerne er søde og rare og vil gøre alt for at hjælpe dig, bare vær åben og spørg.

Ung elev fra grundforløbet: Lærerne er gode til at aktivere os – det er en blanding af sidde-ned, og så timer hvor vi selv er aktive.

Ung elev: Alle de ting man skal læse, alle de lektier. Når jeg først starter, når jeg kommer til side to, kan jeg ikke huske, hvad der står på side et.

Elev i tyverne, to-sproget: Det er svært med nye mennesker, jeg kommer fra grundforløbet, det at man ikke kender folk, folk snakker hurtigt. Men det bliver bedre.

Elev i 30'erne, to-sproget: Spændende – før jeg begyndte, fik jeg af en lærer forklaret mere eller mindre om fagene, men jeg synes, der er alt for meget at læse og huske og alt for meget tid mellem fagene. (Denne kommentar får af en anden elev (i 40'erne) følgende tillæg: Pædagogik i dag og i går og så går der en måned.) Den tosprogede siger senere: De [underviserne] kan undervise, så alle kan forstå det.

Elev i 40'erne: Jeg synes, det er fint, der er gejst, de [underviserne] vil gerne lære fra sig.

Elev i 50'erne: Jeg var ikke vild med at starte eller være her (...) det der med at lære, det er så mange år siden, jeg har gået i skole og få hukommelsen til at virke. Jeg tror, jeg bruger mere tid på det end de unge. (...) så bare det der med computer, det er en hel fremmed verden for mig (...) I naturfag – jeg aner jo ikke, hvordan en rapport skal se ud – jeg var sammen med to unge piger, og de kørte bare hen over hovedet på mig, og det var det rene hø [opgavens kvalitet].

To GUV-elever, én i 40'erne, én i 50'erne: Det har været en super god klasse (...) Vi er meget eftertragtede [ved gruppedannelser]. (...) Nu har de lavet et forsøg med [deres forløb], hvor man er i ordinær klasse, og det er godt nok dårligt (...) vi får ikke nogen information.

Elev i 50'erne: Det var forfærdeligt, hvis jeg havde vidst, at det var sådan at gå på skole, var jeg ikke startet (...)og så kom vi ind og gå med en del yngre mennesker, der kommer lige fra folkeskolen og grundforløbet over på uddannelsen, jeg er ikke i tvivl om, at de kommer meget lettere til det her, end jeg gør (...)jeg har følt mig rigtig dum (...) jeg havde egentlig regnet med på en eller anden måde, at det [livserfaring] kommer os til gavn i undervisningen. Men det er det ikke, vi bliver smidt ind i det med unge mennesker. Jeg kan ikke på noget tidspunkt fortælle dig, hvor vores livserfaring har kommet til os til gode. (...)De [underviserne/skolen] kunne egentlig være pæne og si-

ge ”i er for gamle, jer gider vi ikke”. For med den måde de underviser os på. Jeg har også været udsat for, hvor der var, i en time der var en af lærerinderne, der spurgte ”hvem har lavet lektier, eller hvem har læst.” Og der er nogle der rækker hånden op, der er nogle der ikke laver lektier, det er nogle unge damer, der ikke gør. Dem giver hun sådan set en opsang. Det, synes jeg ikke, hører hjemme på sådan et sted som derude. Det hører hjemme i 3. klasse i en folkeskole. Fordi har de ikke læst, det er da voksne mennesker. Det er da deres problem.

Som det fremgår af citaterne, der er fra andre elever end de mere intensivt fulgte (jf. elevanalyser), og et enkelt er fra pilotfasen, er elevernes oplevelser uhyre forskellige. Der er ikke ud fra empirien grundlag for at fremhæve, at fx nogle aldersgrupper skulle være mere utilfredse, sårbare eller andet i forhold til andre, hvilket også fremgår af ovennævnte citater. De to sidste citater viser, fx at nogle modne elever har stor selvtillid og glæde ved at være på skolen, mens to andre har følt sig underlegne i forhold til de unge på holdet, fx er det manglende It-kompetencer, der giver anledning til den. De modne med selvtillid giver også udtryk for, at de unge har langt større IT-kompetencer end de selv, men de opfatter på ingen måde dette som nogen særlig grund til, at de skulle føle sig bagud. Tværtimod fremhæver de det som en lille fordel for de unge, en fordel som er god for de unge at have – for så har disse da noget at melde ind med – for ellers fremhæver de deres egen arbejdsplads-, område-, og livserfaring som langt mere værdifulde. Disse forskellige positioneringer efter første skoleperiode er formentlig udtryk for en igangværende subjektiveringsproces hos de citerede. Denne proces vil også blive påvirket af de positioneringer, personerne er ude for i praktikperioden og selv foretager, men spørgsmålet er, om anderledes oplevelser i praktikken vil påvirke deres subjektivering så afgørende, at de fx kan møde på anden skoleperiode og positionere sig på en helt anden måde. Som næste afsnit vil vise, er de positioner, eleverne har fået anvist/foreslået, og som de har accepteret/er indgået i, eller positioner de har skabt sig på første skoleperiode, meget stabile og videreføres på anden skoleperiode. For et hold som helhed kan positioneringsforskelligheden i kombination med elevkonstellationen på et konkret hold i sig selv være influerende i forhold til, hvilket forløb et hold samlet set får, idet tilfredshed eller utilfredshed kan give anledning til en selvforstærkende proces. For eksempel kan den sidst citeredes frustration, i det omfang den vinder genklang hos andre elever, givetvis påvirke stemningen på et hold.

Anden skoleperiode – positioner skærpes

Da eleverne møder på anden skoleperiode, er begge hold blevet mindre, de er nu begge på ca. 20, inkl. nytilkomne. På det ene hold er de fem GVU-elever fortsat på et andet hold, hvorfor dette hold er mærkbart mindre. På begge hold er der kommet nogle nye elever, der har haft orlov eller andet, af disse fuldfører nogle uddannelsen, mens andre efter kort tid stopper igen. Begge hold har fået nogle nye undervisere, som stor set alle adspurgte elever udtrykker tilfredshed med.

I forhold til første skoleperiode er der ikke markante skift i undervisernes positionering af eleverne. De nytilkomne undervisere på holdene er naturligvis ikke kopier af de foregående undervisere og positionerer i nogle tilfælde eleverne lidt anderledes end deres forgængere, således at positioneringen i et enkelt fag kan have skiftet karakter. Men eleverne er stadig udsat for de samme skiftende positioneringer som på første skoleperiode med hensyn til studerende- og elevposition, her er ikke nogen markant forskel. Derimod er der lige fra start nogle justeringer i elevernes grupperinger og de enkelte elevers aktivitetsniveau. Det vil sige, at det først og fremmest er elevernes positioneringer og forhandlinger inden for rammen/mulighedsbetingelserne, der er i bevægelse, og dette vil derfor være i fokus i dette afsnit. Derudover er anden skoleperiode karakteriseret ved at ligge mellem de to praktikker, hvorved den indeholder både ”komme tilbage fra praktik” som første lektioner og som periodens sidste lektioner ”ud i praktik”. Observationer fra disse dage indgår overvejende i afsnittet ”Når rummene skifter”, hvor alle observationer fra ud i/ind fra praktik er samlet.

Positioneringer og grupperinger

Helt basalt betyder de mindre holdstørrelser, at der er mere ro på holdene, at hver elev er mere synlig, og at underviserne bedre kan nå at komme igennem grupper, fx ved opsamling på gruppearbejde. I det omfang ændringerne betyder noget for de særskilt fulgte elever, indgår dette i ”eleveanalyserne”. Her i holdanalysen er det de mere generelle træk, der er i fokus: På tværs af de to hold synes der at være to fremtrædende ændringer i forhold til første skoleperiode. For det første at de meget aktive og meget talende (på klasseplan) er blevet mere tilbageholdende, for det andet at grupperinger, i dem der ”gør gode elever” og dem, der i mindre grad gør dette (jf. afsnit Genkendelighed – de ”upassende” elever og de ”gode” elever), er blevet mere entydige, samtidig med at de tosprogede nu i endnu højere grad end på første skoleperiode udgør en hel særlig (ekskluderet) gruppe.

Med hensyn til det første forhold er det særligt tydeligt på det ene af holdene, hvor en lille gruppe på fire elever var meget aktive og meget dominerende på første skoleperiode. I første praktik har disse samt nogle andre temmelig aktive elever opnået en bedømmelse, der betyder, at de kan springe anden praktik over, og det er således dokumenteret – ud over skolekarakterne – at de er dygtigere end de andre, og et bud på årsagen til deres lidt nedtonede deltagelse kunne være, at de ikke længere har behov for konstant at positionere sig som ”dygtige”. Den formentlig uintenderede alliance og gensidige positive positionering disse elever og underviserne imellem fortsætter (jf. senere), men nu i en lidt mere afdæmpet form, der er ikke behov for at understrege den hele tiden. Den er blevet naturlig. Gruppens nedtonede deltagelse bevirker ikke, at der er en helt ny situation i forholdet aktive – tavse, men dog at nogle af de mindre aktive er lidt mere aktive, samtidig med at det lavere antal elever bevirker, at underviserne i højere grad ser de tavse og i nogle tilfælde spørger disse, selvom de ikke har markeret.

Situationen er som nævnt mest tydelig på det ene hold, men også på det andet hold synes hierarkiet at være synliggjort. Dette hold havde ikke en gruppe, der fra start var så dominerende som på det andet hold, de ”gode elever” – som der var færre af – var det på en mere rolig facon. Nogle af disse med merit er overgået til andre hold, og hierarkiets tydeliggørelse relaterer sig især til det, jeg først i afsnittet omtalte som tydelighed i grupperingerne. Elever, der på første skoleperiode, fx Sanne, var meget inkluderende over for nogle fagligt arbejdsomme, men stille tosprogede, vægter nu at være sammen med nogle, der i højere grad er som hun selv. Sanne siger om udviklingen¹¹:

Sanne: Det er blevet mere opdelt (ja). For det første er der jo nogle, der hopper fra jo, ikke? (ja) og ikke har klaret det, ikke også (jo). Ja, men jeg tror også, det er sådan delt lidt mere op i, hvem der er seriøse, og hvem der ikke er seriøse (okay). Det kan jeg ligesom fornemme lidt, at det er bleven et skel (ja). Der er ligesom nogle flere grupperinger sådan rent socialt. (...) Man kender hinanden bedre, og ved også hvem der arbejder seriøst, og hvem der arbejder hele tiden, og hvem der bare sidder og skriver af og sådan noget ikke. Det er sådan noget, det tror jeg, det spiller en rolle nu. (...) Og så er man nok lidt mere målrettet nu, i at nu skal der altså noget kød på, for vi skal altså til eksamen om to måneder. Så jeg gider i hvert fald ikke sidde at spille tiden på at.. Og det er forkert at sige, for jeg vil selvfølgelig gerne hjælpe folk, men jeg gider bare ikke, hvis de bare sidder og skriver af og ikke selv deltager (nej). Og det er der altså nogen, der hægter sig på, dem hvor de kan mærke, at det går lidt godt. (...)

¹¹ I citaterne er mine kommentarer angivet i parentes.

Anne: Ja, du var også tit i gruppe med Manisha.

Sanne: Ja, hun hængte sig så på mig i første skoleperiode.

Anne: Nå, okay - decideret hængte sig på?

Sanne: Ja. Sad og spurgte om mange ting (okay). Jeg tror det er noget med, at de kan ikke helt følge med, og så er det nemmere at finde en, der har styr på det, ikke også (okay). Jeg ved ikke om det er det, der sker, men det må det jo være næsten, altså.

Anne: Jo, men måske også, det ved jeg ikke.. Det skal jeg jo ikke kunne sige, det kunne måske også være et ønske om at komme i gruppe med nogle ikke-tosprogede.

Sanne: Og lære det bedre? (ja). Ja for hun spurgte om rigtig mange ting. Problemet var bare, at hun så gjorde det, mens læreren sad og fremlagde, og jeg sommetider sagde til hende ”vi tager den lige bagefter”, ikke. For jeg vil jo også gerne på (hmm). Jeg vil jo også gerne. Det er det, jeg mener, jeg vil gerne hjælpe dem, men hver ting til sin tid. Jeg vil også gerne have noget ud af min undervisning, og jeg har ventet på det så mange år.

Sanne har tydeligvis blikket rettet mod eksamen og foretrækker gruppearbejde med ligestillede. Hendes afstandtagen fra Manisha og omtalen af hende som én, der ”hængte sig på” på en – forstår man - udnyttende måde, er ny. Spørgsmålet er, om denne holdning er formet eller skærpet af de elever, hun nu danner gruppe med. Nogle af disse fremstod på første skoleperiode ved gruppedannelse ekskluderende over for tosprogede og andre, der afveg fra dem selv. En af disse elever er den socialt mindre velintegrerede elev Sarah (jf. elevanalyser), der ved at have positioneret sig som ”god elev” får muligheden for et nyt gruppetilhørsforhold hos bl.a. Sanne.

Sarah har en ekskluderende holdning over for elever, der ikke ”gør god elev” på samme niveau og måde som hun selv og sammen med at par andre ekskluderende elever i gruppen med Sanne, er hun givetvis med til at holde afstand til andre grupper og derved tydeliggøre sit tilhørsforhold og grupperingerne som sådan. Af to ældre elever, som Sarah på første skoleperiode ofte dannede gruppe med, har den ene forladt holdet, og Sarah forlader den anden til fordel for dygtighedsfællesskabet. Den ”enlige ældre”, Marie, må derefter klare sig i skiftende grupperinger, der dog aldrig inkluderer de tosprogede. Især nogle af disse er, som det fremgår af ”gruppedannelse”-afsnittet, nu i en endnu tydeligere marginaliseret position end på første skoleperiode – det er som om første periodes startpositioneringer, der inkluderede positioneringer som hensyntagende og hjælpende elev – måske med/af frygt for selv at blive ekskluderet - er vejet for positioneringer, der vægter færdiggørelse af uddannelsen med bedst mulige resultat.

Nogle af grupperingerne fra første skoleperiode består, og grupperingsbilledet på det ene hold ser dermed ud, som følger¹²: En gruppe dygtige, en gruppe af unge fra grundforløbet (stille, med fokus på andet end det faglige), en gruppe tosprogede, en gruppe med både nogle tosprogede og nogle ikke-tosprogede, en restgruppe. I forhold til holdenes forløb som hold kan man konstatere at de etablerede, tydelige positioner og de fremadrettede blikke betyder, at der er en anderledes ro over holdene, men også en stivnet atmosfære, hvor det er svært at repositionere sig og også svært at komme som ny. I flere tilfælde finder de nye sammen, dette gælder især de lidt mere stille nye [mht. aktivitet og positioneringer på klasseplan, dvs. empirisk kategori]. En ny tosproget bliver del af tosproget-gruppen.

De faste grupperinger er interessante, eftersom der i nogle af gruppernes tilfælde er tale om, at elever selv har søgt sammen, mens andre er sammen af nød. Førstnævnte gør sig gældende med de dygtige, gruppen med nogle unge fra grundforløbet (altså ikke alle unge fra grundforløbet) og gruppen med både nogle tosprogede og nogle ikke-tosprogede. For de to resterende grupper, en ren to-sprogsgruppe og den, jeg ovenfor benævner en "restgruppe", er der for begge gruppers vedkommende tale om, at eleverne i disse grupper ikke har adgang til de andre grupper, og sidstnævnte gruppes elever ønsker heller ikke at være sammen med de tosprogede, hvorfor de tosprogede må være sammen. Ikke fordi de nødvendigvis har andet til fælles, end at de oprindeligt kommer fra et andet land – og de har heller ikke fælles modersmål. Situationen for de tosprogede er den samme på det andet hold, her er de tosprogede også henvist til en gruppe for sig selv, og på dette hold er der ingen tosprogede inkluderet i andre grupper. Konsekvensen er meget uens læringsvilkår for forskellige elever – nogle kan arbejde roligt i selvvalgte homogene grupperinger, mens andre må arbejde i uensartede, nødtvungne grupperinger af nogle gange langt løsere karakter.

Samlet set i forhold til første skoleperiode skal eleverne positionere sig inden for en fortsættelse af underviserpositioneringerne og en let rekonstitueret - men herefter temmelig fast - gruppesammensætning. Positionerne er etableret ud fra første skoleperiode, samt ud fra hvordan man har klaret sig i praktiken (merit eller ej for anden praktik), og disse positioner ser ud til at være svære at genforhandle. Det sociale rum har med indadrettetheder lukket sig om gruppe-fællesskaber, der opdeler holdet i "vi og "de", og udadrettetheder i form af afsøgning mod nye fællesskaber synes meget lidt tilstedeværende.

¹² Se kap. 3 for overvejelser over inddeling af eleverne, inddelings- og omtalekriterier.

Tredje skoleperiode & eksamen – kortvarige triumfer

Denne skoleperiode er kort, fire uger, og indeholder to eksamener. Som det vil fremgå af afsnittet ”Når rummene skifter” oplever det ene af holdene, at deres hold lægges sammen med en større gruppe meritelever fra et andet hold. Nogle af holdets oprindelige elever har fået deres praktik forlænget, hvorved antallet af ”oprindelige elever” er skrumpet og følelsen af at være ”en klasse”, som tidligere var til stede, er der ikke længere basis for. Også de ”nye”, meriteleverne, føler, at de befinder sig i en lidt fremmed situation, og hvis ikke nye og oprindelige elever fra praktik eller anden sammenhæng kender hinanden, ser det ud til, at de overvejende holder sig til dem, de kender fra de to tidligere skoleperioder.

Perioden har et temaarbejde inden for hvilket eleverne arbejder med deres eksamensforberedelse. Nu er elevernes opmærksomhed fuldt og helt på at afslutte uddannelsen, og nogle er begyndt at søge job, mens andre har planer om at slappe af et par måneder, og nogle få ved, at de er optaget på trin 2.

Eksamen

Eleverne har først en fageksamen og som absolut afslutning på uddannelsen en eksamen baseret på forudgående arbejde og vejledning inkluderende alle områdefagene. Ud fra et empirisk grundlag på 16 overværede eksamener med tre forskellige eksaminatorer, tegner der sig et billede af forskelligartede mulighedsbetingelser med hensyn til, hvordan eleven i eksamenssituationen kan positionere sig, og dermed hvilken bedømmelse hun eller han kan opnå. Forskelligheden opstår som konsekvens af den type spørgsmål, de eksaminerende undervisere overvejende benytter. Alle undervisere benyttede alle former, men med forskellig vægt, således at nogle elever i langt højere grad får den ene type spørgsmål end nogle andre elever.

Den ene type spørgsmål indeholder begrænsede svarmuligheder som fx ”Der er to former for motivation - hvad er det for nogle?”. På denne type spørgsmål kan eleven enten svare eller ikke svare, og i sidstnævnte tilfælde må eleven sige/signalere, at vedkommende ikke har noget svar. En præference for denne spørgsmålstype inkluderer ved disse konkrete eksaminationer også, at der bliver sprunget rundt i stoffet, med andre ord bredt kontrolleret om eleven kan svare i forhold til forskellige stofområder. Hvor denne spørgsmålstype er den mest benyttede, er det således i høj grad eksaminator, der træder frem som den dagsordensættende.

Den anden type spørgsmål giver eleven mulighed for at knytte an til forskellige områder i stoffet, fx ”Du nævner, at det er vigtigt at kommunikere med borgeren - hvad kan du fortælle om det?”. Herefter bliver der fulgt op i

forhold til, hvad eleven vælger at fortælle og lægge vægt på. I det omfang eleven i sit svar inddrager nye "kernebegreber", er det dem, der efterfølgende bliver spurgt videre til i en stadig åbning ind i andre dele af stoffet. Hvor denne spørgsmålstype er den mest benyttede, er det således i høj grad eleven, der træder frem som den dagsordensættende.

De to spørgsmålstyper peger ind i det forskellige syn på uddannelsens formål, som underviserne giver udtryk for, og som udfoldes i afsnittet "Skole, arbejdsplads, organisation". For eleverne betyder den forskellige vægtning temmelig forskellige muligheder i forhold til at positionere sig som kompetent hjælper(-elev). Elever, der overvejende gives de brede svarmuligheder, har langt bedre mulighed for at fremstå kompetente end eleverne, der tilbydes de afgrænsede muligheder. Det begrænsede empiriske materiale taget i betragtning, i alt 38 eksamener, samt holdenes ulige størrelse på eksamenstidspunktet 24 vs. 14 giver, er der hverken basis for eller grund til at gå ind i en dybere resultatanalyse. Dog kan det forsigtigt anføres, at 1/3 af den store gruppe fik 12, mens ingen fra det mindre hold fik denne karakter (dette dog med forbehold for at én elevs karakter er mig ubekendt).

I forhold til enkeltelever og positioneringerne igennem uddannelsen er et træk dog i øjenfaldende på tværs holdene: De tosprogede, der som det er fremgået (og fremgår af næste kapitel), har haft vanskeligt ved at positionere sig som "gode elever" får enten middel- eller topkarakterer og tegner sig bl.a. for tre af de otte 12-taller på det ene hold. De får således en kortvarig oprejsning i forhold til de positioneringer, de fra (nogle af) de øvrige elever har været udsat for, men da der er uddannelsesafslutning dagen efter de sidste eksamener, er muligheden for på skolen at nyde "triumfen" meget begrænset.

Kapitel 5 Tematiske nedslag

Dette kapitals indhold er umådeligt tæt sammenvævet med det foregående kapitel, men centreret om særlige temaer. De tre første er gennemgående over uddannelsesforløbet, og heri angår første afsnit betydningen af undervisernes forventninger og materialebrug for elevpositioneringerne. Andet afsnit om ”genkendelighed” kommer ind på, hvordan bl.a. positioneringer og positioner for forskellige personer opstår i en sammenvævning, og tredje afsnit om in- og eksklusioner handler specifikt om positioneringer i forbindelse med gruppearbejde. Det fjerde og sidste afsnit fortsætter med in- og eksklusionsperspektivet, men med fokus på mekanismer og positioneringer, der fører til frafald.

Instruktioner, abstraktioner, erfaringer og materialer

Som analyserne af de tre klasserum allerede har peget på, er der stor forskel på kravene/tilbuddene til eleverne med hensyn til, hvad de selv forventes at håndtere. Set over hele første skoleperiode og andre undervisere går forskelligheden underviserne imellem igen, hvilket jeg i et tematisk nedslag over *instruktioner og opgaver* inddrager som elementer, der medvirker til at positionere forskellige elever forskelligt og til at skabe forskellige rum for ændringer for forskellige elever.

En underviser i dansk har som del af en undervisningsgang en novelle på som indhold. Eleverne har læst novellen hjemme - nogle læser den dog under den forudgående sekvens – lærer og hold taler forholdsvist kort om novellen, og eleverne laver i grupper en tidslinje, for at få styr på indholdet. Opgaven er derefter, at de skal forestille sig at være en person i novellen og skrive et brev til en ven; indholdet skal angå novellens tema, demens og pårørende. Det er holdets anden opgave, og underviseren fortæller, at den første opgave var at skrive en mail i tilknytning til en anden tekst. Underviseren underviser således i højere grad *med* dansk end *i* dansk (Weinreich & Handesten, 2001), hvilket fremstår som et bevidst valg i forhold til elevgruppen. I det konkrete tilfælde afhænger elevernes mulighed for at besvare opgaven adækvat af, om de har erfaringer med demens, hvilket underviseren selv påpeger. Det er altså de so-su-erfarne elever, der her har fordel i modsætning til, hvis det havde været undervisning *i* dansk, og holdet skulle have lavet en analyse af novellen, hvilket måske ville have været en fordel for de helt unge elever med folkeskole-

dansk-analyserne i friskere erindring. For denne underviser synes *med* at være et gennemgående valg, og da danskundervisergruppen generelt tilstræber at teksterne er områderelevante, bliver undervisningen for de sosu-erfarne konkret, mens den for de uerfarne især på første skoleperiode bliver mere abstrakt. Bestræbelsen fra underviserside er dog formentlig det konkrete og kendte – nu eller i fremtiden. Instruksen i opgaven er meget udførlig og indledes med ”Slå computeren ned og hør godt efter og spørg om alt det, I ikke forstår”. Underviseren forklarer derefter opgaven, hvorefter en elev siger ”jeg er ikke helt med, vil du forklare det igen”, hvilket underviseren så gør. Der er nogle flere spørgsmål, og underviseren giver instrukser om skrifttype, linjeafstand mm. Hun siger derefter: ”Er I med – man må gerne stille det samme spørgsmål ti gange, hvorefter hun igen repeterer opgaven og spørger ”Er I med?”. Hun foreslår derefter, at de bruger resten af undervisningstiden på i grupper at diskutere, hvad der sker i et demensforløb, hvilket kan siges at være en hjælp til de demens-uerfarne.

En anden underviser i et andet fag er mere diffus i sine instruktioner – eller anderledes formuleret – forventer et andet abstraktionsniveau af eleverne. Underviseren har efter en fælles del sat eleverne til at arbejde i grupper, hvor de skal diskutere et tema og i gruppen lave et rollespil. Diskussion og rollespil skal ikke munde ud i noget konkret mål/produkt, og der er ikke noget papir, en opgaveformulering eller andet, eleverne kan holde sig til, instruktionen er mundtlig. Nogle grupper forstår øjensynligt hensigten med opgaven og diskuterer længe, mens andre er i tvivl og sidder og kan ikke komme i gang, disse henvender sig til de øvrige grupper og spørger, hvad de skal. Underviseren bevæger sig rundt til grupperne, der enten arbejder i eller uden for klasselokalet. En gruppe, der øjensynligt har forstået opgaven, snakker sig i forhold til den tildelte tid hurtigt igennem opgaven, og alle på nær én, Lone, går ud for at ryge. Lone henvender sig til underviseren:

Lone: Hvad skal jeg gøre med det, med det vi snakkede om? Det er jo ikke noget man kan tage ned.

Underviser: Det, du kan gøre, er at fastholde det i din logbog derhjemme.

Lone: Hvad kunne det være?

Underviseren forklarer, at hun kan nedskrive deres synspunkter og på den måde holde fast i, hvad de har snakket om, og Lone går som resten af gruppen til pause. I opsamlingen efter pausen giver en gruppe direkte udtryk for, at de nok havde misforstået opgaven, men de får dog svaret passende ind i sammenhængen. Elevernes udbytte af denne lektion er øjensynligt meget forskelligt. De elever, der kan gennemskue opgaven OG vil arbejde til trods for,

at der ikke skal fremvises et produkt, profiterer givetvis af diskussionerne, mens de, der ikke har forstået opgaven samt de mere pauseorienterede, hurtigt kan ”færdigdiskutere” og næppe får noget særligt udbytte af diskussionerne. På grund af abstraktionsniveauet i forhold til instruktion og produkt – produkt som fastholdelseselement – synes denne opgave at tilgodese de dygtigste (der forstår opgaven), og de mest motiverede. Lone efterspørger fastholdelsesmuligheden og bliver henvist til logbogen, men denne kender ingen af de interviewede elever til som noget, der bliver brugt på skoleperioden. De har en forventning om, at logbogen skal bruges i praktikken. Hvis eleverne er blevet introduceret til logbogen har dette i hvert fald ikke sat sig spor, og opfordringen til Lone om at skrive i logbogen *derhjemme* kunne således lige så godt have været en opfordring til at rejse til månen. De to lektioner bliver alene ud fra den måde underviserne tænker opgaveformulering og produkt på meget forskellige, og forskellige lektioner bliver som resultat heraf ramme om vidt forskellige muligheder for forskellige elever.

Underviserne og skolen som helhed er udmærket klar over, at elever på forskellige hold får forskellige forløb, alt efter hvilke undervisere der er, og hvilke materialevalg disse foretager. Eftersom forskelligheden kan virke forvirrende for elever, der skifter hold på grund af praktikforlængelse, orlov eller andet, arbejder flere af underviserfaggrupperne på at harmonisere deres undervisning, således at de benytter de samme tekster på hold på samme niveau. Denne harmonisering kan anskues både fra elevvinklen, underviser- og skolevinkel; i dette afsnit er det førstnævnte, mens de andre inddrages i afsnittet ”Skole, arbejdsplads, organisation”.

Overordnet må det for eleverne antages at være en stor fordel, at de i forbindelse med holdskifte indgår i ensartede forløb, således at de ikke kommer til at mangle indholdsgennemgang eller omvendt skal høre det samme flere gange. Som led i harmoniseringen og i øvrigt som en indbyrdes aflastning deler underviserne i vidt omfang deres materialer med hinanden. Materiale-/opgavegenbrug foregår givetvis uproblematisk mange gange, med god harmoniseringseffekt for de holdskiftende elever. Andre gange fremstår genbruget – set i elevperspektiv – mindre heldigt. Fx benytter én underviser en anden undervisers Power Point-præsentation, i hvad der forekommer at være utilstrækkeligt tilpasset genbrug, hvor materialets omfang bliver en hindring for elevernes læring. Materialeomfang, lektionstid og elevgruppe passer ikke sammen, hvilket resulterer i en hæsblæsende og forvirrende gennemgang. Den underviser, der selv havde produceret PP- præsentationen, benyttede den til samme undervisningstema i udvalg og fik derved for det første en langt roligere gennemgang med forklaringer til tekster og billeder, og hun fik

ydermere tid til at vise en film, til trods for at hun havde én lektions kortere undervisningstid. Dette eksempel peger – ikke på noget problematisk ved at dele materialer, men på at det kræver en del overvejelser at ville sit eget med en andens materialer (overvejelser kan også gælde lærebogsmateriale). Dette gælder både, når underviseren som i ovenstående eksempel vælger at benytte et materiale i fuldt omfang eller som ”Ind fra praktik 1” vælger at springe dele over eller som i ”Ud i praktik 1” udleverer et materiale, hvis kvaliteter ikke bringes i spil.

Når genbrug påkalder sig opmærksomhed, er det, hvor det får uheldige konsekvenser for elevernes mulighed for udbytte, hvorimod det vellykkede materiale(gen)brug foregår ubemærket. I observationerne bemærkede jeg flere gange, at materialer havde en anden undervisers initialer og datoer end dagens, uden at man i øvrigt bemærkede noget særligt (i nogen retning) ved undervisningen, og materialet kunne lige så godt have været en masseproduceret lærebog. Nogle lektioner er dog øjensynligt særligt udsatte, når det gælder brug af andres materialer nemlig ”Ud i og ind fra praktik”. Disse lektioner er ikke fagspecifikke og bliver varetaget af, hvem der (tilfældigvis) er kontaktlærer på det givne hold, og naturligt nok - kan det synes - benytter underviserne her eksisterende materialer.

Genkendelighed – de ”upassende” elever og de ”gode” elever

De tre klasserumsanalyser har fremhævet nogle forskellige positioneringer af det givne hold som helhed. Udvides blikket til skoleperioderne som helhed og begge hold, viser der sig flere genkomne positioneringer af hele gruppen, blandt andet omkring *udholdenhed, forberedelse og aktiv deltagelse*.

Holdene har af og til lange dage til kl. 16 som opvejning af nogle korte dage. En undervisningseftermiddag (12.30 – 16) indleder underviseren med at sige, at hvor hårdt det bliver at skulle blive til kl. 16, afhænger af deres egen indstilling og af, hvorvidt de har ”tanket op i kantinen”. I løbet af timerne er der flere omtaler af den lange dag, og afslutningsvis spørger underviseren holdet, om de har tænkt på, hvad de skal have med næste dag for at klare hele dagen, og i en pause siger underviseren til mig: ”Åh, det er en af de dage, hvor klassen er sløv, fordi de skal være her til kl. 16” og efter undervisningen, der afsluttes 15.40: ”Kunne du mærke, hvor lidt energi der var?” efterfulgt af en kommentar om, hvor hårdt det er for eleverne at blive, men at de godt kan finde ud af at have tidligt fri.

En anden underviser indleder dagen med at nævne dagens omdrejningspunkter og spørger derpå: "Hvor mange har læst teksten til i dag?" Ca. halvdelen af de 26 fremmødte markerer, hvorefter underviseren siger: "Bare for at vide, hvad vi er oppe imod".

I de to eksempler positioneres eleverne som nogle, der ikke kan klare ret meget og som for en vis del forventes at være uforberedte. Samtidig positionerer underviserne sig som uden ansvar, hvis undervisningen fremstår kedelig eller lignende, idet det er lige meget, hvad vedkommende gør, når nu det er så svært for eleverne at være der til 16. Omvendt hvis undervisningen fremstår som en succes, må konklusionen være, at det er meget kompetente undervisere. Jf. første undervisers gentagne bemærkninger til mig, er positioneringerne måske også rettet mod mig og kan derved ses som et forsvar mod eller en frygt for at fremstå mindre heldig i observatørens øjne. Dersom udtalelserne til eleverne kun finder sted af hensyn til mig, og dermed ikke er "normale", er iagttagelserne ligegyldige, men i det omfang de er udtryk for en generel holdning til eleverne, kan man pege på, at de negative forventninger/positioneringer dels kan være ubehagelige for eleverne, dels kan være selvopfyldende. Manglende forberedelse bliver mødt som forventelig elevadfærd, og de uforberedte bliver ikke i situationen stillet over for krav om ændret adfærd. De fagligt svage, de mindst motiverede, mindst målrettede, de mest tidspressede eller de mest dovne bliver "genkendt" som gruppe og bliver derved fastholdt i deres situation, hvad den end måtte indbefatte. Denne positionering modsvarer af genkomne positioneringer af de på klasseplan fagligt relevante aktive elever (jf. de empiriske kategorier, kap. 2), således at der synes at opstå en alliance mellem de aktive elever og underviserne. Med disse anslag bevæger analysen sig over i forskellige positioneringer af forskellige elevgrupper.

Passende og upassende elever – positioneringer og alliancer

På begge hold er den synlige (empiriske)situation, at i hvert fald 2/3 af eleverne siger intet eller meget lidt (fagligt relevant)i timerne, og de markerer ikke, når lærerne stiller spørgsmål. Disse elever bliver af underviserne opfordret til at sige noget både undervejs, når lærerne stiller spørgsmål og i særlige snakke om sagen: "Må vi få nogle nye fingre!" Og samme underviser senere samme lektion: "Hallo, kan vi se nogle andre fingre?" og en anden underviser: "Det er de samme 4-5, der kommenterer!". En undervisningsgang opstår der hos en tredje underviser en længere samtale i forlængelse af en enkelt bemærkning:

Underviser: Er I generte over at sige noget på klassen, der er seks-syv, der svarer, og en masse der er tavse?

Jane: Vi er nogle, der skal lade de andre komme til.

Daniella [lidt aggressivt tonefald]: Vi er nogle, der får verbale tæsk, men jeg markerer, og så må de andre jo række hånden op.

Susanne: Nogle får måske lige så meget ud af at sidde stille.

Andre elever kommer ind med forskellige bemærkninger.

Maria: Man skal vise respekt og række hånden op, det er uhyggeligt? [Maria er tosproget] at nogle bare snakker.

Julie: Jeg kommer tit med en sen bus, og lærerne ser kun dem i midten, og så gider man ikke.

Tine, der også sidder helt oppe på vinduesfløjen, giver hende ret.

Underviser: Der er lige den kedelige ting, at man som lærer er tvangsindlagt til at vurdere.

Susanne: Det er vi blevet tudet ørerne fulde af, lige fra vi startede, vi er voksne mennesker, og folk må selv komme på banen. Der kan også sidde nogle med stor selvtilid indeni, som bare ikke har det godt med at sige noget.

Susanne fortsætter med at fremsætte et forslag om, at opgaverne på forhånd uddelegeres til forskellige elever, så alle på skift bliver nødt til at sige noget.

Underviser: God idé, men kan vi så være enige om at vi er rummelige og ikke sidder og vender øjne. [Henviser til reaktion på hendes indledende bemærkning.]

Daniella: Jeg ved godt, du er lærer, men vi er voksne, og jeg synes ikke, det kan være dit problem, at folk ikke rækker hånden op, du skal ikke tørre folk i røven, du skal ikke bære folk igennem, det er ansvar for egen læring.

(flere spredte elevbemærkninger)

Jane henvendt til Daniella: Du skal tænke på, at ude på arbejdspladserne må man godt hjælpe folk, vise empati.

Daniella [stadig i et noget aggressivt tonefald]: Jeg synes, jeg godt kan vise empati.

Susanne: Jeg synes, vi har en rigtig god klasse.

Maria: Nogle gange er det svært for os tosprogede, læreren skal tage ansvar og danne grupper.

Underviser: Jeg synes, det er alles ansvar, både at I spørger, og at andre spørger, om de tosprogede vil være med.

Efter yderligere et par bemærkninger afslutter underviseren med ordene: ”Jeg tror, vi lukker diskussionen.”

Af eksemplet der er fra tre-fire uger inde i uddannelsen fremgår det, at spørgsmålet om aktiv deltagelse allerede tidligere har været til diskussion, og at nogle øjensynligt har fået besked på at lade andre komme til. Derudover sker der igennem ordvekslingerne en indholdsglidning, således at afslutningen og underviserens konklusion bliver i forhold til gruppedannelse og specifikt i forhold til de tosprogede. Gruppedannelse og inddragelse af de tosprogede har jeg forud for dette tidspunkt observeret som et prekært område (jf. afsnittet ”gruppedannelse”), og emnerne har muligvis været til diskussion i klassen, hvorfor det måske er naturligt, at de inddrages nu – eller også føler Maria blot, at dette kan inddrages i aktiv-tavs-diskussionen, der jo også handler om inklusion & eksklusion. – For hende er det muligvis to sider af samme sag. Udgangspunktet aktive vs. tavse elever giver anledning til forskellige positioneringer: Den *konfronterende* Daniella, der tager, hvad der synes at være et underviserudtryk, ”ansvar for egen læring” op og anvender det som argument mod underviseren. Den *udglattende* Susanne, der også prøver at argumentere for, at det kan være okay, at nogle ikke siger noget, men (fremgår af interview) udmærket er klar over, hvilke karaktermæssige konsekvenser det vil få for de tavse. Hun har dog også et (i forhold til problemet)konstruktivt opgaveforslag, der bifaldes af underviseren. Derudover er der den områdeerfarne, aktive Jane, der med henvisning til arbejdslivet opfordrer til indlevelse, hvorved hun befæster sin position som *arbejdslivserfaren og kollega-opmærksom* person; hun tager netop ikke en ekskluderende eller overhovedet en elev-position, hun ”er” noget andet. Fra de ikke/mindre aktives side, Julie og Tine, peges der på lærerne som ensidigt opmærksomme på den fysiske midte, dvs. de *peger på underviserne* som ”medskyldige”. Maria er den eneste, der direkte *peger på de meget talende* som problematiske, hvilket i forhold til medeleverne kan siges at være ”upassende” i forhold til dansk (vestlig) ”god elev & god kammerat – adfærd” i klasserum. Underviseren bringer to aspekter ind, dels at hun som underviser skal bedømme alle, dels at alle har et ansvar i forhold til de tosprogede. Ved at hun går med på indholdsglidningen og stopper diskussionen med en bemærkning om gruppedannelse, bliver udgangspunkt aktive vs. tavse delvist parkeret/afsluttet som et særligt tosproget-problem. Som i undervisningen i øvrigt er det de aktive og underviseren, der fører ordet, mens de tavse forbliver tavse, og deres sag (næsten)kun fremført af en aktiv (Jane) samt Maria, der gerne vil positionere sig som aktiv. Diskussionen er opstået spontant, nogle af de aktive får afløb for deres frustrationer, men vurderet ud fra de efterfølgende lektioner kommer der ikke noget ud af samtalen i forhold til

at få flere til at være aktive. Tværtimod bliver allerede etablerede positioner forstærket ligesom de øvrige gange, hvor de tavse opfordres til at sige noget – de aktive positioneres som ”dygtige, passende elever”, der er *for* aktive, hvilket dog aldrig bliver en negativ positionering, men tværtimod en understregning af deres grad af ”god elev”. De tavse bliver som deres diametrale modsætning ”de upassende elever”, med de tosprogede i en særligt italesat position. I eksemplet anfægter repræsentanter for disse to grupper undervisernes og de aktive elevers adfærd og understreger dermed deres modsatte position. Generelt er undervisernes positioner også i spil, når eleverne positioneres. Som del af positioneringen af de aktive som ”dygtige, passende elever” positioneres underviserne som kompetente undervisere: De ”passende elever” gentager og bekræfter med deres svar det, underviseren eller andre undervisere i andre lektioner har sagt. Disse elever er med til at holde undervisningen i gang i det spor, underviserne lægger, og de stiller ikke spørgsmålstejn ved indhold eller form. Kun i tilfælde, som ovenstående eksempel, hvor de ser sig forsøgt begrænset i deres positionering, anfægter de det, der foregår – hvilket dog samtidig er en ekstra tydelig positionering af dem selv som meget dygtige.

Genkendelighed som henholdsvis ”upassende elever”, henholdsvis ”gode/passende elever” og fastholdelse i de genkendte positioner synes at være det fremtrædende i ovenstående eksempler. Kriterierne for positionerne fremstår som de over alt i skolesystemet fremelskede positioner for ”god elev” (jf. kapitel 15, diskursperspektivering): Den aktive, velforberejede, selvstændige elev, der kan tage ansvar for egen læring. Fastholdelsen sker formentlig på trods af intentioner om det modsatte, og det er heller ikke alle undervisere, der har ”opfordringer” som strategi til fremme af øget deltagelse. Én underviser vælger i vid udstrækning at spørge elever, der ikke har markeret, mens en anden ikke tager spørgsmålet op i plenum, men i kontaktlærer-samtaler, hvor kun fire elever er til stede. Dette gøres muligvis af flere undervisere, herom kan materialet intet sige. Men uanset hvilke tiltag, der ud over klasseplansbemærkninger tages, har de ingen synlig effekt i forhold til fordelingen af tavse – aktive elever. De tavse elever ”gør ikke god/passende elev”, men de er generelt betragtet ikke ”out of place”, idet positionen som tavs eller mindre aktiv er velkendt og forventet, jf. ovenstående. Nogle elever er dog så tavse eller inaktive – eller på anden vis afvigende - at de er out of place og ikke kan rummes på skolen. Sådanne elevforløb inddrages i afsnittet ”Elever der ikke rummes”.

Elever med megen områdeerfaring

Gruppen af GUV-elever (Grundlæggende Voksenuddannelse, for elever med erfaring), der kun findes på det ene hold, har en særlig position. Med deres kendskab og erfaring fra praksis har de høj status blandt eleverne og er nogle, de andre gerne vil være sammen med i gruppearbejde (jf. næste afsnit). De er mindre dominerende på klasseplan end de andre meget aktive elever, hvilket måske kan skyldes, at de ikke som disse andre konstant skal positionere sig som ”dygtige”. I egne øjne ved de, hvad det drejer sig om på skolen, og de ved også, at de har merit for praktikken. De andre aktive skal derimod arbejde på at positionere sig som så dygtige, at de kan springe anden praktik over. Dette forhold bevirker måske også, at GUV’erne føler, at de ”har råd til” at være mere inkluderende over for elever, der i mindre grad ”gør gode elever”, jf. ovenstående eksempel og afsnittet gruppedannelse. Gruppen positionerer sig som både dygtig, områdeerfarne og arbejdspladserfarne OG empatiske, ”voksne”. Denne positionering modsvarer ikke af en positionering fra underviserne, tværtimod er der af og til, hvad der fremstår som en gensidig negativ positionering. GUV’ernes viden hidrører fra en praksis som uuddannede – de omtales af en underviser konsekvent som vikarer – og denne praksis og dermed GUV’ernes viden positioneres som ”ikke rigtig viden”. Mellem GUV’erne og (nogle af) underviserne synes der at være en stadigt igangværende gensidig positionering som – i et eller andet omfang – inkompetente i forhold til praksis eller teori. Et magtspil hvor underviserne positioneres som ikke vidende om praksis, og de erfarne elever som ikke teoretisk vidende. Et eksempel er en undervisers diskussion med Jane om, hvorvidt uuddannede udfører arbejdet i overensstemmelse med aktiveringsidealet (jf. Konstruktion af hjælperen):

Underviser: (...) Hvis man giver harddisken fri, så virker den ikke bagefter.

Som hjælper arbejder man aktiverende. Det er her, I adskiller jer fra vikarer.

Jane: Her vil jeg gerne kommentere – det er ikke rigtigt, at vikarer overservicerer.

Underviser: Jeg føler mig helt blæst tilbage mod tavlen!

Underviseren siger derefter noget om, at alle vikarer ikke er ens.

Jane: Vi har ikke tid til at hjælpe dem mere end nødvendigt!

Underviser: Nu har du et argument for ikke at gøre det

Daniella: Jeg synes ikke, at folk har for travlt.

Daniella fortsætter med at tale om travlhed, og hvordan den kan undgås, fx ved at folk måske ikke behøver at komme i bad om morgenen.

Jane: Hos os skal vi have folk i bad om aftenen.

Daniella: Da jeg var afløser, overkompenserede jeg også, fordi jeg syntes, det var synd for folk.

Underviser: Det har jeg også gjort.

I den efterfølgende pause siger underviseren til mig:

Dem, der er GVU'ere kan ikke have, at der er forskel på uddannede og ikke-uddannede – de har arbejdet som vikarer i så mange år - så du hvordan Jane sad? [hun viser elevens korslagte arme].

Både direkte over for Jane og efterfølgende over for mig positioneres GVU'erne negativt. Underviseren opfatter Jane som insisterende og aggressiv (hun føler sig blæst op mod tavlen), og hun godtager ikke Janes bemærkning om, at de ikke hjælper for meget, hvilket hun viser med sit svar om, at Jane nu har et argument for ikke at hjælpe for meget. Daniellas kommentarer er i øvrigt meget illustrerende i forhold til den tidligere nævnte gruppe elever - hvortil Daniella hører - der danner en alliance med underviserne i en gensidig positiv positionering. Hun kommer uopfordret underviseren til undsætning og bekræfter med sig selv som eksempel underviserens antagelse om vikarers uprofessionelle/inkompetente praksis, og underviseren "takker for hjælpen" ved med sin sidste bemærkning til Daniella at signalere "vi to er ens". GVU'erne er således positivt positioneret af de mindre aktive elever, men i et vist omfang negativt positioneret af underviserne, der bakkes op af den lille gruppe af meget aktive elever. Hvordan GVU'erne forsøger at balancere imellem, hvordan man gør god elev og deres praksisviden inddrages i afsnittet "Den motiverende hjælper", hvor GVU'erne har andre holdninger, end den underviserne bringer op. GVU'erne er her repræsentanter for meget område-erfarne elever, og når denne gruppes særlige position kan være interessant at forholde sig til, er det, fordi deres tilstedeværelse for nogle undervisere kan føre til en dilemmapræget situation. På den ene side har de erfarne det eftertragtede praksiskendskab, men på den anden side taler deres erfaringer ikke altid ind i den konstruktion af det fremtidige arbejde, som underviserne bringer frem. Disse meget erfarne og lidt ældre elevers tilstedeværelse rejser således et spørgsmål om kompleksitet – om forskellige syn på fagligt indhold – som det for underviserne måske kan synes uhensigtsmæssigt eller være svært at gå ind i.

Skjulte og udstillede in- og eksklusioner

Gruppearbejde er en meget benyttet arbejdsform gennem hele uddannelsen, et forhold der formentlig er baseret på pædagogiske overvejelser over, hvordan eleverne lærer og den enkelte elevs mulighed for at komme til orde. Sidstnævnte har (også) relation til de store holdstørrelser og rent praktisk i forhold til elevmængden, spiller det formentlig også ind, at eleverne i gruppearbejde kan hjælpe hinanden, fremlægge 4-5 ad gangen, kun skal have feedback gruppevis osv. Ingen interviewede elever eller undervisere stiller spørgsmålstejn ved selv arbejdsformen, der virker naturliggjort, men adskillige elever har kritiske kommentarer til dannelsen af grupper – kommentarer der peger i forskellig retning (jf. nedenfor).

Der er givetvis forskellige holdninger og praksisser omkring gruppedannelse og -arbejde hos de forskellige undervisere, men i observationerne kunne jeg konstatere, at ca. tre uger inde i uddannelsen var det ikke unormalt, at eleverne selv skulle danne grupper. I det efterfølgende vil jeg give nogle eksempler på, hvordan gruppearbejde kommer i stand og fungerer. Det vil fremgå, at gruppedannelse og fremlæggelserne giver de aktive og på klasseplan positivt positionerede elever mulighed for at befæste denne position, ved at de udover at præsentere eget arbejde får mulighed for at positionere de andre elever, som nogle de kan evaluere. Denne evaluering foregår i en reproduktion af undervisernes diskurs. Gruppen af aktive og positivt positionerede elever er samtidig stærke fortalere for, at eleverne selv skal stå for gruppedannelsen, hvilket er med til at udvirke, at dette ofte bliver tilfældet. Etablerede positioner opretholdes eleverne imellem, når de selv skal danne gruppe, og selv hvor en underviser forsøger at lade emneinteresser styre gruppedannelsen, bliver dette overtruffet af elevernes ønsker om at være sammen og undgå nogle andre. De aktive og dygtige elever trives med, at ansvaret for gruppedannelserne ofte ligger hos eleverne, mens de på klasseplan stille elever og i nogle tilfælde socialt usikre elever ville fortrække, at underviserne påtog sig opgaven. Hvor gruppedannelse og fremlæggelserne generelt ikke ser ud til at udfordre de etablerede positioner eleverne imellem – tværtimod - kan selve arbejdet i grupper i nogle tilfælde øjensynligt give de på klasseplan mere stille elever rum til at komme til orde. Men gruppesammensætningen er også i denne sammenhæng vigtig og fordrer overvejelser over, hvem der i hvilke sammenhænge profiterer af at være sammen med hvem, idet uheldig person-sammensætning kan bevirke, at de på klasseplan stille elever oplever gruppearbejdet som en kampplads mellem mere aktive elever.

Materialet peger på, at gruppens samlede præstation – og ikke mindst hvordan den bliver bedømt - allerede er så godt som bestemt i det øjeblik

gruppen er sammensat, har fået emne og ikke mindst fremlæggelsesnummer. Undervisernes praksis er i disse sammenhænge udspændt mellem dels elevansvar og underviseransvar for manglende inklusioner, dels mellem elevstyring og underviserstyring: Underviserne kan overveje, hvem de med hvilken grad af styring tilgodeser, og hvor eksplicitte eksklusioner de ved et givet valg giver mulighed for og selv ønsker at bakke op om (jf. Susannes omtale af underviserholdning i afsnittet ”Elever der ikke kan rummes”). Overvejelser omkring styring indbefatter ud over selve personsammensætningen (homogen eller differentieret gruppesammensætning) også overvejelser over emnetildeling og fremlæggelsesnummer, strategier omkring fastholdelse af fremlæggelsestid og spørgsmålsmængde til både gruppe og enkeltpersoner.

Gruppedannelse

En underviser skal på starten af anden skoleperiode, efter noget fælles stof, have et gruppearbejde i gang. Hun deler sider med opgaver ud og siger:

Underviser: I vælger selv jeres grupper.

Da dette er sagt, begynder eleverne at finde sammen med dem, der sidder omkring dem, typisk dem de plejer at være sammen med.

Underviser præciserer: I vælger om I fx vil på [xx]-emne eller [xx].

De forskellige dannede grupper prøver derefter at komme ind på emnerne, der står på tavlen, med hele deres gruppe. Dette kan ikke lade sig gøre, fordi nogle enkeltpersoner allerede har valgt emne/gruppe, og der derfor ikke er plads til hele gruppen.

Birgit: Hvorfor siger du, at vi selv må vælge grupper, når vi ikke må.

Sally: Det gør du da, du bestemmer selv, hvad du vil på.

Birgit: Ja, men vi ville gerne være sammen.

Sally: Hvor er I barnlige!

Birgit: Vi arbejder bare godt sammen.

Grupperne bliver nu dannet ved, at eleverne enkeltvis og i grupper vælger sig ind under overskrifterne på tavlen. Da alle er placeret, har gruppe 2 kun to personer - holdets to mest stille (igen mht. aktivitet på klasseplan) tosprogede. Dette påpeger de to tosprogede, og underviseren omrokerer lidt på grupperne, hvorefter de to tosprogede kommer i gruppe med to andre tosprogede.

Eksemplet viser, hvordan underviserens intention om at styre gruppedannelsen og lade det faglige i form af emneinteresser styre gruppedannelsen,

kommer til kort over for nogle elevers insisteren på at være sammen og undgå andre. Da grupperne er dannet, er det ikke kun de ekskluderende elever, der er i gruppe sammen; de andre grupper er også de sædvanlige konstellationer. Til trods for Sallys kommentar om, at Birgit er barnlig, vælger hun og hendes sædvanlige gruppe også at være sammen. - De to tosprogede er den sidste rest, hvilket de fremover forbliver, jf. afsnittet om grupperinger på anden skoleperiode. For underviseren kan det være svært at have indsigt i, hvor sædvanlige og hvor lidt fagligt styrede grupperne er. Hendes undervisning er ujævnt fordelt over forløbet og med så få timer, at hun kun i begrænset omfang kan have føling med holdets grupperinger og især, hvor konsistente disse er. Det undgår dog næppe hendes opmærksomhed, at det lige præcis er de to pågældende tosprogede, der er for sig selv, men hun vælger i en senere snak med den ene tosprogede – formentlig i hensyntagen til eleven – at undgå eksklusionsspørgsmålet og kalde situationen tilfældig.

I modsætning hertil gør en anden underviser, efter at eleverne selv har skullet danne grupper uden nogle kriterier, nogle tosprogede ansvarlige for, at de ikke er blevet inkluderet i en gruppe; dette eksempel er tidligere analyseret (Jensen, 2011b). Ansvar for og udstilling af eksklusion er forskellige i de to eksempler, men resultatet er i begge tilfælde, at de tosprogede er i en gruppe for sig selv. Med reference til de tre klasserumsanalyser kan man påpege, at begge undervisere formentlig forsøger at positionere eleverne som studerende, men at de ikke er vidende om, i hvor høj grad allerede etablerede positioner bringes i spil, når gruppedannelsen uddelegeres.

I ovennævnte eksempler er det de tosprogede, der er i udsatte og udstillede positioner, men de er ikke de eneste, der ved gruppedannelser har det svært; i observationerne har det været elever, der i øvrigt forekom marginaliserede (fx Sarah jf. enkeltanalyse).

Eleverne har naturligvis forskellig holdning til gruppedannelserne:

Susanne: Jeg er så gammel, at jeg ikke kan slæbe andre, det kunne jeg, da jeg var 20, nu har jeg familie og skal have det til at passe sammen. Jeg står op kl. 5 for at læse, for at være sikker på at kunne det. (...) Vi [de tre hun danner gruppe med] er ambitiøse, det handler om ambitioner, vi sidder og skriver noter, side op og ned og sammenligner. Vi vil heller ikke skræmme andre.

Maria (tosproget): (...) så bliver vi blandet, men det er sjældent, de gør det (...) det er vigtigt, at lærerne tager hensyn, de skal tælle 1-2-3, så at de blander, for hvis jeg arbejder kun med dem, der er tosprogede jeg kommer ikke at lære nye ord, fx ny ting fx, for vi kender kun på vores eget sprog (...)

Carina: (...) selvfølgelig kan jeg bedst lide, når vi selv danner grupper, men for min læring tror jeg, det er bedst, at lærerne danner grupper.

Dorrit (i 50'erne) siger: Jeg sætter mig ved siden af nogle, jeg kan lide at være i gruppe med, for der er nogle, der ikke kan være i gruppe med den eller den, og så tænker man, om man er en af dem.

De ovennævnte eksempler og elevudtalelserne peger igen på undervisernes dilemma med hensyn til at tilgodese alle. Eksemplerne indikerer et spænd mellem elevansvar vs. underviseransvar, mellem elevstyring vs. underviserstyring samt en elevvægtning af gruppesammensætning, der langt overskygger faglige interesser. For nogle elever er det endda lige fra morgenstunden et spørgsmål om ikke at bringe sig i en eksklusions-risiko-position, jf. Dorrits udtalelse. Gruppesammensættningens vigtighed og de in- og eksklusionsmekanismer, der er forbundet hermed, synes at optage en langt vigtigere plads, end undervisere formentlig forestiller sig – en antagelse jeg baserer på iagttagelsen af deres ad hoc-tilgang til gruppedannelserne.

Arbejdet i grupperne

I de fleste tilfælde er eleverne udstyret med spørgsmål/opgaver, som de i grupperne skal arbejde sig igennem. Overordnet [der kan sagtens være blandingstyper] set er der nogle hovedtyper i gruppernes arbejde: Grupper bestående af udelukkende de aktive og positivt positionerede elever, hvor alle arbejder intensivt og diskuterer med hinanden og øjensynligt vægter at få et læringsudbytte af opgaven. Grupper, der øjensynligt gerne vil arbejde intensivt med opgaverne med henblik på udbytte, men hvor ingen af medlemmerne rigtig har forstået opgaverne. Dette kan skyldes sproglige problemer, men kan også skyldes "bare" almindelig usikkerhed. De kommer i sagens natur ikke lige så langt med opgaverne som førstnævnte type. En tredje type grupper kan være sammensat af nogle aktive (evt. områdeerfarne) elever, der har forstået opgaverne og nogle på klasseplan stille elever, der måske er mere usikre på opgaverne. Disse grupper har som de foregående et stort arbejdsfokus, men den ulige sammensætning kan give sig udslag i forskelligt udbytte for de stille elever. Carina, der på klasseplan er en meget stille elev, giver på første skoleperiode udtryk for at foretrække denne sammensætning – dog ikke i tilfælde, hvor flere aktive på samme tid vil "lede":

Jeg har mange gange været med i grupper, hvor der har været 2 ledere og så har det været svært for os, der er lidt mere tilbageholdende og så kommer [de] bare ud med nogle kommentarer nogle gange, men ikke sådan fører det hele, men det er som om, det ikke fungerer, de vil gerne lede begge to, men

det kan de jo ikke. (...)De gange jeg har været i gruppe – der er en i klassen der lidt er lederen, og hende kan jeg godt lide at være i gruppe med, hun siger: ”nu går vi i gang” og går ind til hver af os og siger: ”hvad synes I” og ikke bare siger hey hør og vi så bare siger ”ja”, hun siger: ”hvad synes I?”, så vi også tør komme frem med, hvad vi synes, så hende er jeg glad for at være i gruppe med.

Sådanne grupper med interne niveau-/aktivitet-forskelle kan ifølge eleven altså både være befordrende for de tilbageholdendes deltagelse og kan også i tilfælde af magtkampe være det modsatte. For elever som Carina åbner gruppearbejde med den rette personsammensætning tilsyneladende for deltagelse i kollektive refleksionsprocesser, mens et dårligt fungerende gruppearbejde tværtimod kan være udbyttesløst.

Typificeringen af grupperne på grundlag af de empiriske iagttagelser er naturligvis reduktiv og har først og fremmest til formål at illustrere selve gruppedannelsens vigtighed i forhold til det efterfølgende arbejde i grupperne. Som observatør er man ved gruppearbejdsobservationer meget mere synlig end på klasseplan, hvilket kan bevirke at en række forhold er uden for observationsmulighed, og blikket på gruppernes arbejde vil under alle omstændigheder være mere ufuldstændigt end på klasserumssituationerne, i og med alle grupper arbejder på samme tid.

Fremlæggelse af gruppearbejde

Når grupperne skal fremlægge, eksponeres positioner igen, og her har underviserens tilgang betydning for forløbet og for, hvordan positioner forstærkes, udfordres eller udvikles. Et flere gange observeret fænomen er, hvorledes de første grupper (ud af fem – seks) får megen respons, mens de sidste grupper, når tid og energi er svundet, får langt mindre respons og i nogle tilfælde, jf. klasserum tre, slet ikke får fremlagt, fordi tiden er gået. I denne sammenhæng har gruppedannelsesprocessen store konsekvenser: I tilfælde, hvor eleverne selv har skullet danne grupper, der derefter er blevet skrevet på tavlen, ender de/nogle tosprogede i flere tilfælde med at være i den sidste gruppe, hvilket jf. ovenstående kan skyldes, at de enten er en restgruppe eller bare i tilbageholdenhed er dem, der sidst nævner deres gruppe. Der er eksempler både fra første og anden skoleperiode – følgende er fra slutningen af anden skoleperiode, hvor hele holdet i grupper over flere dage har arbejdet med deres emner. Sidste gruppe består af 3 tosprogede og en ”gammel-dansk” elev, men sidstnævnte er ikke til stede på fremlæggelsesdagen. Gruppen har emnet ”Rengøringsmidler” og fremlægger på skift med brug af en velfungerende PP-præsentation. De læser op af deres papirer, men den ene af eleverne er på

grund af udtalen næsten ikke til at forstå. Da de er færdige, stiller underviseren dem ét spørgsmål, hvilket er en stor kontrast til den første gruppe, der fremlagde, som fik mange spørgsmål og derved muligheden for at positionere sig positivt. Daniella siger efter underviseren som afslutning til gruppen: ”I er alle sammen husmødre – så I havde vel også noget viden, I kunne trække på”. Med denne bemærkning gør hun gruppens stof til hverdagsviden i modsætning til faglig viden, og bemærkningen står i kontrast til hendes kommentar til den foregående gruppes fremlæggelse. Her roste hun én af gruppemedlemmerne: ”Jeg synes især dig, Mille, du er rigtig kommet efter fremlæggelser, du er blevet rigtig faglig”. Noget viden bliver altså i plenum italesat som mere prestigefuld viden end anden, hvilket rejser spørgsmålet om, hvordan de tosprogede er endt med netop at have dette mindst prestigefulde emne.

De på klasseplan meget aktive og positivt positionerede elever indtager, som det fremgår af ovenstående eksempel også ved gruppefremlæggelser en fremtrædende rolle, hvorved de igen både positionerer sig selv og de øvrige elever. Bl.a. Daniella og Susanne, som er nogle af disse elever, kommenterer næsten alle gruppefremlæggelser og evaluerer på linje med underviseren de øvrige elever. Her eksempler fra slutningen af første skoleperiode:

Daniella til Carina: Du må gerne tale højere, for det er jo fornuftigt, det, der kommer ud.

Susanne: Der er sket en udvikling med jer alle – I var blevet mere rolige. Især Christel.

Kamilla: Jeg synes, det var rigtig godt, I havde mange af tingene fra bogen med. Det eneste var, at Marcia stod med hovedet inde i Power Pointen.

Med disse og mange lignende udtalelser positionerer disse elever sig som fagligt dygtige ”gode elever”, der er i stand til at vurdere de øvriges præstationer. Med deres brug af begreberne faglig/ikke-faglig mobiliserer de samstemmen med underviserne fortællesporer ”sygeplejerske”¹³, der udtrykker én bestemt form for faglighed, mens det mobiliserede ”husmor”- fortællespor i eksemplet ovenfor med de tosprogede ikke konnoterer faglighed ifølge den kommenterende elevs opfattelse. Her og i de følgende analysekapitler lader

¹³ De tre fortællespor, afhandlingen opererer med er *Sygeplejerskefortællesporer*, defineret ved fokus på det patologiske, helbredende & ekstraordinære – det forskelsgørende, hvor det netop at gøre en forskel er vægtet – omsorg uden ”indgreb/helbredelse” er altså ikke indeholdt i denne skabelon. *Husmorfortællesporer* fokuseret på det omsorgsfulde, hyggelige og praktiske – det almindelige, forebyggende & trivielle. *Lønarbejderfortællesporer* med fokus på de ansattes arbejdsforhold – bl.a. miljø, løn og arbejdstid - og samvær.

jeg bortset fra note-forklaringen de mobiliserede fortællespor ”vokse frem” - og stå forholdsvis ukommenteret - og samler derefter op på dem i brydningskapitlet, 9, der afslutter holddelen. Dette skal ses som en understregning af sporenes karakter/status som ikke-forhånds-konstruerede kategorier.

Elever der ikke kan rummes

Dette afsnit har til formål at indkredse nogle af de faktorer, som medvirker til, at nogle elever må stoppe på uddannelsen – frivilligt eller tvunget. Disse elever når øjensynligt til et punkt, hvor de i de øvrige elevers øjne, underviseres og vejleders (afhængig af situationen) fremstår som så meget out of place, at de ikke opfattes som berettiget til en fremtid inden for området. Formålet med dette ph.d.-projekt er ikke at afgøre, hvorvidt dette er ”rigtige eller forkerte” vurderinger, men at pege på hvilke mekanismer der træder i kraft, når en elev positioneres i gruppen af ikke-fremtidsberettigede på området. Skabes der rum til at få en anden position, forstærkes positioneringerne i interaktionerne, eller er der forskellige positioneringer? Afsnittet inddrager situationen for en elev, der må stoppe efter første skoleperiode, og situationen for en elev der må stoppe i slutningen af første praktik.

Hanne - at være fuldstændigt ”out of place”

Ca. tre uger inde i uddannelsen positioneres en elev, Hanne, af en underviser på en for en observatør (mig) overraskende direkte måde: Det er sidst på dagen, holdet har inden opsamlingen, hvorfra observationen stammer, arbejdet i grupper, inkl. et rollespil. Underviseren spørger på skift grupperne, hvad de har snakket om, og som afslutning af en gruppe henvender hun sig direkte til et gruppemedlem, der ikke har sagt noget:

Underviser: Hvad med dig, Hanne, hvad var din rolle?

Hanne: Jeg var ikke nogen [i rollespillet].

Underviser: Du snyder jo ikke mig.

Samme underviser, ca. tre uger senere, holdet skal danne grupper, der skal arbejde sammen i flere dage og bl.a. tage ud og interviewe nogle ældre borgere. Underviserne spørger til, om alle er i grupper. Tine mangler en gruppe og sættes sammen med Lonnie, der ikke er til stede. Det viser sig, at Hanne også mangler en gruppe, hun siger, hun troede hun var i gruppe med to af de tosprogede, der afværger hendes medlemskab ved at sige, at de også er i gruppe

med en tredje. Der kan øjensynligt være op til fire i en gruppe, og det er ikke umiddelbart klart, hvorfor hun ikke kan være med der. Da Hannes gruppetilhørsforhold bringes op, indtræder en hørbar tavshed i rummet, hvor alle overhører ordvekslingen:

Underviser: Er det noget, du selv tager dig af, eller er det noget, jeg skal blande mig i?

Hanne: Det klarer jeg selv.

Lidt efter sender underviseren en seddel rundt, hvorpå de skal skrive grupperne. En elev siger højt, at Tine og Lonnie kun er to, og at Hanne jo så kan være med der. Hertil svarer Susanne: "Hanne ville selv klare det" signalerende, at det skal den anden elev ikke blande sig i. I interview omtales Hanne af flere af de interviewede elever som en belastning: Jane og Anette fortæller, at Hanne igen og igen har hægtet sig på dem i gruppearbejde, hvilket de følte var belastende, fordi hun ikke bidrog med noget. De siger, de har svært ved at afvise nogle, men har været nødt til det med Hanne.

Susanne henviser også til Jane og Anettes problemer med Hanne, og i forbindelse med hvem hun selv ønsker at være i gruppe med, nævner hun specifikt Hanne, som én hun ikke vil være sammen med: "Især hende Hanne, man ved ikke om hun hører ... om hun er på samme planet". I samme del af interviewet refererer Susanne også en anden underviser (altså ikke underviseren fra ovenstående observationer):

Når vi skal have tema, må vi selv danne grupper, og Grethe har sagt, at det er ok at sige nej til nogle, for så må dem, der sidder tilbage se på sig selv og sige "hvad er det, jeg gør forkert, som gør, at de ikke vil have mig med".

Underviseren fra observationerne ovenfor siger (interview) i en sekvens om fastholdelse, om at "vejlede ud", og personlige og faglige problemer, dagen efter den sidste af ovenstående observationer:

(...)vi har elever herinde som i bund og grund ikke skulle herind, som vi må vejlede ud af uddannelsen. Jeg synes, vi skal holde fast på de elever, der har engagementet, energien, lysten til at være her med alt hvad vi kan, men der er også elever, der lige pludselig ser sig herinde på skolen – "orh så er jeg her" – og har et enormt fravær og er ikke engagerede, og der tænker jeg – "måske er det ikke her, du skal være" – så joh, jeg er forpligtet på at holde eleven fast men på et tidspunkt tænker jeg også, at vi må holde ud og sige, at ikke alle elever skal gennemføre den her uddannelse (ja) (...) og så må man jo sætte ind med flere spørgsmål (ja) for at være med som katalysator på en afklaringsproces (ja) – og nogle gange er det her, de skal fortsætte og andre gange

så må vi vejlede ud i noget andet (ja), de skal ikke for enhver pris gennemføre.

(...)Ja der er selvfølgelig to grupper af de, der er i tvivl, og så er det selvfølgelig enkeltvis at arbejde med dem, der blot ikke er så bevidste, men der ikke er nogle faglige personlige sociale problemer (ja) til hinder for, at de gennemfører uddannelsen, og så er der den anden gruppe, hvor man engang imellem møder en elev, hvor jeg tænker: ”det her det er bare for svært (ja) - det er for høj en pris at betale for at være her (ja) at det må være en plage at skulle herind hver dag for man bliver næsten konfronteret med sine mangler, faglige mangler i hver time og til sidst bliver det jo også sådan, at ens klassekammerater begynder at stigmatisere en elev (ja), og det er selvfølgelig også vores opgave som undervisere, at sådan noget ikke finder sted, men i den store klasse vi er fælles om her [henviser til holdet hvor hun underviser, og jeg observerer], ser jeg ikke alt, og det kan ske lynhurtigt. At det finder sted, er jeg slet ikke i tvivl om (ja), der er det jo også vigtigt, at alle kommer til orde, at alle bliver tydelige for hinanden.

Ud fra observationerne og interview-uddragene kan man spørge om, hvornår Hanne bliver genkendt som øjensynligt ikke sosu-fremtidsrelevant elev, hvem der genkender hende som sådan, hvilke mekanismer, der træder i kraft, hvordan disse begrundes, og hvem der skaber rum for at ændre Hannes position, og hvad Hanne selv gør. Den første af de nævnte observationer er efter ca. tre ugers undervisning, og interview-klippene er fra ca. en måned efter start og som, det fremgår, er Hanne allerede positioneret/har positioneret sig som absolut out of place – i en sådan grad, at hun dels nævnes ved navn af eleverne i interview, dels offentligt (plenum) er blevet en, som man kan udpege som særlig i negativ forstand. Underviseren, der er kontaktlærer på holdet, og de interviewede elever har samme opfattelse af Hanne og er øjensynligt enige om, at hun selv må håndtere sin out of place-position. Med sit spørgsmål i alles påhør afgør underviseren næsten, at Hanne selv skal sørge for, at hun kommer i en gruppe, for hvem – med positionen out of place (uønsket) - vil ønske i plenum at blive søgt placeret, mens andre forsøger at undgå, at man bliver del af deres gruppe, sådan som det netop foregik, da de to tosprogede undgik, at hun kom i deres gruppe. Hanne er derefter overladt til de øvrige elevers barmhjertighed eller mangel på samme. I det omfang de vil undgå Hanne, har de ifølge Susanne også holdets anden kontaktlærers opbakning. - Eksklusion bliver omtalt som middel til at få personer til at ændre adfærd. Eksklusionen – at ”vejlede ud” - bliver af underviseren fra observationerne omtalt som hensyntagen til eleven, for hvem det er hårdt at blive konfronteret med sin utilstrækkelighed og blive stigmatiseret af de andre elever, mens

underviserens rolle bliver omtalt som en katalysatorfunktion i elevens refleksionsproces.

De ældre, områdeerfarne elever, Jane og Anette, har ifølge dem selv ladet Hanne være med i deres gruppe, hvilket så har taget overhånd, og de vælger efterfølgende at afvise Hanne/flygte fra hende. Ved tidspunktet for den anden af de to observationer er situationen øjensynligt tilspidset, og Hanne plasker som en druknende rundt i havet og må i en ensom proces forsøge at redde sig. ”Selv” de tosprogede, der i gruppesammenhæng ikke er attraktive, afviser hende. Hanne er således tidligt – inden for uddannelsens første uger – af både medelever og underviser genkendt som out of place, og hun formår ikke at gøre elev på en måde, der kunne gøre hende in place. Underviseren fortæller, hun taler med Hanne, hvilket øjensynligt ikke hjælper, og resultatet synes dermed at være, at hun i underviserens optik tilhører kategorien af elever, der ikke burde være på uddannelsen, og eksklusionsmekanismen får lov at gå deres gang. Hvordan positionerer Hanne sig selv? Ifølge de andre som åndsfraværende, ikke-bidragende, kopierende og ”klistrende”, og vil en sådan adfærd overhovedet kunne ændres? Kan den ændres med en opfordring til at ændre sig? Skolen har bl.a. mentorer, som elever evt. kan henvises til, hvis det af underviserne (de to citerede) vurderes formålstjenligt. Om Hanne har været hos mentorer eller anden hjælpeinstans, er uvist, men spørgsmålet er også, om det med tilstedeværelsen af de opridsede holdninger ville have nyttet. Måske passerer Hanne inden for en måned et punkt, hvor hun af både undervisere og medelever er så stigmatiseret, at hun – lige meget hvad hun gør – må drukne? Måske skal hun drukne? Måske står hun ikke til at redde? Hvis svaret på sidstnævnte er, at hun uundgåeligt må ned/ud kan man spørge, hvordan hun overhovedet er kommet ind – når hendes absolutte uegnethed så hurtigt kan konstateres. Skolen har dobbelt så mange eller måske endda flere ansøgere, end der er pladser på uddannelsen. Hanne stopper på uddannelsen efter første skoleperiode.

Hanne og hendes forløb giver, som det fremgår, anledning til både ekskluderende og inkluderende adfærd fra elever og undervisere og uden at gentage positioneringerne, der på forskellig vis er inddraget ovenfor, kan det påpeges, at ligesom i spørgsmålet aktive vs. tavse elever opstår der en alliance mellem underviserne og dem, der klarer sig (bedst), i det her tilfælde holdet vs. Hanne. Alliancen er, som det er fremgået af de forudgående afsnit, del af de generelle positioneringer i plenumsituationer og i gruppedannelsesprocesser.

Stille segner Signe – Når det går galt i praktikken

Signe er 20 år og på klasseplan en meget stille elev, der aldrig markerer eller i øvrigt påkalder sig opmærksomhed. Inden Signe begyndte på uddannelsen arbejdede hun på et plejecenter, hvilket fik hende til se sosu-vejen som en uddannelsesmulighed. I interview nævner hun på intet tidspunkt sin egen familie, kun kærestens familie, men hvor stabilt forholdet til kæresten er, fremstår ikke klart. På skolen er hun del af en gruppe på ca. fire kvinder, hvoraf de to, Amelia og Sally, er meget mere aktive uden dog at høre til de allermest aktive. Signes karakterer ved slutningen af første skoleperiode er bestået og lige over. Hun kommer i praktik samme sted som Sally og en tredje kvinde fra holdet. Praktikstedet er det, som Sally senere (jf. Ind fra praktik 2) refererer til med vrede. Det følgende er baseret på en times interview med Signe, da hun er stoppet på uddannelsen og efterfølgende et kvarters interview med hendes kontaktlærer. Det er således Signes oplevelse af forløbet, der er i centrum.

Om praktikken fortæller Signe, at hun gennem praktikken synes, det gik godt i arbejdet med de ældre, som hun gengiver var glade for hende. Med hensyn til hvordan/hvorfor det gik skævt, fortæller hun, at vejlederen ikke kunne forklare hende, hvordan denne ville have det teoretiske stof bragt ind i forhold til det praktiske:

Jamen min vejleder, hun er ikke så god til at uddybe sig. Jeg havde nogle problemer med nogle lektier, som jeg ikke havde forstået. Det var ikke godt nok, det jeg havde lavet, og så var det først, inden det hele det gik galt, at jeg først fik at vide, at det skulle gøres sådan og sådan, men æh. (...)Altså hun var ikke god til at uddybe, hvorfor og hvordan og sådan nogle ting, og det var sådan nogle ting, jeg gerne ville have at vide, ikk.

Og adspurgt om et eksempel på en dårlig oplevelse, er det også vejlederen, hun bringer op: ”Det er nok min vejleder. Hun ... ja hende ville jeg ikke anbefale.” Signe opdagede, at vejlederen bagtalte hende (Signes ordvalg), hvilket hun opdagede ved, at hun dels overhørte en samtale mellem vejlederen og en anden, dels fik det af vide af Sally, der havde et godt forhold til sin vejleder. Signe reagerede herpå:

Anne: Hvad gjorde du så?

Signe: Ingenting. Jo jeg skrev, jeg havde en logbog, jeg skrev til hende, at hvis der var noget, så skulle hun komme og sige det til mig i stedet for at snakke med nogle andre om det (hm), fordi at det ikke var særlig fedt. Og så komme gående og så høre, hvad er det, de snakker om.

Anne: Gjorde hun så det, eller hvad skete der så?

Signe: Øhmm næ.. Hun gjorde ingenting. Jeg sagde det videre til den leder, der var i gruppen, og hun ville høre hvad det.. Hvad hedder det? Hvad det handlede om, hvad det gik ud på. Men øh, det fik jeg aldrig hørt (nå).

Signe siger selv, at det var teorien, det ikke gik godt med, og derudover fik hun at vide, at hun skulle være mere åben til møderne. På opfordring af *Sallys vejleder* taler hun med den praktikansvarlige. Sallys vejleder er i øvrigt den eneste, som hun synes har bakket hende op i forløbet "(...)Jeg synes med Sallys vejleder, hende synes jeg faktisk var den mest positive person, der var. (...)Hun var rigtig god til at snakke om nogle ting (ja). Og hvis der var noget, så kunne jeg komme til hende (...)”

Signe handler altså ifølge eget udsagn i et vist omfang på situationen, da det går op for hende, at det er ved at gå galt. Da jeg spørger, om hun kontaktede sin kontaktlærer, virker det ikke, som om den tanke var faldet hende ind, ”Nej, jamen det gjorde jeg ikke. Det kan godt være, at jeg skulle have gjort det måske.” Situationen udvikler sig øjensynligt i en nedadgående spiral, hvor Signes reaktion bliver at melde sig syg. Uden for arbejdstiden kommer hun ud for en pludselig og skræmmende oplevelse, der bevirker, at hun ligger søvnløs om natten, hvilket naturligvis ikke bedrer forløbet:

Signe: Jamen jeg ville bare have dagen overstået (ja). Øhh ja. Prøve at undgå min vejleder (ja).

Anne: Men tog du derhen, eller meldte du dig syg, eller..?

Signe: Øhm.. Jo jeg tog derhen, men der var lige nogle dage, hvor jeg meldte mig syg. Det var så inden, lige inden, hvor det gik ned ad bakke.

Anne: Inden det gik ned ad bakke, eller da det var begyndt at gå ned ad bakke?

Signe: Da det var begyndt (okay), at jeg begyndte at melde mig mere og mere syg (okay).

(...)

Signe: Men ja. Så begyndte jeg at tænke, hvordan jeg skulle klare det her, og ja.. så knækkede det bare lige pludselig. (Hmm) så sagde jeg bare stop (okay). Og så ja.. jeg skal i hvert fald ikke derhen igen, det vil jeg ikke.

Da kontaktlæreren kommer på besøg i praktikken, deltager den praktikan-svarlige til underviserens overraskelse også i mødet. Underviseren fortæller:

Og det undrer mig noget. (...) da vi kommer ind alle tre i lokalet, så er det ligesom om, Signe bliver bombarderet, oplever jeg, af den praktikansvarlige især, det er jo hendes praktikvejleder, der startede, men praktikansvarlige modtager eller overtager ret hurtigt ligesom taleretten og kører på og siger til Signe, hun skal også vælge, hvad det er, hun vil (...)”Man må jo investere

noget” får hun at vide. (...)De der investeringer blev hun sådan hele tiden holdt op for. Så det blev til, at der blev en snak, som mundede ud i, at der skulle være en helhedsevaluering, og den blev jeg indkaldt til ret hurtigt efter, hvor Signe blev.. kraftigt opfordret til at stoppe. Og jeg tænker bagefter.. jeg følte mig meget sådan taget på sengen som kontaktlærer både i den sammenhæng, men også at de ikke bare opsagde kontrakten, men faktisk ville have hende til at sige op (nå). Det er så siden gået op for mig, hvorfor de fik det vendt på den måde. For det handler om, at hun var så langt henne i sit forløb, at der kan de ikke uden varsel opsige kontrakten, det er ud over prøveperioden (nåå). Men det har jeg simpelthen bare ikke været opmærksom på.

Når underviseren skal sammenfatte, hvorfor hun mener, at det gik så galt for Signe siger hun: ”... jeg er ikke i tvivl om, at det har været denne her praktikansvarlig” og ”havde hun fået en anden praktikvejleder, som havde støttet op om hende, så havde hun også, måske også kunnet blomstre lidt op og der igennem opnå den selvtillid, som hun slet ikke har noget af nu”. Da jeg afslutningsvis spørger, hvorfor eleven ikke fik en ny praktikplads eller tilbud om at begynde forfra på uddannelsen eller andet, som nogle andre elever får, svarer underviseren: ”Måske på grund af den der praktikansvarlige (okay), som er en meget ... markant person (ja) ja.”

Signe selv beskriver også ovenstående møde:

Jamen den første gang jeg ville overbevise hende om, at jeg gerne ville blive ved.. Så var det kun var mig og hende, og så sagde jeg til hende, at det var det, jeg gerne ville, og jeg vil gerne det her. Og nu sidder jeg så med fem mennesker [de var fem i alt] og er lidt nervøs, og får slet ikke sagt de ting, som jeg sagde den dag (okay). Og det mente hun så ikke var overbevisende nok til, at jeg kunne komme i praktik de sidste 14 dage.

I forløbet synes Signe direkte og personalet imellem at være blevet positioneret som ikke tilstrækkelig ”god elev”, og Signes anfægtelse af positioneringerne med forsøg på at blive klar over, hvad der ønskes af hende (teoretisk) og bedyring af hendes vilje til uddannelse, hjælper øjensynligt ikke. Signe er som nævnt stille og har ikke let ved at formulere problemstillingen, hvilket underviseren også anfører som komplicerende ”men det [hvad der var galt] kunne hun ikke formulere – jeg prøvede at spørge ind til det på flere måder – hun kunne ikke formulere det, da jeg talte i telefon med hende”. Ikke desto mindre forventes Signe på et møde med fire ældre, uddannede personer, der er herrer over hendes fremtid at kunne forklare og forsvare sig. Ud fra Signes og kontaktlærerens udtalelser fremstår praktikstedet og dets personer som meget lidt attråværdige - udtalelser der bakkedes op af Sally (jf. Ind fra praktik 2), der som den eneste af de tre praktikelever klarer praktikken. Sally bliver af under-

viseren karakteriseret som ”hun var jo bare så stærk, og det gik super duper”, hvorimod Signe bliver karakteriseret som:

Hun er i forvejen en meget stille pige, som virker ikke sikker i det faglige stof. Og heller ikke personligt sikker. Men hun er godt nok... altså praktisksteder og praktikledere og praktikvejledere er meget forskellige, og hun er nok rendt ind i en af de mere barske slags (hmhm), som kan man sige.. Ja det var rigtigt synd for hende, fordi en stærk person ville jo godt kunne klare den situation. (...)På den måde, tænker jeg, er det lidt et skoleeksempel, for en stor gruppe.. en stor gruppe af vores elever er kvinder med et lavt selvværd og med ikke ret meget styr på deres privatliv. Og det er nogle svære odds.

Hvilken hjælp får Signe? Så godt som ingen – ser det ud til, og ydermere bliver hun ”snydt” til selv at sige op. Kontaktlæreren har ikke indsigt i situationens alvor, før det er for sent. I den forbindelse er det værd at huske at underviseren, mens Signes hold er i praktik, har andre hold på skolen, og tid og mulighed for at følge intensivt med i de enkelte praktikforløb er dermed meget lille. Underviseren føler i øvrigt, at Signes forløb illustrerer et tilbagevendende dilemma:

Jeg synes, det der ikke var i orden, jeg havde en dårlig smag i munden bagefter. På den anden side var jeg også i et dilemma – og det synes jeg ofte, man kommer i denne her uddannelse – Hvor ofte skal man hjælpe og bære og støtte i forhold til, at det er nogle, der skal ud at hjælpe nogle, der ikke kan selv? Det, synes jeg, er et stort dilemma.

Signe selv når øjensynligt et punkt, hvor hun resignerer, og hun synes ikke at have erfaringer med at få hjælp fra andre, her kontaktlærer og skolen mere generelt. Hun prøver selv at klare situationen, og da dette ikke lykkes, er hendes ”løsning” at komme væk fra det ubehagelige. Da helhedsevalueringen afholdes, har hun med sig selv accepteret, at hun må stoppe og siger ikke ret meget. Hun har opgivet. Med underviserens ord ”Signe var umådeligt stille og øhm accepterende. Altså hun var .. hun sagde næsten ingenting.” For en stille elev (empirisk kategori)som Signe, der kommer på et praktiksted som ovenstående, er der øjensynligt ikke nogle stopklodser i forhold til de mekanismer, der får lov at gå deres gang i dette tilfælde angiveligt befordret af vejleder og den praktikansvarlige. – Og som underviseren i et af citaterne påpeger, er Signe ikke ”særlig”, der er mange Signer, bl.a. kunne Carina (se enkeltanalyser) meget vel have fået samme forløb, hvis hun var kommet på et praktiksted som Signes.

Elever der ikke kan rummes – en sammenfatning

Dette afsnit har indkredset, at når nogle elever vurderes som ”out of place” enten på skolen eller i praktikken, forventes de selv at tage nogle initiativer med henblik på at tilkæmpe sig en ”in place vurdering”. Fra omverdenens side synes disse initiativer måske beskedne, men hvis tiltagene fordrer fx verbalisering, som er svært for eleven – som i Signes tilfælde – synes sagen at være afgjort på et tidligt tidspunkt. Hannes eksempel viser, at en elev få uger efter uddannelsesstart kan være så marginaliseret, at resten af skoleperioden blot bliver en stadig understregning af denne position. Afsnittet forholder sig ikke til, om de to elever fra eksemplerne burde have haft en fremtid på området, men påpeger, at når bestemte mekanismer først er gået i gang, synes forløbet at være meget svært at ændre – og i hvert fald ikke muligt at ændre for den implicerede elev på egen hånd. Når det går galt i praktikken, peger Signes forløb på, at underviseren kan føle, at situationen styres af praktikpersonerne på en måde, der ikke giver eleven, den eller de chancer og tilbud, som måske kunne have hjulpet eleven til at gennemføre. Endvidere viser eksemplet Signe, at underviserne er vidende om, at nogle praktiksteder ikke er egnet til - i hvert fald nogle – elever, men at underviserne (og studievejlederne?) ikke handler/kan handle på den viden.

Blikket fikseret: Perioder og positioner (kap. 4 & 5)

De positioneringer, som holdene og enkeltelever tilbydes og er medskabere af i løbet af uddannelsen, kan opsummeres i kontinuummer med følgende yderpunkter:

Rum

Med hensyn til de fysiske/rumlige forhold tilbydes en bordopstilling, der overvejende lægger op til styrede, IRE-forløb (Initiation/Response/Evaluation (Cazden, 2001))¹⁴ i lærercentreret kommunikation i plenumsituationer i de almindelige klasserum over for selvforvaltning i gruppearbejde med fysisk placering (ofte) uden for klasserummet. I de specialiserede klasserum tilbydes en uforudsigelig risiko for udstilling af (evt. manglende) tilhørsforhold eller kropslig upassendehed vs. en tilfredshed i en gruppe, som man selv har valgt.

¹⁴ Selvfølgelig også med IRF (Initiation/Response/Follow-Up)

Positionering af de lærende

I de fysiske rum skifter positioneringerne inden for kontinuummet (skole)-elev – vokselev – studerende, hvilket implicerer forventninger/positioneringer spændende fra eleverne som ikke-udholdende og i vidt omfang uforberedte til en forventning om aktiv deltagelse, selvstændighed, et vist abstraktionsniveau og ekstra studieaktivitet (fx læsning af ekstramaterialer og genlæsning af lektier). Dertil kommer afgørende forskelle i de disciplinære rammer spændende fra stram regulering til høj grad af uddelegering af ansvar for ”passende elevadfærd”.

Forskellige elever tilgodeses

De konkrete undervisningssituationers kombination af positioner fra ovennævnte kontinuum tilgodeser forskellige elever, samtidig med at den givne situations positionering uvægerligt skaber mindre optimale forhold for en del af holdet. De opridsede positioneringer i de tre klasserumsanalyser har tegnet et differentieret billede af klasserummene og peget på, at positioneringerne også internt i de forskellige lektioner kan være forskellige. *Gruppepositionering som studerende* har som konsekvens, at enkeltelevers tydelige væren out of place træder frem, mens *gruppepositionering som skoleelever* har som konsekvens, at ingen træder påfaldende frem som out of place. Førstnævnte positionering tilgodeser de ansvarlige, uddannelsesparate, klasserumskompetente elever med en undervisning, der videreudvikler de nævnte kompetencer og evt. giver mulighed for en refleksion over indhold mm. Sidstnævnte tilgodeser de ikke-selvstyrende, ikke-uddannelsesparate, klasserumsforvirrede elever i en undervisning, der sigter mod at fjerne ”ikke”.

Elever, der kan honorere fordringerne til ”studerende”, har ikke særligt udbytte af en del af tiden at blive positioneret som (skole)-elever. For denne gruppe ville en konsekvent positionering som studerende formentlig være at foretrække. Elever, der lever med en mislykket skole-elev baggrund, har derimod stor gavn af den ”skole-opdragende” positionering som indføring i den i Danmark ordinære skole-undervisningsskabelon, der øjensynligt også er den grundlæggende skabelon for undervisning, der tilbydes på denne skole. Denne gruppe har ikke meget udbytte af positioneringen som studerende, eftersom de ikke kan honorere de krav, denne position stiller til dem. De skiftende positioneringer er måske for elever, der befinder sig imellem de to ovennævnte situationer, en fordel. Disse elever, som er i stand til at ”gøre god elev” i forhold til skolerumsadfærd, men som på den anden side ikke er hjemme i studerendepositionen, får med positioneringen som studerende præsenteret muligheden for og indholdet i denne position, samtidig med at de i nogle lek-

tioner kan ”slappe af” i (skole-)elev-rollen. De skiftende positioneringer kan dog måske også forvirre dem og modvirke en subjektivering som studerende; om skiftene har den ene eller anden virkning vil formentlig variere fra elev til elev. Underviserpositioneringerne er gennemgående over hele tidsforløbet forstået på den måde, at selv om nogle undervisere bliver afløst af andre, forekommer det samme spænd af positioneringer.

Positioneringer på første skoleperiode

På første skoleperiode er der i et vist omfang en forsigtig positionering eleverne imellem. De er bange for, hvad de andre måtte mene om dem og for at blive negativt positioneret af de andre. At positionere sig som venlig, fordomsfri og imødekommende er for nogle en måde at gøre ”arbejdspladskendte, voksne” på og med anfægtelse af andres uimødekommende positioneringer af nogle medelever befæstes denne positionering. Nogle dygtige slutter sig dog lige fra først færd sammen, fokuserer på egen læring og har en ekskluderende holdning til mindre dygtige elever.

Positioneringer på anden skoleperiode

I forhold til første skoleperiode er der på anden skoleperiode hos de dygtige et langt større og ensidigt fokus på at være dygtige og på, at eksamen ikke er så langt ude i fremtiden. Arbejds- og samværsgrupperingerne er afspejlinger af positionerne som dygtige eller ikke/mindre dygtige – eller tosprogede. Hjælpsomhed og overbærenhed, som nogle dygtige elever udviste over for fx tosprogedes sprogvanskeligheder, er på anden skoleperiode for nogles vedkommende blevet afløst af en mistænkeliggørende positionering af de andre som værende dovne. Det er blevet legitimt eleverne imellem åbent at positionere andre som ”upassende elever” eller som uønskede elever, hvor sidstnævnte positioneringer er medvirkende til at skabe meget uens mulighedsbetingelser for forskellige grupperinger.

Stabile positioner

De positioner, der på første skoleperiode er forhandlet (på plads), synes svære at genforhandle og forsøg her på slår ofte – men ikke altid – fejl: Eftersom der på anden skoleperiode øjensynligt foregår en skærpet inddeling mellem de dygtige og mindre dygtige, kan ihærdig positionering som dygtig for nogle give adgang til en gruppering af dygtige (jf. analysen af Sarah). Dette gælder dog ikke de tosprogede, der synes at befinde sig i en marginaliseret position. De etablerede positioner synes gennem hele forløbet at blive understøttet (givetvis uintenderet) af en underviseralliance med de elever, der tidligt gennem ak-

tiv deltagelse og stor lektieindsats har positioneret (ord & praksis)sig som dygtige. Disse elever og underviserne understøtter hinandens positioner som henholdsvis ”gode elever” og kompetente undervisere. Ved gruppedannelse, hvor ansvaret for dannelse af grupperne er uddelegeret til eleverne, ser det ud til, at de etablerede positioner styrer gruppedannelsen, og konsekvensen er, at positionerne af flere forskellige årsager ved fremlæggelserne forstærkes.

Sammenfattende er de på første periode etablerede positioner således svære at ændre på for eleverne, men samtidig må det understreges, at dette ikke betyder, at eleverne ikke kan ændre sig/udvikle sig eller lignende. Men ændringerne er overvejende henvist til at foregå i/med den position de én gang er tildelt/har skabt sig, hvorved lidt mere afgørende ændringer forekommer at have svære vilkår. Eleverne indbyrdes fastholder hinanden i de kendte positioner, og de ”gode elever” (aktive) synes at indtage en særlig magtposition, hvor de med bl.a. vurderinger af de øvriges arbejde fastholder andre elever i en position som ”anderledes end dem selv”, dvs. mindre dygtige. Når der ikke fra underviserside – gode intentioner til trods – er et meget eksplicit fokus på skabelse af nye positioneringsmuligheder, bliver det i overvejende grad de på første periode etablerede positioner, der styrer.

Tilrettelæggelses- og udførelsesperspektiv

Flyttes perspektivet afslutningsvis til underviserne kan følgende som konsekvens af ovenstående opridses: For underviserne er der, sådan som undervisningen er organiseret, generelt tale om at skulle håndtere et dilemma med hensyn til, hvem de vil tilgodese i undervisningen. Elevernes forskellighed taget i betragtning, synes det svært at tilgodese alle på samme tid. Underviserne må øjensynligt som et vilkår tænke deres undervisning – i form af indholdsudvælgelse, materialevalg, abstraktions- og instruktionsniveau, diskussionstid og –emner, produktkrav, organisering (herunder evt. indholdsdifferentiering eller elevdifferentiering) og fysiske placeringer og omplaceringer – inden for de overfor nævnte yderpunkter af kontinuummerne: Fra skoleelev til studerende med dertilhørende forventninger. Hvorledes underviserne selv italesætter deres overvejelser herom, inddrages i kapitlet Skole, arbejdsplads, organisation. I dette kapitel er der også fokus på underviserne og de enkelte undervisningslektioner som indlejrede i en stor kompleks sammenhæng.

Kapitel 6 Praktikkens rum - før, i og efter

Dette kapitel har med hensyn til praktikperioderne til formål at analysere nogle af de forhold, som er fælles for alle elever. Det er for det første forberedelse og efterbehandling af praktikopholdene, og for det andet er det generelle træk ved ældreplejen og ved det at være i praktik. Første afsnit handler således om, hvilke positioner i praktikken der med forberedelsen lægges grunden til. Andet afsnit indkredser, hvilke personkategorier og mobiliserede fortællespor eleverne generelt set må forventes at skulle begå sig mellem i praktikken. I tredje afsnit om efterbehandlingen fokuserer jeg på bl.a. hvad og hvorfor, der evalueres samt hvilke muligheder for refleksion over mobiliserede, forskellige fortællespor, der skabes. Kapitlet afsluttes med nogle tværgående overvejelser.

Fra ”Skole til praktik”, forberedelsesdelene, er baseret på de tre lektioner, ”Ud i praktik”, som holdene har, som de sidste før de skal i praktik. Fra ”Praktik til skole” er baseret på de tre første lektioner, ”Ind fra praktik”, som holdene har, når de kommer på skole igen. Jeg var med overlæg til stede på skolen disse fire dage, således at jeg overværede forberedelse og efterbehandling omkring første praktik på det ene hold og på det andet hold omkring anden praktik.

Fra skole til praktik

Ud i praktik 1

Dette hold har den samme underviser hele dagen. Formiddagen er forløbet med projektfremlæggelser, der har bredt sig ind i en del af den første lektion beregnet til praktikforberedelse.

Forberedelsen indledes

Underviseren fortæller, at de skal bruge dagens resterende to timer på praktikforberedelse samt have karakterer. Eleverne spørger med det samme til, om de i praktikperioden har fri på helligdage. Underviseren giver ikke et præcist svar, men siger, at de ikke kan forvente at have fri – hvilket får en af eleverne til at sige ”Det er lidt en gang halm, du står og fedter med der – jeg har fået at vide ...”. Der er flere praktiske spørgsmål, som underviseren ikke kan svare på, og hun henviser dem til et møde, der skal være næste dag i kommunalt regi. Eleverne virker noget irriterede. Tidligere på dagen har det vist sig, at holdet har et dueslag, som de ikke har kendt til. I dette lå et brev om at lære journalskivning før praktikken. Men nu, hvor dueslaget er blevet dem bekendt, har mødet været. En elev henvender sig til mig og siger, at det bør jeg notere.

Materialer

Underviseren udleverer nu et ottesiders papir om at være i praktik. Det fremgår af initialer, at det er produceret af en anden underviser. Papiret indeholder bl.a. målene for praktikken inkl. et afkrydsningsskema og efterfølgende en forklaring på, hvad der menes med ”begynder, rutineret og avanceret”, og samlingen slutter med en procedure for meritgivning for anden praktik. Derudover udleverer underviseren en PP-slideudskrift med plads til notater.

Arbejdet med mål mv.

Underviseren gennemgår slidene (papirudgaven), der handler om at sætte sig mål i praktikken. Underviseren opfordrer dem til at tage konkrete spørgsmål op med deres vejleder. Eleverne stiller nogle spørgsmål til slidene, og Maria spørger: ”Hvis der opstår problemer, kan vi så sende dig en mail? Og underviseren svarer ”Ja, men I skal ikke skrive hver, hver anden dag, men hvis I selv har prøvet, så er det muligt at få et ekstra besøg – hvis situationen spidser til”. Underviseren forlader herefter lokalet for at tage plads i et af glasaflukkerne, hvor eleverne på skift skal komme og høre deres karakterer.

Da underviseren er ude af døren, vender Maria sig rundt til Tine:

Maria: Hvad skal vi lave – hvad går opgaven ud på?

Tine: Vi skal snakke om vores mål for praktikken.

Lidt efter:

Beate [ud i lokalet]: Hvad er det, vi skal?

Der er ikke nogen, der svarer.

Efter et lille stykke tid stiller Beate igen et spørgsmål om opgaven. Susanne forklarer med et kun delvist rigtigt svar [i forhold til underviserens instruktion, AWJ]

På dette tidspunkt er der ikke mange, der arbejder med opgaven. De små snakker om ikke faglige ting, er på Facebook og snakker om et spil på Facebook, som flere er i gang med at spille. Beate prøver dog stadig med opgaven, hun siger ud i klassen ”Jeg synes dælme ikke, det er nemt at svare på ... jeg synes, det virker på mig, som om man har svært ved at fokusere lige nu, det er sidste dag”. Nogle går ud og holder pause. Sideløbende med ovenstående går eleverne på skift til og fra karaktermeddelelsen, og hver gang én træder ind af døren, meddeler vedkommende karakteren eller ser sammenbidt tavs ud. Eleverne kommenterer hinandens karakterer på en venlig måde.

Forberedelsen afsluttes

Underviseren vender tilbage til klassen, tiden er ved at være gået.

Underviser: Er I nu fuldstændig sikre på, hvad I går ind til?

Mange/alle [det er ikke til at afgøre]: Ja

Underviser: Er der nogle, der har spørgsmål til det, I har arbejdet med? Gav det mening at sidde og arbejde med målene selv?

Spredte: Ja

Camilla: Er det målene for både første og anden praktik?

Underviser: Ja, i første praktik skal I helst blive "rutinerede" og i anden "avancerede".

Efter et spørgsmål om karaktererne afsluttes dagen og dermed første skoleperiode. Underviser og jeg forlader sammen klassen, og hun siger: "Jeg synes, vi havde en god dag" [hun refererer hermed til hele dagen, ikke kun praktikforberedelseslektionerne].

Prioritering, materialer og abstraktionsniveau

Som det fremgår af ovennævnte beskrivelse, opgiver en del elever hurtigt at arbejde med opgaverne, men konsekvensen af den uheldige kombination af tidsnød og materialebrug forbliver ukendt for underviseren. Hun prioriterer at forklare eleverne deres karakter i enrum, og kan derfor ikke bistå eleverne i klassen. Det uddelte ottesiders kompendiums tænkes eleverne formentlig selv at udnytte, men dette samt selvstændigt arbejde omkring det andet materiale fordrer et abstraktions- og koncentrationsniveau, som holdet ikke kan præstere - denne eftermiddag (?). Karaktererne, der opleves som meget vigtige af eleverne, afsløres samtidigt, hvilket influerer absolut negativt på koncentrationen. I situationen er eleverne positioneret som studerende, men med en svær opgave. Eleverne (generelt betragtet) accepterer positioneringen ved dels at forsøge at løse opgaven, dels ved at svare, at det gav mening selv at sidde med opgaven. Svaret positionerer dem selv som "passende studerende" og underviseren som "passende underviser", og underviseren bliver ikke bevidst om elevernes totale mangel på udbytte. Med dette forløb er grunden lagt for en mulig positionering af den enkelte elev ved praktikbesøget som individuelt dårligt præsterende/forstående i forbindelse med konkretisering af målene. Holdet er jo blevet undervist i at gøre praktikmålene konkrete, og eleverne har bekræftet, at de fik udbytte heraf.

Forskellige forventninger om konkrethed

I forberedelseslektionerne er begrebet ”konkret” på spil på flere niveauer. Eleverne efterspørger konkrete oplysninger om fridage/forpligtelser i praktikperioden samt en livline (mail) til underviseren, og de er frustrerede over, at de er gået glip af informationer på grund af manglende viden om et dueslag. Én konstruktion kunne være at positionere eleverne som optaget af at få fri snarere end af at arbejde, men elevernes spørgsmål kan også læses som forsøg på at få overblik over, hvad de går ind til. Efterfølgende vil mange af dem stå alene på en arbejdsplads, hvor det vil virke upassende (som det første) at spørge til sådan noget som helligdage. Eleverne har formentlig en ganske klar fornemmelse for, at de lige fra start skal positionere sig som ”passende elever OG kolleger” for at have den bedste mulighed for at få udbytte af og bestå praktikken. I denne konstruktion efterspørger eleverne afklaring hos underviseren, i den indeværende forholdsvist trygge situation, og man kan spørge om mødet i det kommunale regi – et møde man skal tage hen til, og med fremmede mennesker – er et godt alternativ.

Underviseren efterlyser også det ”konkrete” i forbindelse med mål og opnåelsen af disse. Hendes udgangspunkt herfor er læringens abstrakthed og et ønske om at gøre den konkret. Konkretiseringen af et mål og vurderingen af, hvad der kendetegner opnåelsen fordrer dog et udgangspunkt i det abstrakte niveau, det vil sige målene i otte-siders-samlingen, som eleverne selv skal udnytte. Dette skal foregå, mens eleverne sidder med deres uafklarede konkrete spørgsmål OG venter på at få de yderst konkrete karakterer meddelt. Karakterer, der er udtryk for underviserens konkrete vurdering af dem og deres præstationer gennem ca. tre måneder. Eleverne synes nedsænket i den indeværende situations konkrete spørgsmål og uafklaretheder, og det er ikke muligt for dem på egen hånd at gøre det abstrakte konkret. Underviseren og elevers forskelligt fokuserede forventninger til konkrethed - informationer vs. læringsmål – kompliceres således yderligere af situationens fremherskende konkretthed i form af karaktererne. Eleverne efterspørger, at det arbejdsregi, som de skal til at være i og få hold på, tages ind og håndteres i skolesettingen. Herooverfor fastholder underviseren – sikkert uintenderet - en opdeling, hvori hendes rolle udelukkende angår læringsaspektet.

Elevernes italesættelse af forberedelsen

I den efterfølgende praktik har jeg mulighed for at spørge to elever, Susanne og Maria, om, om de synes, de har haft udbytte af forberedelsen. Vi taler om både den del, der ligger i kontaktlærersamtalerne, som eleverne har i grupper af fire, og ovennævnte forberedelse i klassen.

Susanne [om forberedelsen generelt og kontaktlærersamtale]: Nej, men det synes jeg, det gik op i hat og briller (nå). (...)og der var heller ikke nogen, der tog det særlig alvorligt. Ingen... altså, jeg er sikker på at halvdelen af dem, de svarede ikke på det. De sad bare på Facebook, de var fløjttende ligeglade, og der tror jeg mere, de kunne godt gå målrettet efter dem, den enkelte person.

Maria[svar på om hun kunne bruge holdforberedelsen]: Nej, det var den dag vi sluttede vores skole, fik vi den papirer, jeg synes det var lidt forvirrende, fordi vi skulle ned og have nogle karakterer, og så var vi meget optaget af at vide, hvordan går det, den der empati vi tænker på, går det godt med hende eller ikke, så vi var mere koncentreret i noget andet (mm) i stedet for at koncentrere os i den papir, vi fik fra hende.

Både Susanne og Maria positionerer sig med disse citater over for mig, hvilket jeg medtager i elevanalyserne, hvor fokus er på elevernes oplevelse af forberedelsen. Ingen af dem mener at have fået udbytte af forberedelsen, og Maria lægger især vægt på karaktererne som forstyrrende element.

Overordnet peger observationer og elevudtalelser på, at eleverne har haft meget begrænset udbytte af praktikforberedelsen, og at håndteringen af praktikken, målopfyldelsen og eventuelle problemer i høj grad bliver et individuelt anliggende, men at dette er underviseren ubekendt. Sidstnævnte forhold kan især have betydning i tilfælde, hvor der opstår problemer, og hvor underviseren tror, at eleven af skolen er udstyret med en indsigt og nogle kompetencer, som vedkommende ikke har, men forventes at bringe i spil. For nogle elever kan dette ses som en medvirkende faktor til, at de bliver dømt helt "out of place" (se afsnittet Stille segner Signe). Det andet hold har før anden praktik nogle meget anderledes forberedelseslektioner:

Ud i praktik 2

Det andet hold har som det foregående også hele sidste dag før praktikken med samme underviser. De første tre timer på skemaet er fag-faglige timer, og de sidste tre timer er praktikforberedelse. De fagfaglige timers indhold (opgaver der skal afsluttes inden praktik) strækker sig dog ind i praktikdelen, således at der kun bliver to lektioner til praktikforberedelse.

Arbejdet med målene

Underviseren deler praktikmålene på papir ud, samtidig med at hun forklarer, at målene er "oversat" til hverdagssprog af den lærer, der har produceret papirerne. Gennemgangen indledes derefter med en forklaring på, hvad det vil sige at være henholdsvis rutineret og avanceret. Målene gennemgås derefter

ét efter ét sammen med oversættelsen og spørgsmål til holdet om, hvad det vil sige at reflektere over fx en borger, der sidder med hævede ben i en lænestol. Forskellige elevsvar ender med underviserens vurdering ”det er det, der skal til, hvis man vil i avanceret”. På denne måde gennemgås alle de faglige mål, ind imellem afbrudt af at enkelte spørgsmål diskuteres mere indgående. Underviseren lægger vægt på, at eleverne er ansatte, der udfylder en arbejdsfunktion, hvis kvalitet og tildeling er fastsat af kommunen, og underviseren udtrykker tydeligt den holdning, at eleverne skal opfylde deres forpligtelser, men på den anden side ikke gå ud over disse. Det er i denne sammenhæng, at fortællingen om en tidligere elev og noget vådt vasketøj kommer ind (jf. afsnittet ”Den ikke personligt involverede hjælper”). Undervejs refererer underviseren til personlige oplevelser, ligesom nogle elev-oplevelser fra første praktik inddrages. Takling af forskellige problemer som fx overskridelse af personlige grænser (klap bagi) og røgfyldte hjem giver anledning til elevløsningsforslag, der i flere tilfælde bifaldes af underviseren med en understregning af, at eleven også må gå til sin leder med problemet. Da de faglige mål er gennemgået, spørger underviseren, om det er nødvendigt at gennemgå de personlige kompetencer. Manisha svarer ”ja” mens flere andre svarer ”neeej”, og underviseren konkluderer: ”Det gør vi så”. Holdet når at gennemgå fire ud af otte kompetencer, inden de har fri, og hovedindholdet bliver en diskussion af, hvorvidt eleven skal være rollemodel for de ældre og en snak om passende, forskellig sprogbrug: Nogle elever er af nogle ældre i første praktik blevet gjort opmærksomme på, at de ældre ikke finder udtryk som ”lort, at skide” osv. passende. Dette giver anledning til målgruppedifferentierede forslag fra underviser og elever. Undervisningen afsluttes med, at underviseren siger, at hun glæder sig til at besøge sine kontaktelever i praktikken, og at hun inden da skal have modtaget en dagsorden og en præcis angivelse af, hvor mødet skal foregå.

Situationspassende materialebrug og underviserstyring

Som på det andet hold genbruger underviseren en anden undervisers materiale, men det er ikke samme materiale. Det aktuelle materiale er karakteriseret ved en eksplicit bestræbelse på at gøre målene forståelige. På dette hold er underviseren konstant til stede i lokalet og styrer konsekvent gennemgangen af mål og kompetencer. Underviserens styring positionerer overvejende eleverne som havende brug for supervision i forhold til den forestående praktik. Hun giver eleverne mulighed for at stille spørgsmål og komme med eksempler, og hun diskuterer med klar holdningstilkendegivelse forskellige arbejds-/praktiksituationer. De klare holdninger angår især elevernes situation som ansatte og deres bistanدمuligheder i forbindelse med problematiske situationer. Denne underviser vægter tydeligvis, at eleverne bliver forberedt på arbejdsmarkedets vilkår, og der er således i denne forberedelse en tydelig inddragelse af et arbejdspladsregi.

Konkretthed

”Konkret” er også på dette hold et vigtigt element. De for eleverne abstrakte mål er på papiret oversat til dagligdags ord, og eleverne har med papirerne mulighed for i praktikken at tage målene frem og forstå dem. Den oprindelige såvel som den oversatte formulering bliver læst højt og snakket igennem med eksempler og konkrete anvisninger på, hvad der skal til for at opnå bedømmelsen ”avanceret”. Spørgsmålet om, hvad det vil sige at reflektere, som er et krav for at kunne opnå ”avanceret”, og som er svært for en del elever at få hold på, bliver således konkret i form af beskrivelser af, hvad eleverne kan sige og skrive for at vise, at de reflekterer. Sidstnævnte er en tydeliggørelse af det forhold, at ikke alene skal eleverne kunne reflektere, de skal også vise/sandsynliggøre over for vejleder og underviser, at de gør det.

Praktikforberedelsen på dette hold mobiliserer således i en underviserstyret gennemgang ud fra konkrete eksempler et fortællespor om hjælperne som ansatte med tilbud til eleverne om position som handlingskompetente hjælpere (elever), der på samme tid skal opfylde målene på adækvat vis og passe på sig selv i en tid, hvor kommunerne sparer og skærer ned. Hjælperne som faglige personer indgår via målene, men dette fortællespor synes underordnet ”at være ansat”. Borgerne indgår som en differentieret gruppe via eksempler om fx sprogbrug, et forhold der samtidig sætter spot på elevernes i nogle tilfælde manglende beherskelse af differentieret sprogbrug, og elementet får derved en bevidstgørende og oplysende funktion i forhold til eleverne.

Praktikforberedelsens rum generelt betragtet

En direkte sammenligning mellem de to forberedelser er ikke relevant, og situationerne er forskellige med hensyn til fx elevusikkerhed før første og anden praktik, og endvidere lavede jeg ikke formelle diktafon-interview med de elever, jeg besøgte i anden praktik og har derfor ikke informationer om elevernes syn på udbyttet af praktikforberedelsen. Men når de to forberedelser betragtes samlet træder visse aspekter dog alligevel frem. Ovenfor er konsekvenserne for eleverne inddraget, her er det dilemmaer i forhold til underviserens tilrettelæggelse mm., der trækkes op:

Andre opgaver & eget fag vs. praktikforberedelsen

Underviserens tilrettelæggelse af og ageren i selve lektionerne synes præget af en dilemmasituation, hvor varetagelse af eget fag samt andre opgaver (karaktergivning) kæmper om tiden med praktikforberedelsen. De andre opgaver og nogle af de fagrelaterede er meget konkrete opgaver, der skal afvikles, og denne afvikling bliver på bekostning af praktikforberedelsen, fordi undervise-

ren er gennemgående over dagen. De påtrængende opgaver er påtrængende i forhold til skoledelen, der i forhold til tidsdimensionen således er det dominerende.

Læring vs. arbejdsplads og konkret vs. abstrakt

Forberedelseslektionerne synes generelt at blive til i et spænd mellem et læringsfokus og et arbejdspladsfokus. Førstnævnte er karakteriseret ved fokus på mål og læringsmuligheder i praktikken, hvor sidstnævnte er karakteriseret ved fokus på at være ansat og indgå i et arbejdsforhold både til de ældre, kollegerne og de overordnede. Der er ikke tale om komplementære foki, men at tilgodesee begge fordrer, at den, der varetager praktikforberedelsen, dels er bekendt med begge settinger inkl. praktiske forhold, dels ser det som en relevant opgave at inddrage begge elementer i forberedelseslektionerne. Fravær af konkrete informationer, dvs. konkrete aspekter af arbejdspladssettingen, forhindrer øjensynligt eleverne i at arbejde med de mere abstrakte læringsmål. Konkret vs. abstrakt er altså indlejret i spændet mellem skole- og praktikfokus, men også i arbejdet med mål og bedømmelseskriterier er forberedelserne præget af konkret vs. abstrakt. Hvorvidt det lykkes at gøre det abstrakte (mere) konkret, implicerer tydeligvis nøje overvejelser over materialetype og organisering.

Det velvalgte og afmålte materiale vs. det situationsutilpassede

Praktikforberedelsen ligger uden for de fag-faglige underviseres sædvanlige undervisningsområde. I begge de observerede forberedelser vælger underviserne (også) at benytte materiale produceret af andre. Situationerne viser, hvorledes noget materiale understøtter underviserens intention, mens andet materiale ikke har den samme effekt, især når der skal arbejdes selvstændigt med det.

Positioneringer – styring vs. fravær

Som påpeget i forbindelse med ”Perioder og positioneringer” er der i undervisningssituationerne et konstant dilemma for undervisergruppen, hvordan de positionerer holdet som helhed og derved tilgodeser nogle elever frem for andre. Dette dilemma gør sig også gældende i forhold til praktikforberedelserne, og med yderligere den faktor, at praktik/arbejdspladssituationen før første praktik for nogle elever er totalt ukendt område. Overvejelser over positioneringer som elev eller studerende og herunder forskellig uddelegering af ansvar for læring må inkludere denne ubekendthed.

Og alle de andre dilemmaer...

Undervisernes måde at udnytte ressourcerne på er i ovenstående udelukkende set i forhold til konsekvenserne for eleverne, men deres tilgang må naturligvis også forstås som indlejret i fx de tidsressourcer der via arbejdstidsaftaler og tildeling til opgaver som fx karaktergivning er stillet dem til rådighed. Disse aspekter tages op i afsnittet ”Skole, arbejdsplads, organisation”.

Generelle positioner og mobiliserede fortællespor i praktikken

Dette afsnit fremhæver nogle karakteristika ved praktikstederne og ved det at være i praktik. Formålet er at gribe noget af den kompleksitet, som eleverne skal positionere sig i – og bliver positioneret i – i løbet af praktikken. Disse generelle forhold indkredsnes dels som indspil i forhold til forberedelse og efterbehandling på skolen, dels som baggrund for enkeltanalyserne i næste del, hvori jeg analyserer, hvad forholdene betyder for eleverne og deres igangværende tilblivelse som hjælpere. I dette afsnit er der derimod ikke direkte personkoblinger til det forudgående og efterfølgende afsnit.

Karakteristika ved ældreplejen

Mangfoldighed og mulige positioner

Et praktiksted inden for ældreområdet er et sted karakteriseret ved mangfoldighed. Gamle fra alle samfundsgrupper blandes på plejecentrene, og i de private hjem, som udekørende hjælpere kommer til, er forskellen endnu tydeligere, idet også de fysiske rammer kan være meget forskellige. På personalesiden er der en mindre forskellighed, idet det faste personale på afdelingerne især er hjælpere og assistenter. Sygeplejersker og andre grupper kommer kortvarigt, udfører afgrænsede opgaver og forlader afdelingen igen. Til trods for at assistenterne i forhold til hjælperne er eksperterne med større ansvar, synes der ikke socialt at være barrierer mellem disse to grupper - assistenterne er hjælpere, der har taget videre uddannelse. I en meget forenklet betragtning kan man pege på at personalegruppen er langt mere homogen, hvad social baggrund angår, end beboerne. Måske foranlediget af forskellen på de fysiske rammer, måske tilfældigt, er opmærksomheden på ældre-forskelligheden hos vejlederne de udekørende steder langt større, end tilfældet er på centrene. De ældre på centrene er i øvrigt generelt fysisk langt dårligere - og måske også

mentalt - end beboere i eget hjem, og måske forsvinder personaleopmærksomheden med hensyn til ældre-forskelligheden i takt med, at sygdom og svagelighed bliver tydeligere. På centrene synes der at være to hovedkategorier, man kan tilhøre: Personalet eller beboerne, hvor sidstnævnte af førstnævnte omtales og behandles som en homogen gruppe karakteriseret ved ælde, svagelighed og hjælpebehov – dem der skal handles med og på. Når man tilhører kategorien ”ældre”, tilbydes man nogle positioner, mens andre synes udelukket. Fx kan man ikke være beboer og have store anerkendte fællestræk med personalet. Den raske ægtemand i det følgende er eksempel herpå: Jeg taler i løbet af den første dag (af to) med manden og opfatter ham som en ældre mand, der har valgt at følge sin kone gennem en menneskealder på plejecenter, og det, at han ikke selv er syg, får mig til at rubricere manden som ”lige som mig”. Næste formiddag ser jeg ham ikke og spørger en af hjælperne, om han og konen ikke kommer ud, og hun svarer:

Han kommer aldrig ud uden Erna (...) Man skal ikke flytte på plejehjem med sin senile kone. De har ikke noget netværk. Børnene – et hold bor i XXX og et hold i YYY. Men de har lovet hinanden at blive sammen.

Måden, hun taler om ægtemanden på, får mig til at tænke manden som en sølle person/en, der ikke har truffet et rigtigt valg med andre ord én, der ikke er som hjælperen (os), idet hun tydeligvis ikke ville have valgt som manden. Det manglende netværk fremhæves som netop manglende og negativt, hvor socialitet som noget objektivt positivt er det bagvedliggende vurderingskriterium. Disse normalitetskriterier kan man generelt stille spørgsmålstejn ved (jf. Konstruktion af den ældre), men især i dette tilfælde, hvor alder og døde venner ikke synes at blive taget i betragtning. Helt basalt kan man endvidere spørge, hvorfor man ikke skal flytte på plejehjem med sin kone/mand. Øjensynligt mener hjælperen, at det kommer der ikke noget godt ud af – hvilket jeg, da jeg overværer spisesituationen (se nedenfor), må give hende ret i. Under alle omstændigheder tager hun med sin tale afstand fra manden og hans valg, og jeg ser ikke, at hun positionerer manden som på nogen måde ressourcestærk/anderledes end de hjælpetrængende beboere.

Beboerdiversiteten og den samtidige mangel på positionsdiversitet træder frem andre steder i materialet og bliver af én beboer temmelig direkte italesat. Det er en gammel kvinde, Randi, der efter en blodprop og fordi hun følte sig ensom, er flyttet på plejecenter. ”Men jeg er lige så ensom her, der er ingen jeg kan tale med”, siger kvinden og begrundet dette med, at flere af beboerne er døve, glemsomme eller lignende og siger, at nu hvor hun ved, hvordan det er at bo på center, ville hun foretrække at bo i egen lejlighed. Hun føler sig

friskere end de øvrige beboere og gengiver datterens forundring: ”Hvorfor bruger de dig ikke som ressourceperson?” Personalet er øjensynligt heller ikke mulige samtalepartnere, hvilket følgende observation illustrerer:

Jeg sidder i fællesrummet sammen med personalet, der holder pause. Der sidder også to beboere ved bordet. Ovennævnte kvinde kommer ind med avisen Jyllandsposten, som hun abonnerer på. Vejlederen klapper på en stol ved siden af sig selv og opfordrer kvinden til at sætte sig ned, hvilket denne gør. Vejlederen taler i den følgende ordveksling venligt og på en lidt børnetil-tale-agtig måde til kvinden (hermed menes Mickey Mouse-stemme og nærmest gentagelser af kvindens replikker og gentagende anerkendelse af kvindens replikker og indholdet i disse). Ind imellem at vejlederen kigger i nogle papirer, fortæller hun, at hun snart skal til Fyn. Den gamle kvinde fortæller, at hun har været på højskole to gange på Fyn og 20 gange på højskole rundt i landet, at det er dejligt at komme rundt at se noget. Dette fører ikke til nogen yderligere samtale omkring højskoler, rundt i landet eller lignende, og lidt efter tjekker kvinden tv-programmet. Hun beklager sig over, at der er meget fodbold og siger ”Hvad er der så på DR2”, konstaterer at der heller ikke er noget der, hun synes om og kommenterer derefter et naturprogram, hun plejer at se, at det er interessant. Vejlederen siger ”Jeg ser ikke ret meget, jeg falder i søvn”, og kvinden svarer: ”Det er der mange, der gør, jeg gør ikke”.

Med sine indspil om højskoleophold, besøg rundt i Danmark, programmer på DR 2 og avislæsning af en af de mere seriøse aviser positionerer kvinden sig som kulturelt og samfundsinteresseret person. Denne positionering anerkendes/genkendes ikke af vejlederen, der tværtimod med sin stemmeføring og gentagelserne positionerer kvinden som en mindre godt intellektuelt fungerende - en beboer? Dagen efter taler jeg nogle gange med kvinden, der flere gange takker mig for at ”snakke som vi gør nu, det kan man ellers ikke”. Snakken var først og fremmest karakteriseret ved at være en samtale, jeg kunne have ført med et hvilket som helst ”almindeligt” menneske.

Kompleksiteten er umiddelbart mere synlig i hjemmeplejen, og det er måske lettere at genkende og anerkendelse den ældre som ”menneske” frem for beboer, fx:

Elev og vejleder er i et privat hjem hos en meget plejekrævende ældre mand. Undervejs i plejen fremsiger manden nogle linjer af en dansk sang, der passer til årstiden. Vejleder og elev genkender ikke sangen, men ved at manden i sit arbejdsliv har beskæftiget sig med bl.a. litteratur. Vejlederen siger i en venlig interesseret tone til manden: Er det noget fra et digt?

Det er naturligvis også forskelligt, i hvor høj grad personalet på centrene genkender forskellige positioneringer, og selv om de i specifikke situationer må-

ske ikke bemærker en beboers positionering, kan den generelle måde at positionere beboerne på være meget mere ligeværdig end i førstnævnte eksempel.

Privat eller fælles? - I livet og døden.

Plejecentrene er også karakteriseret af at være en blanding af privathed og fællesskab. Beboernes egen "lejlighed" grænser uden bufferzone op til fællesarealet, og skellet mellem privat og offentligt/fælles opløses på flere måder.

Det offentlige i form af ansatte personer trænger ind i de private rum (naturligvis selve meningen med et plejecenter), samtidig med at tidligere private gøremål trækkes ud på fællesarealerne. Det private og det fælles kan balancere på forskellig vis og viser sig måske forskelligt i empirien gennem de episoder, som jeg tilfældigt overværer. I nogle tilfælde synes "fælles" at betyde fællesskab med vægt på relationer beboerne imellem. I andre tilfælde er betydningen øjensynligt "institution", der i mindre grad vægter forholdet beboerne imellem; disse betragtes øjensynligt som en gruppe af overvejende private mennesker uden indbyrdes forpligtende samværsrelationer. En brydning mellem det private og fælles i sidstnævnte betydning er følgende eksempel på:

En beboer, Gerda, er lige fra dagens begyndelse langt dårligere end hun plejer. Lige før frokost – hun sidder ved et stort fællesbord i fællesrummet – ser personalet, at hun er blevet dårligere/er faldet helt sammen og kører hende (i kørestol) ind i hendes lejlighed, der har dør lige ud til fællesrummet. Al personalet iler derind, og sygeplejerske bliver tilkaldt. Imens er jeg selv og en ung afløser overladt frokostserveringen til de øvrige, der sidder samlet omkring bordet. En ambulance kommer, og Gerda bliver med stor hast på en bære kørt ud gennem fællesrummet, hvor alle beboerne sidder. Næste formiddag spørger den friske kvinde, Randi, (fra tidligere eksempel) personalet, hvordan det går med Gerda, og ved frokosten taler nogle af beboerne indbyrdes om, hvordan det mon går. Personalet omtaler overhovedet ikke Gerda ved frokosten, og en assistent svarer om formiddagen Randi "det ved vi ikke". Efter som jeg selv har overhørt denne assistents opringning til hospitalet, spørger jeg, om det er med overlæg, de ikke informerer beboerne. Først siger hun, at de ikke ved noget, men siger derefter "de er ved at tage prøver" og "beboerne lægger måske ikke mærke til, at hun ikke er der, måske ved de ikke, at hun er indlagt". Jeg siger, at de talte om hende ved frokosten, og at de jo alle så hende blive kørt væk dagen før. "Det ved jeg jo ikke", siger assistenten og fortsætter så om, at de har tavshedspligt og ikke må fortælle de andre om, hvordan det går med en anden beboer. Hun fortæller, at en beboer for nylig døde, og at de først fortalte de øvrige om det, da personen var død.

I denne situation bliver forskellige fortællespor om at være personale mobiliseret. På den ene side et spor om personalet som professionelt sundhedspersonale med tavshedspligt og på den anden side – mobiliseret af de ældre - et

fortællespor, der inkluderer at være gensidigt involveret/interesseret i hinandens liv, når man deler fællesrum og spiser sammen og for nogles vedkommende deltager i andre aktiviteter sammen. Førstnævnte er relateret til sygeplejerske-fortællesporet, mens sidstnævnte er relateret til husmorfortællesporet og herunder det at være familie-agtig og implicerer dermed også positioner for de ældre. For de ældre er døden en fælles skæbne, de snart står over for at skulle se i øjnene – det er på én gang noget meget privat og samtidig fælles og med en mobilisering af husmorfortællesporet efterspørges deltagelse, omsorg og fællesskab omkring det uroskabende. Spørgsmålet om døden, måske angsten herfor gives ikke af personalet plads i den position, de gamle tildeles. Årsagen hertil skal ikke forfølges i dette regi, hvor jeg vil begrænse mig til at påpege det paradoksale i dette forhold – døden som øjensynligt tabu på et plejecenter, gamles sidste station før døden. Når det overhovedet er vedkommende i forhold til elevernes læring, er det, fordi døden, såvel som ”privat vs. fælles” og ”beboerdiversitet vs. mulige positioner” indgår i mobiliserede fortællespor, der implicerer praksisser og italesættelser, som bliver en del af mulighedsbetingelserne for eleveres konstituering som hjælpere.

Afvikling eller udvikling

”Afvikling” eller ”udvikling” som det normale er implicit i ovenstående eksempel med Gerda. I næste kapitel analyserer jeg, hvilke opfattelser der angående de ældre og deres liv synes at være udbredte på skolen blandt det sundhedsfaglige personale. Udnyttelsen af de gamles ressourcer og det at motivere dem til træning osv. viser sig som et karakteristikum. Dette træk genfindes (i forskellig grad) naturligt nok blandt personalet på plejecentrene og kan ses som en bestræbelse på udvikling eller vedligeholdelse. Heroverfor står død, sygdom og svækkelse dels som en realitet, dels af nogle ældre oplevet som et naturligt og uundgåeligt forløb ”sådan er det at blive gammel, det må man tage med”. Den fysiske aldersbetingede forskel på beboere og ansatte ledsages således i en vis udstrækning af holdningsforskelligheder med hensyn til udvikling/vedligehold vs. afvikling som den naturlige udvikling. Dette viser sig i enkeltanalyserne som møder/sammenstød mellem mobiliserede, forskellige fortællespor.

Praktikstedet som arbejdsplads og ramme om kollegasamvær

Ældreplejen er for personalet fyldt med konkrete arbejdsopgaver, der spænder over hjemlige opgaver som rengøring, borddækning o.l. til plejeopgaver som personlig hygiejne måske inkluderende forflytning af den gamle. Dette

kan karakteriseres som et spænd mellem en hjemmesfære og sygeplejesfære, hvor det ene eller andet kan dominere (jf. ovenstående), eller hvor de to sfærer samtidigt er til stede, således at sygeplejen ikke fortrænger den hjemlige atmosfære fra det, der nu er de gamles hjem¹⁵. De her to nævnte sfærer relaterer sig til to fortællepor, husmorfortællesporet og sygeplejerskefortællesporet. Gennem deltagelse i praksisserne lærer eleverne opgaverne, fx er en af eleverne med til at lifte en beboer fra kørestol til seng sammen med en af de fastansatte. Eleven har prøvet det før, og det er hende, der ”styrer” forløbet, men med kommentarer med henblik på forbedringer fra den erfarne. Sådanne situationer er sygepleje-handlingsprægede situationer, hvor eleven i en slags mesterlære opnår de ikke-hjemlige handlingskompetencer. I modsætning hertil angår de ovenfor og nedenfor fremhævede karakteristika og situationer primært de mellemmenneskelige forhold ansatte og beboere imellem, det vil sige husmorfortællespors-relaterede forhold.

Praktikstederne er også ramme om kollegialt samvær, og absolut grundlæggende er praktikstederne *arbejdspladser*, hvor nogle mennesker møder frem for at tjene en løn til brug i deres private liv. Arbejdspladselementet med arbejdsmiljø, tidsstyring, selvstændigheds(u)tilfredshed, aflønnings(u)tilfredshed, status(u)tilfredshed mm. er som på andre arbejdspladser vigtige konstitueringsdele, når det gælder konstitueringen som ”ansat” og dermed også som kommende ansat. Den grundlæggende præmis, ”det er et lønarbejde”, spiller på forskellig vis og grad ind i og sammen med de øvrige konstitueringselementer/karakteristika ved praktikstederne og mobiliseres som fortællesporet ”lønarbejder” blandt de andre fortællepor, som eleven skal forholde sig til. I relation hertil inddrager jeg tre observationer, det ene angår et kollega-samvær, de andre angår tid og aflønningstilfredsheden.

Det privates fylde

Det første eksempel er med en elev, der ikke indgår i enkeltanalyserne. Jeg er på praktikstedet to dage. Vejlederen skal holde fri dag to, og jeg interviewer hende derfor første dag. Blandt meget andet kommer hun ind på, hvordan det er vigtigt, at de som personale balancerer, hvor meget de bringer deres privatliv på bane over for de ældre. Som eksempel tager hun op, at en ny elev, begyndt samme dag, viste nogle af beboerne et billede af sin lille datter. Dette, synes vejlederen, er okay, men siger, at det ikke vil være i orden, hvis eleven hver dag snakker om sin datter.

¹⁵ I denne forbindelse kan man overveje om der bag skiftet fra betegnelsen ”plejehjem” til ”plejecenter” ligger en forandret forventning til sfærene.

Næste dag til frokost, hvor vejlederen altså ikke er til stede, skal beboerne sidde på terrassen og spise. De kommer til bordet én efter én, nogle er i kørestol, andre kan selv gå, nogle er demente, én kvinde har endog svær demens men har sin raske mand ved sin side. Han bor på plejecentret sammen med hende. Eleven, en hjælper og jeg sidder mellem beboerne. Vi spiser alle, nogle af beboerne får hjælp af eleven og hjælperen; de to sidstnævnte sidder ikke ved siden af hinanden. Gennem hele måltidet snakker hjælper og elev om deres forestående sommerferie, campingvogne og forskellige bilmærker og bilernes trækkerkraft uden at inkludere nogle af beboerne i samtalen. Én gang henvender de sig til mig med et spørgsmål om mine sommerferieplaner, jeg svarer kort, og de fortsætter deres indbyrdes samtale. Ved måltidets slutning, hvor hjælperen lige skal til at rejse sig, siger en gammel kvinde: ”Vi kørte Citroën i mange år”. Hjælperen svarer ”ja”, rejser sig og samler tallerknerne sammen. Måltidet er forbi, og ingen af beboerne har deltaget i nogen form for samtale, ikke engang den raske ægtemand, hvis eneste replikker har været henvendelser til sin kone om, at hun skulle drikke sin saft.

Eleven på dette praktiksted må håndtere meget forskellig italesættelse og praksis med hensyn til, hvor meget hun må inddrage sit privatliv og – i forbindelse med spisesituationen – derved ekskludere de ældre fra samtalen. ”Privatliv” fylder i den gængs situation så meget, at der ikke er plads til andet. De ældre er i denne situation positioneret som ”dem, fremmede” – øjensynligt fordi de er beboere. De skal nok heller ikke på ferie, men – kunne man anføre – har sandsynligvis mange ferier bag sig. Den gamle dames forsøg på at melde sig ind i samtalen afvises, hvorimod jeg selv, der ikke tilhører ”dem” bliver spurgt. I forhold til kategori-rubricering, beboere vs. ansatte, har situationen fællestræk med eksemplet med højskolekvinden, men i spisesituationen mobiliseres lønarbejderfortællesporet kraftigt. Det private, som ifølge vejlederen ikke burde fylde i samværet med de ældre, bliver her et dominerende element, og eleven inviteres til kollegasamvær. Hvis eleven skulle følge vejlederens holdning, ville hun ikke kunne indgå i praksissen næste dag, og hvis lønarbejderfortællesporet i udpræget grad aktualiseres af det øvrige personalegruppe, kan man spørge, hvordan hun kollegialt vil være stillet, hvis hun tilbagevendende skulle anfægte denne mobilisering. Sammenholdt med det tidligere afsnit ”privat vs. fælles” kan man påpege, at ”det private” både i forhold til de ansatte og for beboerne er en varierende størrelse – og for eleverne bliver en udfordrende størrelse.

Tid og løn

”Tid” – tid nok, for lidt tid, tidsnedskæringer og fyringer – er tilbagevendende til stede i materialet og er dels et konkret arbejdsvilkår, dels et italesat element, som eleverne møder på praktikstederne – og på skolen, jf. praktikfor-

beredelse 2, i form af mobiliseringer af lønarbejderfortællesporet. Dette projekt hverken kan eller skal forholde sig til, hvorvidt de ansatte har tid nok til deres arbejde; tidsaspektet er udelukkende relevant, idet det indgår som konstituerende faktor i forhold til, hvordan man kan agere over for og med de ældre og dermed som del af fortællespor om at være hjælper. ”Tid” er fx noget ”de er oppe imod”. En vejleder siger i et interview: ”Vi er nu blevet skåret så meget så der ikke er tid til aktiviteter, det er så kun i morgenplejen, at jeg kan give dig [beboeren] min fulde opmærksomhed (...)”.

Tilfredshed med arbejdsmiljø og aflønning er også dele af lønarbejderfortællesporet, som eleven møder. Tilfredshedsgraden kan være meget forskellig, også i den enkelte gruppe af ansatte, men er for de enkelte ansatte med til at begrunde adfærd på stedet, fx følgende observation fra en udekørende gruppe:

Hjelperne er samlet til frokost. På et tidspunkt er der snak om at arbejde i weekenden, og en af de ansatte siger, at det er rart at have nogle blade at læse i, når hun sidder der i lokalet i løbet af dagen. En af de andre gør tegn over mod mig signalerende ”hende fra RUC sidder og lytter”. Hertil svarer den første: ”Årh, med den løn har vi da ret til at sidde her”.

De i dette afsnit nævnte mobiliserede fortællespor – sygeplejerske, husmor, lønarbejder - er spor, som eleven i forskellige blandingsforhold møder og skal forstå sammenholdt med fortællesporsblandingen mobiliseret på skolen. ”Blandingen” er i form af forskellige praksisser forskellig på de forskellige praktiksteder, og forskellige elever møder således *forskellige* udgaver af at være hjælper, men alle elever møder øjensynligt uundgåeligt de nævnte spor og bliver konfronteret med vægtninger inden for fx kontinuummet privat vs. fælles. Elevernes situation generelt betragtet i og mellem disse mobiliseringer udfoldes i det følgende mere indgående.

Praktikstedet som læringssted

At gøre god elev – at tage et eller flere fortællespor til sig

Når eleverne begynder i praktik, træder de fra en (skole)gruppesammenhæng ind i et rum, hvor de som elever er langt mere alene og bliver bedømt på deres individuelle præstationer sammenlignet med skolesettingen. Praktikstedet er en *arbejdsplads*, skolen er *skole*, og forventningerne til eleven er afgørende forskellige. At gøre ”god elev” er ikke nødvendigvis det samme som at gøre ”god medarbejder”, og at gøre ”god elev på arbejdspladsen” er en tredje kategori som eleven, hvis der ikke er andre elever, er den eneste, der skal udfylde. Når eleven ser sig omkring, ser de medarbejdere, og nogle elever opfatter

sig selv som sådan og stiller sig uforstående over for, at dette af nogle vejledere ikke bliver opfattet som tilstrækkeligt (jf. Sarahs forløb). Den ”gode medarbejder” udfører jobbet på adækvat vis, hvilket den ”gode elev på arbejdspladsen” også skal, men derudover skal sidstnævnte reflektere over, hvad hun gør, hvorfor hun gør, som hun gør og reflektere over forløbet af konkrete situationer med de gamle – og hun skal kunne verbalisere sine refleksioner.

At komme i praktik bevirker også et skift i magtstatus for eleven. På skolen er eleverne og deres funktion først og fremmest objekt for påvirkning, eleverne er under konstruktion, mens de i praktikken samtidig med fortsat at være under konstruktion udøver deres funktion på de ældre. I forhold til de ældre og sundhedsdiskursen indtager eleverne dermed en subjektplads. Hvordan eleverne forvalter og gives mulighed for at forvalte denne situation, skifter fra elev til elev. Nogle elever indtager subjektpladsen i en meget tydelig positionering og ageren (fx Sarah), mens andre udøver funktionen mere af-dæmpet (fx Carina). Især i første praktik befinder eleven sig altså i en ny situation uden præcise forbilleder. Jf. ovenfor mobiliseres i praktikken forskellige fortællespor, som eleven er nødt til at forholde sig til, eftersom disse fortællespor tilbyder hende positioner, hun kan vælge at tage til sig som sine egne eller afvise. Vejlederen aktualiserer ét fortællespor om at være hjælper, og eleven møder stedets samlede mobiliserede fortællespor igennem stedets generelle praksisser og iblandet dette muligvis enkelte ansattes særlige blanding af mobiliserede fortællespor. Derudover møder hun de ældres mobiliseringer af fortællespor om at være hjælper, og ligesom der kan være forskellige mobiliseringer blandt personalet at forholde sig til, kan også de forskellige ældre efterspørge/tilbyde eleven forskellige positioner gennem de fortællespor, de aktualiserer. De mobiliserede fortællespor kan pege på samme position for eleven, men kan også anvise/tilbyde divergerende positioner.

Konkrete fysiske rammer

De fysiske rammer, som plejecentrene udgør, synes også at spille en konkret rolle, og centrene som fysiske ramme er igen anderledes end de private hjem. For eleverne har det fx betydning, om der er et separat personalerum, hvori hjælperarbejdet og beboernes tilstand, handlinger herpå osv. diskuteres, eller om dette skal foregå i fællesrummet, hvor beboerne også er til stede. Hvor sidstnævnte er tilfældet, synes kommunikationen i høj grad at finde sted via computeren eller måske i mere tilfældige sammenhænge/møder mellem enkeltansatte, dvs. situationer som ikke er umiddelbart tilgængelige/iagttagelige for eleven. Hvorvidt dette har større eller mindre betydning for eleven afhænger af elevens behov for tydelighed og forbilleder – og hvis eleven har

dansk som andetsprog og anden kulturel baggrund end dansk, kan dette forhold også spille ind: Måske har eleven behov for at høre sproglige formuleringer og for at høre det øvrige personales overvejelser om fx mulige handlinger. Rummene som aktører drages ind i forbindelse med de enkelte elevanalyser.

Praktikkens rum sammenfattet

Dette afsnit har påpeget, hvorledes eleven, når hun kommer i praktik, befinder sig i en meget relationskompleks situation, hvor hun skal indgå i og forholde sig til de (måske forskellige) fortællespor som vejlederen, stedet og de gamles mobiliserer, samtidig med at hun skal registrere og forholde sig til de karakteristika, som det enkelte sted og plejecentre generelt har. De mobiliserede fortællespor relaterer sig til både praktiske og holdningsmæssige dele, der i sammenvævninger tilbyder forskellige udgaver/vægtninger af social- og sundhedshjælperarbejdet. Afsnittet har fremhævet kategoriseringerne ”beboere” og ”personale” på centrene, spændingen mellem det private og det fælles, mellem udvikling og afvikling, samt det, at praktikstederne for de ansatte er en arbejdsplads med deraf følgende fokus på kollegaer, arbejdstid osv. Vejledernes vejledningspraksis er vigtig som hjælpefunktion i forhold til elevernes subjektivering, men er ikke inddraget i dette afsnit, men bliver taget op i forbindelse med enkelt-analyserne.

Eleven vender tilbage til skolen med ovennævnte kompleksitet som erfaring, men ikke nødvendigvis og formentlig sjældent som en artikuleret bevidsthed om forskelligheder og modsætninger. Næste afsnit handler om, hvordan der tilbage på skolen arbejdes med elevernes oplevelser.

Fra praktik til skole

Ind fra praktik 1

Efter fire måneder, praktik og ferie, møder eleverne til anden skoleperiode. På skemaet står tre lektioners ”Ind fra praktik” og derefter tre andre lektioner.

Efterbehandlingen indledes

Dagen begynder med specialefags- og valgfags-valg (afkrydsning) forestået af en ekstra underviser, der derefter forlader klassen. Holdets underviser, som de kender fra første skoleperiode, men som ikke var hende, der stod for praktikforberedelsen, siger, de skal bruge tre timer på at samle op på praktik-

ken og tre timer på x-faget. Hun skriver alle elevers navne op på tavlen og siger goddag til tre nye. Hun deler derefter et papir ud, hvorpå der står, at de selv skal gå i grupper med nogen, de ikke har været i praktik sammen. Ingen har været sammen, og hun deler derefter selv ind, så de kommer sammen fire og fire, dem der sidder ved siden af hinanden.

Elev: Må vi ikke selv lave grupper?

Underviser: Jeg vil godt styre det i dag, tiden løber. (...) Jeg har ikke selv lavet opgaven.

Arbejdet med opgaven

Eleverne har derefter ca. 45 min til gruppearbejdet inkl. pause. Underviseren gennemgår ikke opgaverne, men siger inden grupperne begynder: ”I må springe skriveopgaven over [1. individuelle opgave], tiden løber fra os”. Opgaven handler om, at eleverne skal fortælle om praktikoplevelser. Det er svært for nogle at komme i gang, men alle grupper får udvekslet noget. Grupperne arbejder 15-20 min og holder derefter pause. Efter de ca. 45 min. samles der op i plenum. Gruppe for gruppe fortæller eleverne om deres praktik. Indlæggene har forskellig længde og meget forskellig karakter, noget bliver kommenteret af underviseren, andet ikke, her et uddrag:

Eleverne om deres praktikoplevelser

Julie fortæller, at hun var et sted med mobning personalerne imellem, og at hun blev en del af det. Hun prøvede ”at lade det gå ind af det ene øre og ud af det andet øre”, men ”gik ned i psykisk stress”.

Underviser: Er der andre, der har haft steder med psykiske problemer?

Daniella: Én gang, men så sagde jeg, at det ville jeg ikke høre på.

Susanne: Jeg har det omvendte, noget positivt (...)

Malene: Det er lidt det samme med splitning ... en der havde mistet et barn og en gravid ... det bunder nok i noget af, at der er de bestemmedamer ... vi havde møde med FOA, men når man så sidder til sådan et møde, er der ingen, der siger noget - for mig er det på adressen eller luk.

Thomas: Der var ikke problemer, der hvor jeg var ... kun med en, men det var, hvad det var.

Celia siger, at det var positivt, at de havde vandkamp mellem de ansatte.

Lena: (...) det var fedt, at lederen gik ind og doserede medicin

Underviser: Så var det også lettere at gå til hende, hvis der var noget?

Lena: Ja, men det var der ikke.

Lonnie: Jeg har oplevet både godt og skidt – godt til jeg fik en arbejdsskade, og så bagtalte de mig (...) jeg fik en arbejdsskade, men jeg arbejdede en måned mere.

Tine: Der var ikke nogle problemer, kun lidt snak

Andrea har haft det dårligt med to vejledere, en helt ung pige og lederen ”når lederen ikke var der, kunne jeg ikke noget, når lederen var der, roste hun [den unge] mig til skyerne.

Praktikforberedelsen anfægtes

I forlængelse af at alle har haft ordet, problematiserer Susanne forberedelsen:

Hvis man kigger i bakspejlet, ville det være godt, hvis skolen sørgede for at styrke de enkelte elever, så man vidste, hvad man skulle ud til. De sidste dage, hvor vi skrev noget, det ville være bedre, hvis man fik lidt bedre kontakt til sig selv.

Underviseren spørger til, hvad hun mener, men går (kan ikke gå) ind i en nærmere diskussion af dette, og lidt efter bringer en elev sin bekymring for sit eget forløb og vurderingen af hende op. Underviseren spørger hende, om de kan tale om det bare de to, eftersom det lyder som en længere snak. Herefter er der pause.

Elektronisk evaluering

Efter pausen foretager eleverne på computeren en elektronisk evaluering, som alle hold efter praktik udfylder. Skemaet har afkrydsningsmuligheder fra ”meget tilfreds” til ”meget utilfreds” og ”ved ikke” og nogle steder mulighed for at give fx et eksempel. Angående forberedelse til praktikken spørges fx: ”Hvordan oplevede du de to dages ”snusepraktik”? Hvor tilfreds har du været med indholdet af den undervisning, du modtog vedr. praktikperioden? Tre spørgsmål handler om, hvorvidt de har vist og brugt deres standpunktsbedømmelser i praktikken. Dernæst er der spørgsmål om elevens syn på sammenhængen mellem skole og praktik og spørgsmål om praktikmødet, og skemaet slutter med to spørgsmål om praktikerklæringen, hvoraf det ene er om, hvorvidt eleven har brugt erklæringen til at sætte sig mål for skoleperioden.

Praktikevalueringen er herefter slut, og holdet går i gang med periodens undervisning.

Forløbet af denne praktikefterbehandling giver anledning til nogle refleksioner over formålet med evalueringen, hvem der har udbytte af lektionerne,

hvilken værdi den elektroniske evaluering tilskrives af elever og underviser, og hvilke mulighedsbetingelser forløbet konstituerer:

Uklart formål, klare positioneringer og uitalettede fortællespor

Med hensyn til formålet er italesættelsen over for eleverne ”at samle op” – et udtryk der ikke siger noget, og det er ikke til at afgøre, hvad underviserens intention med lektionerne nærmere er. I denne forbindelse må man huske, at underviseren har disse timer, simpelthen fordi hun er holdlærer. Intentionen fremstår som udveksling af oplevelser i en tilfældig rækkefølge, hvor opfølgningen er spredte kommentarer. Elevfortællingerne bliver ikke sat i relation til hverandre, og det, at oplevelserne har været forskellige, fremstår som et grundvilkår, der hverken kan eller skal forsøges gjort noget ved. Kun da Julie fortæller om mobningen på sit praktiksted, forsøger underviseren at inddrage de andres erfaringer. Dette giver de tre aktive og positivt positionerede elever, Susanne, Daniella og Malene, lejlighed til at positionere sig som nogle, der ikke har haft et problematisk forløb og som – for de to sidstnævnte vedkommende – forstår at holde sig fri af mobbeproblematikker, og ikke som Julie bliver en del af dem. Disse udtalelser hjælper næppe Julie. Hun og de øvrige med problematiske forløb kan dog muligvis trøste sig med ikke at være den eneste, der har haft det svært. I forhold til bearbejdelse og fremadrettet i forhold til næste praktik og senere ansættelsesforhold forbliver forløbene uperspektiverede, og der etableres ikke afsæt for en ny tilgang – konkret eller refleksionsmæssigt for holdets elever. Dårlige oplevelser (for)bliver et spørgsmål om umulige vejledere og ”bestemmedamer” – og at manøvrere mellem disse bliver et individuelt anliggende. Årsagerne til konflikterne, som muligvis stammer fra forskellige syn på praksis og indsats, både i forhold til borgerne og kollegerne, bliver ikke taget op som mulige forskellige ligeværdige – eller i hvert fald overvejelseværdige og under alle omstændigheder tilstedeværende – holdninger og forståelser, mobiliserede fortællespor, angående den arbejdspladssituation, man er fælles om. Derved forbliver det uitaletsat, at forskellige forståelser er generelt forekommende, svært håndterbar og mulige årsager til arbejdspladskonflikter. Forståelsesmuligheder forbliver kontekstbundne og noget, den enkelte selv må etablere, og handlemuligheder, individuelle såvel som kollektive, bliver dermed ikke diskuteret.

Fremadrettet evaluering og implicit positionering

Den elektroniske evaluering er del af skolens strategi for forbedring af uddannelsesforløbet, i denne sammenhæng angående forberedelse til praktikken, sammenhængen mellem skole og praktik og elevernes fremadrettede udnyt-

telse af standpunktsbedømmelser og praktikbedømmelser. Evalueringerne indgår i skolen statistiske materiale og kan som sådan danne udgangspunkt for fremtidige indsatser, hvis fx der er tilbagevendende dårlige evalueringer af bestemte dele. Evalueringer af denne type måler kun elevernes *følelser* af tilfredshed med fx sammenhæng mellem skole og praktik og ikke kvalitet. Eleverne kan som elever ikke have indsigt i læringsperspektiver på sammenhængsdimensionen og for nogle elever, uden problematiske forløb, vil dette kunne give sig udslag i en tilbagemelding som ”meget tilfreds” – selv om forberedelse, efterbehandling og sammenhæng i forskellige læringsperspektiver kunne vurderes som meget lidt optimale. Elevvurderingerne vil afhænge af, hvilken subjektivitet eleverne møder på skolen med og kan være baseret på meget lave forventninger ud fra elevens sammenligningsgrundlag, og naturligvis kan der også være elever med en subjektivitet og et erfaringsgrundlag, der giver dem mulighed for at foretage en evaluering, der overskrider et rent følelsesmæssigt aspekt.

Eftersom den elektroniske evaluering afslutter opsamlingen i ovenstående observationssituation, giver den ikke anledning til fælles refleksion eller afsæt for nye forståelser og handlemuligheder – resultatet af evalueringen kommer ikke til holdets kendskab. De spørgsmål, der angår elevernes brug af standpunktsbedømmelser i praktikken og praktikvurderingen som afsæt for nu at sætte mål, positionerer eleverne som studerende, der selvstændigt formodes at kunne sammenkoble erfaringer fra de to settinger. Med andre ord etablere en personlig sammenhæng på tværs og på trods af de forskellige, aktualiserede fortællespor, som altså ikke bliver italesat.

For skolen er der en langsigtet mening med evalueringen, men de konkrete elever får i denne organisering ikke udbytte af den. Eleverne kunne måske have en forventning om, at den elektroniske evaluering såvel som snakken i klassen ville give anledning til indgriben i forhold til, hvad de oplever som problematiske praktiksteder. Sidstnævnte tyder ”Ind fra praktik” efter anden praktik på.

Tiden styrer refleksionsmulighederne

Materialebrugen i denne praktikefterbehandling fremstår temmelig styret af tiden, der fra lektionernes begyndelse italesættes som noget, der ”løber fra dem”. Den første individuelle skriftlige opgave bliver sprunget over. Intentionen med skriftligheden er formentlig at skabe et længerevarende ”rum” for gennemtænkning af praktikken. Skriftlighed nedsætter tempoet, og det individuelle arbejde kræver, at den enkelte finder sit eget fokus. Dette er ganske anderledes end en mundtlig gruppeudveksling, hvor man med det samme skal

fortælle og med hensyn til fokus uvægerligt bliver påvirket af de øvrige gruppe-medlemmers fortællinger og temaer. Rummet for den individuelle refleksion er dermed sparsomt. ”Tiden” og underviserens prioritering af eget fag, der følger efter, medvirker til at praktikopsamlingen ikke får det refleksionsorienterede forløb, som den kunne have haft.

Det uklare formål og underviserens fokus på tid og eget fag, resulterer øjensynligt i begrænsede refleksionsmuligheder. Der etableres ikke en perspektiverende ramme om elevernes oplevelse, der ”forbliver” relateret til enkeltpersoner og specifikke situationer.

Ind fra praktik 2

Da eleverne møder til lektionerne ”Ind fra praktik”, er 23 elever til stede, hvoraf otte er ”nye”, dvs. meritelever mm. fra et andet hold. Det fremgår af ordvekslinger, at underviseren har været underviser på det hold, som alle de nye åbenbart kommer fra. Efter morgensang i klassen (kutyme på skolen) og en præsentationsrunde begynder praktikopsamlingen:

Efterbehandlingen

Underviser: Er der nogen, der har nogle praktikoplevelser, de vil fortælle om?

Spredte elevsvar: Nej

Underviser [konstaterende, overrasket]: ”Nej” bliver der sagt.

Underviseren deler derefter periodens skemaer ud og gennemgår dette. Der er nu gået 40 min siden undervisningens start, og underviseren deler parirer ud som start på det tema, som eleverne skal arbejde med på denne skoleperiode. Eleverne danner selv grupper. Nogle grupper er blandede ”gamle” og ”nye” men tydeligvis med overvægt af den ene eller anden del. Grupperne arbejder med arbejdsmiljøspørgsmålene, og underviseren bevæger sig rundt mellem grupperne, og praktikerfaringer i relation hertil bliver inddraget. En af de nye, der ikke har forstået, hvorfor de er i gang med det pågældende gruppearbejde spørger de andre og får svaret: ”Det er fordi vores kære kollegaer, der kom ind fra praktik, skulle have fortalt noget mere, men nej!”

Sidstnævnte rammer præcist, hvad der synes at være sket. De første tre lektioner skulle være brugt på praktikefterbehandling, men da eleverne øjensynligt ikke havde noget at berette, valgte underviseren at gå i gang med temaet, som næste underviser ellers skulle introducere til. Underviseren, som holdet skal have om eftermiddagen, er syg, og eleverne skal arbejde alene. Dette udløser frustration hos holdet, men giver mig lejlighed til om eftermiddagen at tale med eleverne om deres praktik og formiddagens forløb. Efter frokost er der

13 elever tilbage, alle fra det oprindelige hold og altså elever, som jeg kender til gennem nu mere end et år. De småsnakker om deres praktik, og jeg kan høre, at der er mange frustrationer, og opfordrer dem til at fortælle, nu hvor de ikke havde fortalt i plenum om formiddagen. De følgende beretninger er del af fortællingerne:

Elevernes praktikberetninger

Helene fortæller mig i en lang beretning, som får de øvrige fra hendes gruppe til at gå ud klassen [de kender tydeligvis indholdet] om sine praktikker, som har været det samme sted, med samme vejleder. Hun havde først to vejledere, men så stoppede den ene [eller blev syg] og hun fik den anden, som ville have det på en bestemt måde og blev sur, hvis ”man ikke gjorde det på hendes linje, ikke over eller under, det var meget hårdt, og jeg gik ned med en depression. Skolen spurgte, hvad jeg ville, om jeg ville have et nyt sted, men jeg sagde, at det vidste jeg ikke. Efter 14 dage ringede jeg og sagde, at jeg godt ville starte op det samme sted igen. Så fandt jeg ud af, at jeg skulle give hende ret i alt, slikke hende i røven hele tiden. Hvis der var noget imod nogle andre, sagde jeg altid, ”jeg er på Mettes” side. Det var jeg nødt til, jeg følte, hun holdt min uddannelse i hænderne, at hun hvert øjeblik kunne gøre sådan her [viser at hænderne lader noget falde], men havde det ikke været for hende, var jeg nok blevet forlænget, for jeg lærte at knokle for, at det blev, som hun ville have det. Der er to andre, som hun har uddannet, og de kan godt lide hende” og Helene fortsætter om, at der tidligere var nogle elever, der var holdt op ifølge Helene pga. forholdet til vejlederen,

Sally fortæller, at hendes ene vejleder blev syg efter 3 uger, og at den anden var i aftenvagt – og en var på barsel og flere andre var der heller ikke bl.a. pga. dårligt arbejdsmiljø. Så Sally ”blev kastet rundt lige fra starten”. De havde undskyldt, ”det er selvfølgelig også meget godt, men det er ikke nok, hvis der ikke bliver arbejdet videre med sagen”. Hun refererer herefter til sin første praktik, og at hun har fået at vide, at der efter hende har været 6 elever, som er stoppet. Det pågældende praktiksted var også Signes praktiksted (jf. Stille segner Signe).

Modsat fortæller Amelia om, at hun havde en helt anderledes oplevelse. Hun havde to vejledere, som koordinerede alt og informerede hinanden indbyrdes osv. Hun siger, at hun havde en meget god praktik.

Anne: Hvorfor sagde I ikke noget, da XX (underviseren) spurgte om praktikoplevelser?

Sally: Jeg havde kun dårligt at sige.

En anden elev: Det havde jeg også kun.

Sally: Det nytter jo heller ikke, det kommer jo ikke videre.

Fortællingernes længde afspejler elevernes taletid, de frustrerede har (naturligt nok) mest de vil ud med. Jeg lader overvejende fortællingerne stå som de elevoplevelse, de er. - Informationer om, hvordan Helenes vejleder behandlede hende, foreligger i øvrigt kun som Helenes gengivelse, idet jeg ikke besøgte hende eller de to andre i deres praktik, og dette er også ligegyldigt, idet eleverne – uanset ”realiteterne” – har oplevet praktikken på denne måde. Deres svar på mit spørgsmål afslører, at de ønsker handling som opfølgning på deres problematiske fortællinger, men at de har registreret, at deres fortællinger efter første praktik øjensynligt ikke har affødt indgriben over for problematiske praktiksteder: Elever bliver fortsat placeret disse steder og må på stribet afbryde uddannelsen, jf. de seks elever som Sally omtaler.

Praktikefterbehandlingen, som nærmest må betegnes som værende fraværende, er, som det fremgår, et umiddelbart resultat af elevernes manglende lyst til at fortælle. Underviseren bliver øjensynligt overrumplet og får ikke på stedet etableret nogen rammer, der kunne få eleverne i tale, eller få frem hvorfor de ikke vil fortælle. Elevernes tavshed er en modstandsmanifestation, som underviseren ikke på stedet kan gøre noget ved, og vedkommende giver efterfølgende selv udtryk for utilfreds med formiddagens forløb.

Et element, der dog ikke opstår i situationen men formentlig har indvirkning på den, er, at de ”gamle” elever, der møder ind fra praktik, skal efterbehandle deres oplevelser over for otte nye (1/3 af de tilstedeværende), dem ubekendte elever. Underviser og nye elever kender øjensynligt hinanden og har lige gennemført anden skoleperiode sammen, mens de ”gamle” har været væk fra skolesettingen i ca. fire måneder. Det kan tænkes, at de gamle finder det trykkende, uanset karakteren af deres oplevelser, at skulle berette over for de nye. Her ville det måske have været en fordel, hvis de ”nye” først var mødt til eftermiddagsmodulet, måske skulle holdet indledningsvis være delt eller ...

Efterbehandlings rum generelt betragtet

Tid, formål, forventninger, genpositioneringer og et individualiseret perspektiv

Som i forbindelse med forberedelsen sætter et skolefokus sig igennem på bekostning af efterbehandlingen; tiden italesættes som en mangelvare, der forårsager, at efterbehandlingen hastes igennem, og det anvendte materiales potentialer udnyttes ikke fuldt ud. Hvad man evaluerer, og for hvis skyld man gør det, fremstår utydeligt. Opsamlingen udspiller sig således i en blanding af uklar nutidsrelevans og en formodet fremtidsrelevant elektronisk evaluering. Elevernes forventninger til formålet er dog ganske klare, nemlig handling i forhold til oplevede uacceptable forløb. Denne forventning opfyldes på ingen

måde, og de formålsudtydelige aktiviteter giver ikke eleverne et relevant alternativ til deres ønske om konsekvens af evalueringen, og eleverne bruger det eneste modstandsredskab, de har til rådighed: At sætte sig uden for kommunikationen, de vælger tavsheden.

Efterbehandlingen udspiller sig i et rum, hvor de sociale relationer efter adskillelsen er mere centrale end på mange andre tidspunkter i uddannelsen; eleverne genopfrisker første skoleperiodes positioneringer, forsøger evt. at genforhandle disse. Tilstedeværelsen af evt. ukendte mennesker, som man skal være sammen med den næste periode, influerer også på, hvad der (ikke) bliver sagt.

Elevernes oplevelser hæves ikke ud over det individuelle niveau, og det er den enkeltes håndtering af ”tilfældige problemer”, der er samtaleemnet. Den enkelte elev risikerer herved at sidde tilbage med en individualiseret succes- eller fiaskofølelse. Dette tages i en opsamling på hele kapitlet op nedenfor.

Blikket fikseret: Praktikkens rum - før, i og efter

Dette kapitel har fokuseret på den relationskompleksitet med forskellige mobiliserede fortællespor, som eleven kommer ud for i praktikken, og på hvordan denne kompleksitet kun i begrænset omfang tematiseres i forberedelsen og efterbehandlingen. Underviserne understreger dermed – formentlig utilsigtet – den fysiske og tidslige opdeling mellem skole og praktik. Sammentænkning af og handling i forhold til skole og praktik efterspørges af eleverne gennem efterlysning af konkret information og konsekvenser af evalueringen. Samtidig understøtter eleverne til dels opretholdelsen af opdelingen ved også i disse lektioner at bekræfte underviseren som kompetent underviser og ved med tavshed at yde modstand; de medvirker ikke til at udvide undervisernes bevidsthed om deres forventninger eller mangel på udbytte. Alle involverede medvirker således til, at disse lektioner ikke bliver den udbytterige kobling mellem settingerne, som de kunne være. Forberedelse og efterbehandling udspiller sig mellem tryghed og viden om praktikkens forhold og aktualiserede fortællespor. Kontaktlærerne er garanter for tryghed, men omvendt har disse undervisere deres fag og fx karaktergivning at tage hensyn til.

I de tilfælde hvor eleverne ikke får noget udbytte af forberedelsen, uden at dette kommer til underviserens kendskab, vil der være samme forventninger til eleverne, som til de elever, der har haft mere udbytte. Hermed er grunden lagt til, at eleverne i praktikken bliver positioneret som ”upassende elever”, der ikke forstår målene, ikke har hørt efter, ikke kan huske eller lignende. Både praktiksted og underviser vil have nogle forventninger til eleven om,

at hun skal kende målene, kunne reflektere over egen læreproces i forhold til målene osv., men for de elever, der har haft en uklar forberedelse, vil dette være endnu sværere end for eleverne generelt.

Med hensyn til forberedelsen har intentionen i begge forberedelsesdele været at koncentrere sig om de mål, eleven skal nå. Dvs. indholdet angår, hvordan eleven skal arbejde ud fra, hvad jeg i næste kapitel kalder ”den konstruerede hjælper” med alle dens mange dimensioner. Også i forberedelseslektionerne fremstår det som en mulighed, at eleven efterhånden etablerer en sammenhængende forståelse af hjælperarbejdet. Dette kapitel har med de generelle karakteristika og forskellige, aktualiserede fortællespor i praktikken understreget, at en sådan forestilling er uholdbar, og at den henviser eleven til på egen hånd forståelsesmæssigt og praktisk at forholde sig til de forskellige mobiliseringer. I enkeltanalyserne vil det fremgå, at denne proces for eleverne er meget forskellig og for nogle langt vanskeligere (bl.a. afhængig af praktikstedet) end for andre.

Sammenhængsforståelse er i tråd med forståelsen i uddannelsen som helhed, og en analytisk konstruktion kunne være, at man på skolen har en forestilling om, at såfremt de her tydeligt mobiliserer et på mange måder enslydende (men mangefacetteret) fortællespor, vil dette efterhånden automatisk blive det mest aktualiserede i praksis. Men når mobiliserede fortællespor ikke italesættes som tilstedeværende - ligeværdige eller kritisable spor – som eleverne må forholde sig til, risikerer eleverne at blive fanget i en tilfældig udgave af at være hjælper¹⁶.

¹⁶ Krojer (2012) har nogle eksempler, hvor elever kommer ud for seksuelle tilnærmelser og voldelige overgreb fra hjælpemodtageres side, og hvor dette ikke bliver taget op i skolereg. Også i sådanne tilfælde kan man altså pege på det uhensigtsmæssige i manglende bearbejdning.

Kapitel 7 Hvem skal det ende med?

Formålet med dette kapitel er at indkredse, hvordan sosu-hjælperen som abstrakt størrelse på skoleperioderne bliver konstrueret, og herunder hvordan italesættelsen hos forskellige undervisere og i forskellige fag varierer i form af forskellige betoning og forskellige vinkler. Den eller de forståelser, der etableres, vælger jeg at kalde den ”konstruerede hjælper” for at understrege, at det er en italesat ”sammensat og teori-baseret” forståelse af at ”gøre god sosu-hjælper”, der kan forstås som noget andet end fx en konkret hjælper-praksis hos en enkelt person eller i en persongruppe. I elevernes proces mod at blive subjektiveret som social- og sundhedshjælpere og herunder processen med at tage skoleforståelsen af ”at være hjælper” til sig, må eleverne løbende afkode, hvad der direkte eller indirekte bliver kommunikeret til dem, herunder hvilke(t) fortællespor der bliver mobiliseret. Forståelsen er den, eleverne tænkes at møde med og måske rent faktisk tager til sig – helt eller delvist - inden de møder i praktik. Første afsnit i dette kapitel er derfor en analyse af, hvilke fortællespor der bliver mobiliseret og måske i en sammenvævning udgør konstruktionen. Samtidig med denne analyse træder en konstruktion af de ældre frem, og denne konstruktion er omdrejningspunktet for andet afsnit, der er væsentligt kortere, idet det først om fremmest er en ”omvending” af første afsnit. Det empiriske grundlag er lektionsobservationerne på de to hold – i alt 116 lektioner.

Konstruktion af hjælperen

Konstruktionen etableres gennem direkte italesættelser af, hvad elevernes fremtidige job indebærer, eller den fremgår gennem understregninger af, hvad der ikke ligger inden for deres kompetenceområde. Endvidere kan der være tale om, at deres arbejde og herunder forpligtelser i forhold til arbejdsgiver og borger afgrænses gennem tale om fx arbejdsmiljø.

Overordnet set fremgår det, at social- og sundhedshjælperen skal holde de ældre i gang fysisk såvel som psykisk, og i det omfang de ældre ikke umiddelbart selv er indstillet på aktivitet, er det en del af arbejdet at motivere dem hertil. - Aktivitet dækker øjensynligt over både decideret fysiske funktioner, udførelse af daglige aktiviteter og socialt samvær. Forholdet mellem hjælperens arbejde og borgerens funktionsniveau fastholdes i følgende vendinger,

som eleverne efterhånden gengiver – her citerer fra elever et stykke inde i uddannelsen:

Det, du gør i dag, kan borgeren ikke i morgen.

&

Det, borgeren kan i dag, skal han også kunne i morgen.

Denne indledende opsummering underbygges og udbygges i det følgende med analyser ud fra konkrete undervisningssituationer hentet fra alle tre skoleperioder. Analysen bevæger sig fra det fysiske element, over det psykiske til afgrænsningen af hjælperens område. Til sidst inddrages agency-aspektet.

Den aktiverende hjælper

Hjælperens arbejde indeholder en fysisk del, der bl.a. består i at kunne sætte øvelser i gang. Som indledning på en undervisning om motion på første skoleperiode spørger underviseren, hvordan eleverne synes ældre og motion passer sammen. Det hurtige svar er i en fælles konstatering ”godt”, hvorefter spørgsmålet ”Hvorfor er motion godt?” er lektionernes omdrejningspunkt, og besvarelserne herpå giver anledning til spørgsmål og svar (fremstår som, fakta mht.) omkring motions gode virkninger ikke mindst for ældre: ”Bevægelse og stræk har betydning for de ældres formåen”, siger underviseren og fortsætter med en betoning af, at bevægelser i den ældres almindelige daglige levevis – benævnt ADL - er meget vigtige, som fx ved at hænge tøj på knage og tage noget i skabe. Efter den teoretiske gennemgang udføres der på stole i klassen nogle øvelser, som eleverne bør kunne forestå med de ældre. Den fremtalte viden repeteres i et eksempel fra anden skoleperiode med en anden underviser: ”Hvorfor skal man dyrke motion?”, siger underviseren som indledning til øvelser i salen. Øvelserne kan ifølge underviseren gøres med ældre, hvilket hun selv har prøvet. Elevernes svar er repetition af svarene fra førstnævnte eksempel. Den viden, der her tales frem som sandhed er, at motion er godt, og at ældre skal holdes fysisk i gang, og hjælperen skal være *aktiverende* i forhold hertil. Det er netop det at være aktiverende, der karakteriserer den uddannede hjælper, og aktiveringen skal ske i forhold borgerens *ressourcer*.

Det, I skal være opmærksomme på i hele jeres praktik, er borgerens ressourcer. Hvad er der af fysiske og psykiske ressourcer? (...) I skal høre hvad borgeren siger, han kan, så man for at udvikle og nå målene ikke kommer til at sætte bommen for højt. (...) Hvis man giver hard disken fri, så virker den ikke bagefter. Som hjælpere arbejder I aktiverende. Det er her, I adskiller jer fra vikarer.

Som det fremgår, skal hjælperen lytte til borgerens egen vurdering af, *hvad han kan* - men åbenbart ikke *om han vil*. At borgeren skal aktiveres, er øjensynligt ikke til diskussion. Første skoleperiodes teori følges på anden skoleperiode op af bl.a. en opgave, hvor elevernes svar handler om, hvordan de i første praktik har aktiveret nogle borgere til at gøre det ene eller andet. Ressourcevedligeholdelse gennem aktivitet tales dermed frem som sandhed, der derefter praktiseres og efterfølgende italesættes som succesoplevelser, hvorved sandheden underbygges. Med opfordringer til fortællinger om succesfuld aktivering rettes elevernes opmærksomhed intensivt mod aktivitetsbegrebet, idet deres egne fortællinger medvirker til at gøre aktiveringstiltagene til deres egne, og herved internaliseres begrebet som vigtigt. Elevernes fortællinger handler om fx modvillige plejeboligbeboere, der motiveres til at komme i bad eller lignende. Nogle beboere lader sig dog åbenbart ikke uden videre aktivere, fx fortæller en elev:

Det kan også være en borger isolerer sig, vi havde en mand, der kun ville være inde hos sig selv, han var fandeme ikke til at hugge eller stikke i.

Med afslutningen, at han ikke var til at ”hugge eller stikke i”, forstår vi, at elev/personale virkelig har gjort en indsats for få den pågældende borger til at være social, men at dette er mislykkedes. Fortællingen handler om mislykket aktivering, og om at det ikke er acceptabelt at foretrække sit eget selskab – som en alternativ formulering til ”at isolere sig” kunne være. En anden elev fortæller underviseren om egne overvejelser med hensyn til fordele og ulemper i forbindelse med en borger, der overvejede at få en kørestol. Underviseren svarer:

Det er jeres opgave at motivere borgerne. Det er en svær opgave, for rigtig mange borgere er ikke indstillet på at bruge ressourcerne helt. Det er også en svær afvejning af, om man [borgeren] skal bruge alle kræfterne på at gå eller have gæster. Der er altid fordele og ulemper ved hjælpemidler (...). Det [at fravælge kørestol] kræver, at hun bliver udfordret hver dag, og at personalet er enige, for hvis nogen synes, det er lettere at sætte hende i en kørestol ...

Citatet konstruerer både de ældre borgere og hjælperen. Sidstnævnte skal arbejde for, at den ønskede aktivitet kommer i stand og som redskab til at få de ikke umiddelbart aktiveringsvillige borgere gjort villige, har hjælperne *den motiverende samtale*.

Den motiverende hjælper

Den motiverende samtale indgår i forbindelse med emnet kommunikation. Vigtigheden af den motiverende samtale fremgår af fx følgende eksempel: Eleverne har haft læselektie for hjemme, og i klassen er der efter en fællesdel et gruppearbejde, og som afslutning på dagens arbejde siger underviseren: ”Hold da op – jeg håber, I alle sammen sidder med tanken om, at den motiverende samtale er jeres vigtigste redskab (...)”. Motivering som hjælpearbejde går igen på begge hold. På det ene hold problematiserer to elever, at de som hjælpere skal motivere borgerne til et sundere liv samtidig med, at de måske selv er meget overvægtige. De pågældende elever er ikke overvægtige, men en del af de andre elever i klassen er det, og én er decideret fed (diktafon-optaget udskrift):

Karen: Du kan jo ikke gå ind og motivere borgeren til et sundere liv, hvis du selv vejer 500 kg.

Underviser: Nu er 500 kg måske lige ...

Karen: Det jeg mener ...

Underviser: Kan man ikke det – kan man ikke motivere en borger til en sundere livsførelse, hvis man selv er overvægtig?

Karen: Det kan man godt [bliver afbrudt af andre der taler i munden på hinanden], men man er ikke et godt forbillede.

Underviser: Skal man være det?

Karen: Nej, men jeg ville tænke, hvis der kom en stor tyk én og fortalte mig, hvordan det ville godt for mig at leve, så ville jeg tænke ”start med dig selv først”.

Ordvekslingen drejer sig ikke om, hvorvidt det grundlæggende er et anliggende for hjælperen at motivere borgeren, men om hvorvidt hjælperne skal være et godt forbillede. Det vil sige, at det ikke er motiveringen som sådan, der anfægtes – den er et faktum – hvorved det bliver de overvægtige elevers kroppe¹⁷, der er problematiske. De normalvægtige elever positionerer med deres udsagn de overvægtige elever som ikke egnede til hjælpearbejdet, og underviseren er muligvis fanget i et dilemma. I et interview fremhæver hun, at hun selv hele tiden med fx sprog og adfærd prøver at være et forbillede for eleverne, men i det aktuelle eksempel bliver hun - idet hun formentlig vælger at tage hensyn til de overvægtige elever - nødt til at fravige denne forbilledetanke. – Det at motivere borgerne er øjensynligt et meget grundlæggende og vigtigt princip i denne setting.

¹⁷ I sin afhandling ”I sundhedens tjeneste?” analyserer Sine Lehn-Christiansen (2011), hvordan fx overvægtige sosu-elever opfattes som problematiske og i uddannelsen gøres til mål for sundhedsfremmestrategier.

Selve det at skulle motivere borgerne tager nogle GUV-elever – de modne, meget erfarne elever – op i et interview på første skoleperiode:

Jane: Selvfølgelig er der sammenhænge [mellem teori og praksis], det skal der jo være, grundprincippet er jo sådan set det samme, men jeg synes det er vanskeligt lige at omstille det – er vanskeligt, så okay, det er også rigtigt hvad hun [underviseren] siger, men hvis man så kører den baglæns så – det kan bare ikke lade sig gøre at udføre. Man har jo nogle tærskler, man må gå til, når man er ude i det pulserende liv ved den enkelte person – så kan det godt være den motiverende samtale er god, for det er den, det er der slet ingen tvivl om [den anden elev indskyder: ”enig”], men personen som man lige er ved i det øjeblik kan snildt have en anden mening.

Anne: Det lyder som om, man kan tage den samtale, men når det kommer til stykket, er det svært?

Jane: Meget svært.

Anne: Fordi de folk, man er ved, ikke vil?

Jane: Ja, og jeg er heller ikke sikker på, at jeg selv måske som 83-årig gider – sådan i gåseøjne – høre på en eller anden hjælper, der kommer og fortæller mig, at nu skal jeg med over i aktivitetscentret, fordi jeg trænger til så’n og så’n og så’n fordi ”du ved udmærket godt, Jane, at du trænger til bevægelse og så’n og så’n og så’n”, og så kan det godt være, at jeg sætter mig ned og siger: ”ved du hvad, jeg har fået bevægelse nok, nu vil jeg have lov at være i fred”, og det vil jeg så have, andre skal acceptere, og det er det, jeg forsøger at gøre i mit arbejde: Accepter, men motiver. Og det synes jeg er svært, når du har teori – altså der har jeg det måske lidt sådan – jeg tænker ”det argumenterer du [eleven selv] ikke for det der” – så ved man godt, du skal jo have teori, ja, det skal man, men det er jo ikke alt, du kan udføre, som det er, fordi tingene står skrevet.

Som det fremgår, undlader eleven at argumentere for, at det måske ikke er så uproblematisk med den motiverende samtale, hun anser slaget for på forhånd at være tabt, hvilket hun formentlig har ret i: Talen om hjælperen som aktiverende og motiverende synes at være rigtig stærk, og samtidig synes de erfarne elevers ”viden” fra praksis ikke altid at være velkommen (jf. afsnittet ”Genkendelighed”). Jane siger i citatet, at hun ikke argumenterer for sit synspunkt – men hun har tydeligvis ikke skiftet mening. Øjensynligt vurderer hun, at hun for at blive anerkendt, det vil sige bestå uddannelsen, må indgå i/tale med i det fortællespor underviserne aktualiserer.

For borgerens skyld

Hjælperkonstruktionen, der inkluderer aktivering, udnyttelse af borgerens resourcer og motivering, er gennemgående over tid og på tværs af det empiriske

materiale, og delelementerne heri fremstår som viden, der ikke står til diskussion. De nævnte elementer er sammenvævet med en tale om, at det er af hensyn til borgeren, at han/hun skal aktiveres, og at hjælperne generelt arbejder ud fra et ikke-fordømmende livssyn. Sidstnævnte fremhæves flere gange i det empiriske materiale¹⁸; fx på det ene hold hvor en underviser fremhæver det og efter halvanden måned, hvor nogle elever, adspurgt om hvilket menneskesyn de repræsenterer, svarer: ”det ufordømmende”. Hvad der gøres for og med borgeren, er generelt italesat som hensyn til borgeren selv. Et eksempel er en undervisers gengivelse af håndteringen af en dement ”dør-søgende” mand, der tror, han skal ud at malke. Omgivelserne må her organiseres, så manden bliver afledt eller tror opgaven er fuldført, ”så er der ro på bagefter – ikke for jeres skyld, men for borgerens”.

I forbindelse med snak om udnyttelse af borgerens ressourcer spørger en underviser en gruppe efter fremlæggelse af et gruppearbejde:

Underviser: Hvad gør det ved os, hvis vi får hjælp, og vi ikke har brug for det?

Gruppen: Vi bliver dovne.

Underviser: Vi bliver krænkede på vores identitet, så til sidst tror vi ikke, vi kan, og det går ud over vores selvværdsfølelse.

Med sit eget svar italesætter underviseren, at det vil være et psykisk overgreb på borgeren at give unødvendig hjælp. Spørgsmålet bliver for eleverne dermed, hvornår en hjælp er unødvendig, og derfor ikke skal ydes – evt. på trods af den ældres anmodning herom. Situationer med sådanne dilemmaer inddrages i elevanalyserne.

Overordnet indgår det i konstruktionen, at borgeren skal have det godt med det, der sker omkring vedkommende. Fx i et tilfælde hvor en borger ikke vil i bad. Her gælder det om at finde en løsning/forhandle med borgeren, således at målet ”i bad” bliver opfyldt, samtidig med at borgeren er tilpas med løsningen:

Elev: Det er jo ikke borgerens mål at komme i bad.

Underviser: Derfor er det også et mål, at hun skal have en god fornemmelse – hvis hun har etagevasket sig hele livet, og det har været godt nok, så er det også godt nok nu.

Den konstruerede hjælper manøvrerer altså mellem det, der bør ske og borgerens utilpashed, der skal vendes til tilpashed gennem hensyntagen til borgeren.

¹⁸ Der jo som bekendt kun er uddrag af undervisningen.

rens hidtidige liv. Hjelperens mål er således aktivering, beskyttelse, hygiejne-omsorg osv., og dette mål kan indebære, at hjælperen i nogle tilfælde må overhøre/tilsidesætte borgerens umiddelbare holdning eller anmodning om hjælp, men gøre det på en måde, så borgeren ikke føler sig overhørt eller utilpas. Dette mål for hjælperen må antages at være meget stærkt og styrende for elevernes fremtidige arbejde, eftersom aktiveringen er koblet sammen med borgerens værdighed. Værdighed er et så positivt konnoteret begreb, at det vil være de færreste, der vil ønske at begå overgreb på andres værdighed.

Når *motivering* får så vigtig en plads i konstruktionen af hjælperen og dennes arbejde, hænger det formentlig sammen med, at hjælpernes kompetenceområde i praksis er begrænset til meget basale plejeopgaver og rengøring. Hjelperne skal vedligeholde og observere & rapportere ændringer, men må ikke selv handle på forværringer i borgernes tilstand. Nedenfor følger derfor en nærmere inddragelse af hjælperen som observerende og rapporterende, men inden da et par andre konstruktionsaspekter.

Den respekterende hjælper

Som det også fremgår af det sidste eksempel, skal fx aktivering foregå med respekt for den ældres følelse i situationen. Respekt bringes derudover op i undervisningen i andre sammenhænge, fx i forbindelse med hvordan elever og personale skal tale med og til de ældre:

I kan være opmærksomme på, hvordan der tales, når I er i praktik, så I ikke kommer til at adoptere nogle måder, som I egentlig ikke ønsker. Bare fordi man er blevet medlem af cirkus hjemmeplejen, ønsker man måske ikke at blive talt til som en treårig.

Respekten for den enkelte borgers liv og ønsker kommer også til udtryk igennem omtalen af det ufordømmende livssyn jf. ovenfor, og igennem motive-rings-talen, der betoner, at hjælperne kan motivere borgerne til ændret adfærd, men ikke tvinge dem. I en gruppefremlæggelse på anden skoleperiode fremhæver eleverne, hvordan de vil respektere, at borgeren ikke vil træne sin gangfunktion, men ønsker at sidde i kørestol. Talen om motivering og grænser har tydeligvis bundfældet sig hos eleverne:

Daniella: Hun kan godt, men hun vil ikke, og som sagt kan man godt stå og motivere og motivere og motivere – men hvis du har en borger, der sidder sådan her – så er der jo også grænser for, hvad vi kan tvinge igennem – som sagt, det er dialog, det er jo ikke ... [stopper]

Elev, Malene: stiller gruppen spørgsmålet: Hvis nu der er brug for, at sengen skiftes ud med en plejeseng, og den ældre mand [et andet eksempel

gruppen har fremført] slet ikke vil, er det så jeres opgave at stå og diskutere med ham?

Thomas, fra gruppen: Nej, Vi kan motivere, vi kan give grund til, hvorfor vi kan se, der skulle være fornuft i det, men vi kan aldrig tvinge det igennem.

Malene: Men hvem vil du så gå til, så hvis det er et problem?

Daniella: Som sagt sagens professionelle, men går det helt galt kan man jo blive nødt til at kontakte kommunen og sige, at vi har en borger, der ikke vil samarbejde, han kan jo ikke få hjælp, hvis vi ikke kan stå og have nogle korrekte – hvis vi har sengen her, og jeg skal stå sådan her [viser hvordan] – så kan han ikke få hjælp, så må vi kontakte kommunen og visitator, som må ud og snakke med ham om det.

Ud over at borgerens ønsker skal respekteres, viser citatet også, at den yderste konsekvens af borgerens manglende samarbejde/hvis motiveringen ikke virker, kan blive, at borgeren ikke får hjælp. Dette kan forekomme, hvor det er personalets arbejdsvilkår, der er i spil. Her viser det sig, at hjælper og borger ikke nødvendigvis har samme interesse. Dette fremgår også, da en diskussion i en af klasserne kommer ind på det meget medieomtalte plejehjem ”Lotte”. En af eleverne, Susanne, har besøgt plejehjemmet og mener, at de fysiske forhold er elendige. Dette får Daniella til at sige, at ”det er ikke godt for de ansatte, det er ikke godt, at der er kummerlige forhold for personalet”. Hertil svarer Jane (en af de meget erfarne): ”Måske lægger de ældre mere vægt på hyggen end på standen. Der er også rigtig varmt om sommeren, der hvor jeg er”. Underviseren kommer med en kommentar om, at vi måske har glemt hyggen i vores samfund, hvortil Daniella siger: ”Hvad sker der så med arbejdsmiljøet?”. Herefter tager samtalen en anden retning, og modsætningen bliver ikke yderligere diskuteret. Lønarbejder-fortællesporet¹⁹ og elementer med relation til husmor-fortællesporet – hjemlig hygge - bliver her aktualiseret, og eksemplet peger på, at de to spor kan opfattes som værende i strid med hinanden.

Aktualisering af lønarbejder-fortællespor

Underviserne fremhæver, at eleverne skal huske, at de er på arbejde, og som sådan har krav på, at arbejdspladsbestemmelser og lignende overholdes, at de kan gå til tiden osv. Denne konstruktion af hjælperen som ansat sker ofte som en modstilling til at blive personligt involveret. Sidstnævnte tales frem som noget, der skal undgås af hensyn til én selv. En underviser fortsætter efter at have talt om empati:

¹⁹ Se evt. note i kapitel 6 om afhandlingens tre fortællespor som analytiske kategorier. Fortællesporsanslagene følges op i opsamlingen på holdanalyserne, kapitel 9.

... man bliver selv ked af det, men man skal kunne tage følelsen af (...) man skal kunne gøre det professionelt - I skal næsten være skuespillere, I skal aflevere det til nogle kolleger. Vi skal kunne skelne mellem den professionelle og den naturlige omsorg – hvordan gør vi det? [spørger nogle elever og konkluderer så selv] Den professionelle er aftalt, den naturlige er det, man gør af sympati. I skal kunne skelne privatliv fra arbejdsliv.

En anden underviser:

At være personlig og at være faglig, der er et skel – nu er det mennesker, vi arbejder med, så nogle gange bliver det blandet sammen, men I skal passe på jer selv, det skal være fagligheden, der styrer.

En tredje underviser i en af de praktikforberedende timer, de sidste tre lektioner på anden skoleperiode (udskrift fra diktafon):

Altså, man skal først og fremmest vide, hvad det er kommunen vil have, I skal gøre, kommunens kvalitetsstandarder. Man bliver nødt til at vide det, når man får tildelt tid til en opgave og tænker: ”årh, det kan godt gøres bedre”, men hvis kommunen vil have det gjort på den måde, der kan gøres inden for den tid, så er det jo det, man skal gøre. Skal jeg give jer et eksempel med en person, der har et stort omsorgshensyn og et meget stort hjerte, der går langt ud over, hvad kommunen forlanger? – Det var en elev, jeg havde, da jeg begyndte at undervise på hjælperuddannelsen – hun var i praktik og kom hos en ældre mand, og han havde noget inkontinens og en dag, da hun kommer hos ham, har han lavet stort i sengen, det var synd, og hun får ham op og får ham vasket og givet ham tøj på og puttet tøjet i vaskemaskinen. Men hun har ikke tid til at vente på, at tøjet er færdigt og resten af hendes dag er fyldt op med andre besøg – ved I hvad hun gjorde? Da hun havde fri, kørte hun hen forbi ham og hængte hans vasketøj op, og jeg tænker: ”Sikke et stort hjerte, sikke en omsorgsfuld person - i hvert fald omsorgsfuld over for borgeren, men hvad med hende selv, eller kollegerne” – hvad skulle hun have gjort? Var der nogle af jer, der kunne gøre det?

Nogle elever svarer, at det kunne de godt finde på – afhængig af hvem borgeren var, og hvor langt der var hen til vedkommende, og hvis det kun var en enkelt gang... Underviseren svarer:

Men hvis du gør det, er du langt ud over kommunens kvalitetsstandarder, så gør du langt mere, end du skal og langt mere end nogen vil forlange af dig (...) Jeg synes ikke, man skal gøre det. I bund og grund er det en balance mellem hensynet til borgeren og hensynet jer selv, for I gør mere, end I får betaling for (...)kommunen er heldig at have sådan nogle som jer – I laver mere end I får løn for. Hvis det var en kollega, hvis I nu havde en kollega der gjorde det tit, gjorde noget ekstra, arbejdede mere og så blev hun syg en periode, hun havde fået stress, - så er det jer, der kommer hen til den borger, og

så kan den borger ikke forstå – ”hvorfør kan du ikke gøre det for det plejer hende, hende Tove, der er her til daglig at gøre – hun gør det da altid” – hvordan vil I have det med det?

Samtalen fortsætter om at gøre mere, for meget.

Amelia: Vi er ikke kontante nok.

Elev: Jeg var hos en [første praktikperiode] hun sagde: ”du er ikke som de andre, de gør det ikke ordentligt”, men jeg sagde til hende, at jeg er elev, og jeg har ekstra tid.

Underviser: Men hun mente, at så kunne de andre gøre det lige som dig

Amelia: Vi er elever, vi har det der, vi gør det så omhyggeligt, så godt som vi kan, men der er dem, der er der, det er et job, de gør det bare, der er mange der bare gjorde det.

Manisha: Der er nogen – det handler om opgaven, kl. er 2 eller 3, de er klar, de går minut i, de går hjem.

Underviser: Ja[ler], der er så nogle, der snyder kommunen lidt og går før tid.

Amelia: Der er også noget tradition i det

Underviser: Det tror jeg, du har ret i, altså hvis man er opdraget til, at man gør sit bedste, og bliver ved til man er færdig, så er det måske svært at vænne sig til, at man er ansat i en kommune, og man skal nøjes – eller holde sig inden for de kvalitetsstandarder, som kommunen sætter.

Underviseren mobiliserer med sit lange indlæg og klare udmeldinger, lønarbejder-fortællesporet og positionerer hjælpere, som nogle der potentielt vil arbejde for meget, hvilket eleverne må være opmærksomme på. Modstillingen til lønarbejder-fortællesporet er altså den naturligt omsorgsfulde, den personligt engagerede person (kvinde), hvorved husmor-fortællesporet er aktualiseret, som det eleverne ikke skal tage til sig. Den klare afstandtagen fra husmor-sporet lægger ikke op til refleksion over evt. ligeberettigede dele heraf, eller bare at dele heraf i praksis måske uundgåeligt bliver aktualiseret. De to elevbemærkninger, der introducerer, at nogle hjælpere måske ikke falder inden for underviserens opridsede billede af for-meget-arbejdende, bliver ikke forholdsmæssigt fulgt op. Herved er det kun nogle elementer i det mobiliserede lønarbejderfortællespor, der er berørt – arbejde for meget - mens fx kollega-samværet, som er en naturlig del af arbejdspladser, og som måske trækker i en anden retning, ikke berøres. Heller ikke en evt. selv-justerende arbejdsindsats som utilfredshed med løn kan give anledning til jf. tidligere eksempel berøres.

Faglig, professionel og lønarbejderbevidsthed, der er en aktualisering af sygeplejerske- og lønarbejderfortællesporene - som modpol til personlig, naturlig og omsorgsfuld - husmorfortællesporet - synes at skabe et kontinuum, som eleverne skal balancere deres hjælpersubjektivering inden for. At dette ikke vil være let, fremgår af de to første citater, hvori der tales om at blive ked

af det og blande det faglige og personlige sammen. Alle tre citater fremhæver dog, at det er førstnævnte kombination eleverne skal stræbe efter at tage til sig.

Den ovenfor betonedede afstandtagen fra det personlige understøttes af forestillingen om objektivitet og analytisk tilgang. En objektiv og analytisk tilgang bliver udtryk for faglighed, der omvendt altså ikke inkluderer det personlige, eller tillader viden at være udelukkende kropsligt inkorporeret. Der er krav om refleksion - inden for/over den ”rigtige” praksis - og italesættelse af praksis:

I skal lære at tænke analytisk (...) ikke bare på med støttestrømper, fordi det er, hvad man plejer at gøre

Og samme underviser, da en elev resumerer en film, de så lektionen forinden, og eleven på et tidspunkt giver udtryk for en holdning til indholdet:

Underviser [i et sjovt/drillende tonefald]: Skid med din mening lige nu, Annette, det skal være objektivt - men nu begynder vi at være subjektive.

At være objektiv fremstår ydermere som vigtigt, eftersom en meget vigtig del (den vigtigste?) del af hjælperarbejdet synes at være videregivelse af informationer til andre personalegrupper. Herom handler det følgende.

Den observerende og rapporterende hjælper

Undervisningen bevæger sig til stadighed ind på diverse former for funktionsnedsættelse, hvad enten talen er om den ”naturlige” aldring eller den herfra afvigende, altså den sygdomsramte ældre. I den forbindelse spørger eleverne ofte, hvad der så er at gøre ved ”problemet”, og herved bliver det klart, at der måske nok er noget at gøre, men ikke for dem – ud over at videregive informationer til andre personalegrupper: En underviser viser de ældres kropsholdning, som den kan blive, når de går med rollator. Den foroverbøjede krop får en elev til at spørge: ”hvad kan man gøre ved det?”, hvortil svaret er: ”Det er ikke noget, I kan gøre noget ved, men I har mange gode samarbejdspartnere, fysioterapeuter og ergoterapeuter”. Tilsvarende i en undervisning om inkontinens, hvor underviseren fortæller, hvordan man laver bækkenbundsøvelser. En elev spørger: ”Kan man træne det med de ældre?” og får svaret: ”Ja, det kan man godt, men I har ikke kompetence til det”, og senere i undervisningen henviser hun bl.a. til inkontinenssygeplejersker. Elevernes direkte kompetence er i denne forbindelse øjensynligt begrænset til valg af bletørrelse, bletyper og hjælp til/håndtering af borgeren i forbindelse med

skift af disse. På tredje skoleperiode konstaterer en elev da også: ”I realiteten må vi bare observere og så tilkalde hjælp”. Konstateringen af elevernes manglende kompetencer får på et tidspunkt en elev til at spørge, hvad de skal gøre, hvis de i praktikken oplever noget, der ikke er i overensstemmelse med det, de har lært på skolen, og hun får af underviseren rådet: ”Jeg synes, du skal undre dig. I skal gå varsomt – det ved I godt, I skal ikke slå [viser det med kroppen]i bordet”.

Det tværfaglige arbejdes vigtighed

Det er således den meget behandlingsbegrænsede hjælper, der tales frem, og hvad der synes at være en konsekvens heraf, er fremhævelsen af det tværfaglige arbejde, jf. ovenfor. I løbet af uddannelsen tages denne værdsættelse efterhånden op af eleverne fx i forbindelse med fremlæggelse af gruppearbejder omkring borgere, de har haft i praktikken. Elev: ”det er vigtigt med tværfagligt samarbejde, det kan ikke siges nok”, og hun fortæller om en oplevelse med tværfagligt samarbejde i praktikken (diktafonoptaget):

Vi tog kontakt til ergoterapeuten – og det gjorde jeg selv – og det var faktisk rigtig fedt at arbejde tværfagligt, og mig og ergoterapeuten havde et rigtig godt samarbejde omkring det her. Hun kiggede ikke på mig som elev, hun kiggede på mig som en almen medarbejder, hun havde et tværfagligt samarbejde med, og det var rigtig rart. Også da hun kom, ”skal vi se på x”, og så kom hun faktisk hen til mig, og det var rigtig bekræftende, det var rigtig rart, fordi man følte: ”jeg er også faglig ligesom hun er”, og så sagde jeg også til hende: ”Jeg synes, det er rigtig rart, at du tager mig seriøst, for det føler man ikke altid som elev”, og så siger hun: ”det føler jeg heller ikke altid, I gør ved mig som ergoterapeut, for så står hjælperen der og siger: ”det kan man jo ikke, det kan man jo ikke”. Så jeg havde en rigtig god oplevelse med det tværfaglige samarbejde.

Eleven giver udtryk for stor tilfredshed med det tværfaglige samarbejde, fordi hun herigennem er blevet anerkendt som dels ligeværdig i forhold til de øvrige hjælpere, dels som ”faglig”, hvilket kommer til udtryk gennem positioneringerne omkring relationerne elev – hjælper, elev – ergoterapeut, hjælper – ergoterapeut. Aktuelt er det dog elevens følelse af at blive anerkendt som faglig, jeg vil fokusere på: Hun oplever, at hun til trods for sit begrænsede kompetenceområde af det bedre uddannede personale bliver anset for at være en person, sidstnævnte kan kommunikere med om en borger. Dette oplever hun som at blive bedømt som en ”faglig person”, og dette giver hende følelsen af at være faglig – noget hun øjensynligt var usikker på, men som hun nu bekræftes i. Hendes glæde og udtalelse til ergoterapeuten peger på, at det må-

ske for eleverne er svært at få hold på, hvori deres faglighed rent faktisk består – specielt i relation til det øvrige bedre uddannede personale. Derudover er citatet udtryk for, at det er *gennem* andre faggrupper, eleven kan gøre en behandlingsforskel for borgeren, dvs. aktualisere sygeplejerskefortællesporet.

Elevernes ønske om at gøre en forskel og være "faglige"

En analytisk konstruktion i forlængelse af elevernes spørgsmål i undervisningen, med hensyn til hvad der kan gøres ved et givet problem, kan ses som en "longing for belonging" (jf. Davies), en længsel efter at indskrive sig i den forskelsgørende kategori, en længsel efter at kunne tage sygeplejerskefortællesporet til sig. Den tilbagevendende konstatering af deres manglende kompetencer vanskeliggør dette. Elevernes interesse for "at gøre noget ved problemer" er også en observation Lehn-Christiansen (2011) har gjort, idet hun i sin udforskning af hjælpeeleverne som værende under uddannelse til sundhedsfremmende personale bemærkede, hvordan eleverne især var optaget af det patologiske til forskel fra den "almindelige aldring". Elevernes interesse og longing vs. deres begrænsede kompetenceområde bliver således de poler, hvorimellem undervisningen og positioneringer finder sted. Underviserne må fastholde elevernes interesse, hvilket som nævnt gøres – og også konstateret af Lehn-Christiansen (Ibid.) - gennem undervisning og opgaveskrivning i indhold, der ligger ud over, hvad de i praksis må beskæftige sig med/kommer til at beskæftige sig med. Når undervisningen må indeholde indhold, der ikke umiddelbart er relevant for de kommende hjælpere, opstår hurtigt en voldsom udfordring for underviserne angående det timetal deres fag er tildelt og den mængde indhold, de gerne vil igennem. Kompetence- og interesseområde og tid går ikke op i en højere enhed. Dette har nogle konsekvenser for tempo og lektieomfang, som er meget forskellige, alt efter hvilke elever der er tale om.

Formidlingen af indhold suppleres af nogle af underviserne (de sundhedsfagligt uddannede) med de sprogligt inkluderende pronominer "os" & "vi": En underviser gennemgår med brug af en masse fagudtryk nervesystemet, og hvad der sker under aldring og siger bl.a.: "Aldersforandringer, det er jo vigtigt for sådan nogle som os." og et par andre eksempler (anden underviser): "Vi skal uddannes til at (...)" og " ... huske at vi ikke skal være fordommende". Eleverne inviteres med de inkluderende pronominer ind i det sundhedsfaglige fællesskab, hvorved deres længsel (kortvarigt) tilgodeses. Det her mobiliserede sygeplejerskefortællespor står dog i kontrast til udtalelserne om deres manglende kompetencer, og denne modsætning, må eleverne håndtere.

Den faglige hjælper - det social- og sundhedsfaglige indhold

”Faglig” har for eleverne øjensynligt stærk forbindelse til sygeplejerskefortællesporet (forskelsgørelse/helbredelse) jf. ovenfor, men ”faglig” fremstår også som et paraplybegreb for det, der formidles på skolen. Det vil sige et begreb for den kombination af sygeplejerske- og lønarbejderspor, der mobiliseres, men ordet professionel kunne lige så godt have været valgt. Det er ud fra det empiriske materiale ikke til at afgøre, hvori forskellen består, udtrykkene bruges øjensynligt synonymt.

Opsummerende skal den ”faglige” hjælper med et objektivt observerende, analytisk blik og et ufordømmende og respektræget menneskesyn samarbejde med borger og andet sundhedspersonale i en aktiverende, motiverende og ressourceudnyttende indsats. Dette skal udføres uden personligt engagement med en stærk bevidsthed om, at det er et lønarbejde, og at alle forhold til borgerne (og kolleger) er aftalte/kontraktlige. Hertil kommer, at hjælperne gennem undervisningsforløbet er udstyret med den viden/erkendelse at måden, hvorpå der skal arbejdes, er udtryk for viden (sandhed), der ikke – eller kun i ringe grad (se nedenfor)- er til diskussion.

Som det fremgår, er det ikke så lidt, der kræves, og umiddelbart betragtet burde der være mange dele, som eleverne kunne knytte an til i en forståelse af faglighed – men det er åbenbart ikke så let for dem. Ved nærmere eftersyn er dette måske meget forståeligt, idet arbejdet ikke relaterer sig til sygeplejerskefortællesporet, men består i at opretholde/understøtte borgerens almindelige liv, som ligner deres eget privatliv med behov for at spise, blive vasket osv. Faglig og professionel²⁰ korrespondere ikke med dagligdagsaktiviteter, og der er noget paradoksalt ved en sådan faglighed. Måske tales almindelige, daglige aktiviteter derfor frem i et videnskabeligt perspektiv, samtidig med at det fastholdes, at det netop er det almindelige daglige liv, der skal opretholdes. Eksempler på ”videnskabeliggørelsen” er fx, når rengøringsmidler og vaskepulvere analyseres, eller når informationen om vigtigheden af at drikke nok væske ledsages af information om konsekvenserne af dehydrering. Sidstnævnte er naturligvis yderst relevant, men basisinformationen ”drik vand” er commonsense viden.

Uddannelsen og undervisningen udspiller sig således i et spænd mellem den almindelige aldring, det forebyggende & trivielle (relateret til husmorfortællesporet) over for det patologiske, helbredende & ekstraordinære (relateret

²⁰ ”Faglig”, jf. skolefag der er udtryk for særlige vidensområder eller håndværksfag, der ligeledes udtrykker, at den uddannede kan noget, som andre ikke kan. ”Professionel” henviser iflg. nudansk ordbog til, at noget ”er udført med stor faglig dygtighed”.

til sygeplejerskefortællesporet), hvor førstnævnte gennem association til og arv fra hjemmesfæren synes at være forbundet med lavstatus, mens sidstnævnte giver associationer til faggrupper som sygeplejersker, læger, fysioterapeuter o.l. Dette spænd er medkonstituerende for de mulighedsbetingelser, inden for hvilke eleverne skal etablere deres forståelse af at være hjælper. Som elevanalyserne vil vise – bliver det temmelig forskelligt, hvad eleverne øjensynligt tager til sig. Mange forskellige forhold spiller som tidligere nævnt ind, bl.a. elevens subjektivering ved uddannelsesstart, men i høj grad også hvilke fortællespor de møder mobiliseret i deres praktikker. Der er således mange mulige udgaver af hjælperen, herunder fx at sammentænke de to modsætningsgrupper, således at det trivielle af eleven tages op som noget ekstraordinært, hvorved eleven i et vist omfang kan tage sygeplejerskefortællesporet til sig inden for det opgavefelt, som hun reelt kommer til at udføre. Som andre hjælperversioner har dette konsekvenser for mødet mellem hjælper(elev) og borger, hvilket analysen af Marias forløb viser.

Underviserne kan meget vel tænkes at arbejde ud fra en bestræbelse på at tænke ud over det ovennævnte paradoksale i fagligheden fx ved i udpræget grad at lægge vægt på hjælpernes kompetence i forhold til opretholdelse af borgerens niveau og udførelse af daglige aktiviteter, sådan som det netop gøres i eksemplet med ADL. – Der kan ses som en udfoldelse af det hverdagsagtige og bekendte inden for en i centreens tilfælde institutionel ramme. En sådan bestræbelse udfordres dog i givet fald af elevernes ønske om at gøre en mere synlig og umiddelbar forskel - og måske ser eleverne også den tilbudte faglighed som værende paradoksal.

Identitet – agency?

Den italesættelse af det social- og sundhedsfaglige indhold, som ovenfor er trådt frem, er udtryk for en hjælperudgave, der kan indeholdes i identitetsbegrebet, hvor dette er karakteriseret ved enhed i modsætning til flertydigheder og modsætninger. Opsummeringen af det tilbudte indhold viser en logisk sammenhængende konstruktion af fortællesporet om at være hjælper med en temmelig entydig fremstilling af ”virkeligheden”. Konstruktionen kunne indikere, at hvis eleven bare tager dette til sig, vil hun have styr på sit fremtidige arbejde og herunder sig selv som privat-person i forhold til jobbet. Denne konstruktion forstærkes af, at klasseundervisningen typisk er organiseret som formidling af viden i forhold til, hvilken eleverne inden for sp-sv-responsskemaet inviteres til at komme med illustrerende eksempler. Eleverne inviteres ikke til at sige hvad som helst, og det entydige virkelighedsbillede forstærkes.

Kapitlet her har dog vist, at det måske ikke er så enkelt, hvilket de forskellige sprækker antyder: Den ”uvillige” borger og dermed den ikke-succesfulde aktiverende hjælper, det personlige engagement der trænger sig på, den ekstra-ydende OG den snydende hjælper, borgerens miljø vs. hjælperens arbejdsmiljø er nogle af de elementer, der undervejs i konstruktion af hjælperen på skolen ”bobler op” med antydninger af, at det måske ikke er så ligetil at etablere et sammenhængende fortællespor, som der lægges op til. Både undervisere og elever bidrager til, at sprækkerne viser sig, og for underviserens vedkommende antyder dette et dilemma. Sprækkerne indikerer, at underviserne måske befinder sig i et dilemma med hensyn til hvilken viden/virkelighed, de synes, de kan eller skal formidle til eleverne. Underviserne opfatter ikke nødvendigvis den såkaldte virkelighed som entydig, men som indlejrede i sosu-sammenhængen er de måske nødt til (føler sig forpligtede til) at undervise inden for en bestemt diskurs om aldring, sundhed, aktivitet osv. Nogle undervisere kan være sværere stillet, det vil sige stærkere indlejret end andre afhængig af deres eget uddannelsesstilhørsforhold. Således synes perspektiveringerne og refleksionsåbninger især (der er ikke eksempler fra andre lektioner) at ske i social- og samfundsfagslektionerne:

Underviser: Hvorfor skal man hjælpe folk til selv at kunne klare sig?

Sarah: Det har noget med værdighed at gøre.

Lizzie: Det har vel også noget at gøre med samfundets økonomi.

Underviser: Ja, når folk holder sig fysisk aktive, er det med til at holde udgifter nede. Så der er to dele i det.

Og en anden samfundsfagsunderviser, hvor udtalelser til pressen er dagens indhold:

Susanne: Vi har fået at vide af lederen [i praktikken], at vi ikke måtte udtale os, vi måtte ikke engang sige vores navn. (...) Det er for at passe på os selv – det er bedre at vende kinden til.

Underviser: Sådan kan man jo også se på det – for at passe på jer, for man ved jo ikke, hvad man sætter i gang. Men det er jo ikke nødvendigvis hele sandheden - der kan jo også være noget, de ikke vil have ud.

De to eksempler viser, at de to undervisere ikke er afvisende med hensyn til at inddrage ”virkelighedens” kompleksitet. Generelt må det dog konstateres, at der ikke er mange åbninger i forhold til refleksion; sprækkerne ovenfor viser sig nærmest på trods, bringes ind af eleverne og kun meget sekundært af underviserne.

Når kompleksiteten ikke får mere rum, kan årsagerne naturligvis være mange, ud over undervisernes evt. diskursindlejrethed: Uddannelsens curriculum sætter nogle rammer, som underviserne føler sig/er forpligtede på ikke at overskride, det indhold, det er muligt at inddrage, er så omfangsrigt, at underviserne har svært ved at finde tid til endog at problematisere dette indhold eller/og underviserne finder det for svært – og forvirrende – for eleverne, hvis de åbner for flere syn på indholdet. Underviserne må, hvis de tænker undervisningen som led i en refleksionsproces, balancere deres undervisning og tilrettelæggelse mellem indholdsudvælgelse, tid og elevernes parathed i forhold til virkelighedsflertydighed, samtidig med, at de har de ovennævnte modsætninger ”det trivielle vs. det ekstraordinære (patologiske)” in mente.

Inddragelse af refleksion over forskellige hjælperversioner er således ikke en ukompliceret opgave, men heroverfor står konsekvenserne for eleverne af ikke at italesætte de fortællespor, som eleverne uvægerligt vil møde mobiliseret. Dersom der ikke lægges op til refleksion herover, er den mulige konsekvens for hjælperen/eleven, at hjælperfaglighedsudgaven, der internaliseres gennem invitationer til genfortællinger af udgavebekræftende oplevelser og opgaver, bliver så dominerende, at eleven i mødet med borgere og kolleger måske ikke hører/registrerer alternative mobiliserede fortællespor, eller i det omfang de registrerer dem, vurderer dem til at være ”forkerte”, ”i strid med videnskabelig viden” eller lignende. Alternativt pludselig står med en oplevelse af modstridende mobiliserede fortællespor, som de gerne vil anerkende, men som de i uddannelsen ikke er forberedt på at skulle håndtere som lige rigtige. Eleverne er i forhold til agency-perspektivet i begge tilfælde dårligt stillede.

Når elever selv må håndtere flertydigheden – i skoleregi

Konsekvensen af manglende eller meget nedtonet italesættelse af flere mulige fortællespor om hjælperen kan vise sig allerede på skolen, mens eleverne stadig arbejder med den konstruerede hjælper og selv er under begyndende tilblivelse (fagligt set). Hvordan eleverne skal arbejde mellem det personlige (husmorsporet) og det fagligt professionelle (sygeplejerske- og lønarbejdssporet), er, som det er fremgået, forholdsvis entydigt – om end ikke let – ifølge undervisernes mobiliseringer. Eleverne må dog være parate til at manøvrere i forhold til en anden betoning: Ved eksamen bliver det personlige engagement af en censor fra praksis fuldstændig modsat talt frem. Amelia går til eksamen i ”døden”, som hun på en meget indfølelse og samtidig kompetent – i forhold til skoleforståelsen – måde er kommet omkring, og tiden er nu næsten gået:

Eksaminator: Er der mere, du vil sige til os?

Amelia: Afslutninger [for hende selv] – det er vigtigt, når vi har været med hos en døende. Men vi er jo professionelle.

Censor: Hvordan kan det være – vi har jo ikke nogen følelser med i det. Når kl. er 15 går du hjem og glemmer alt om Søren Hansen.

Amelia: Det er ikke så nemt – vi er jo mennesker.

Censor: Nej, ellers var vi ikke i det her job.

Amelia sørger for at tale med inden for skolediskursens afstandtagen til det personlige engagement ved at nævne, at de jo er professionelle. Denne medtagning af det professionelle/det upersonlige – lønarbejderfortællesporet – står i stærk kontrast til hendes indledende fremlæggelse og besvarelse af spørgsmål, der ind imellem antog karakter af en beretning om personlige oplevelser med døende. Om hun derfor afkoder, hvilket svar censor ønsker, eller om hun svarer ifølge egen overbevisning er ikke til at afgøre, men hun får svaret ”rigtigt” til trods for, at der her fordres en anden selvtalesættelse end den, der har været dominerende på skoleperioderne. En anden elev bliver stillet over for samme udfordring og svarer ”forkert”, da samtalen (samme censor) bevæger sig ind på, om det personlige virker ind på arbejdet:

Censor: Tager man så arbejdssmilet på?

Helene: Ja.

Censor: Hvad så hvis morgenen er forfærdelig, og ungen har været umulig?

Helene: Man må kunne adskille arbejdsliv og privatliv.

Censor: Kan man det?

Helene: Jeg kan.

Censor: Hvad hvis det er en døende, kan du så kl. tre gå hjem og glemme alt om det?

Helene: Nu vender du det rundt til fra arbejde til privat – det er noget andet.

Censor: Jeg vil nu påstå, at hvis ungen ikke har sovet i tre nætter, så er det svært at tage arbejdssmilet på.

Her afkoder Helene ikke – censorens vedholdenhed til trods – hvilket svar, der ønskes – eller også tror hun (fejlagtigt), at hun uden negative konsekvenser for sin karakter kan have en anden mening. Censoren ønsker tydeligvis den viden frem, at man i dette arbejde er til stede på en måde, hvor det personlige spiller med, og at påvirkningen går begge veje: Fra det private/personlige til det arbejdsmæssige og omvendt; hun aktiverer husmorfortællesporet. Om censurs holdning kan ses som et generelt udtryk for, at praksis ønsker personligt engagerede medarbejdere er ikke til at afgøre, men det er i hvert fald tankevækkende i forhold til elevsubjektiveringen, at eleverne til ek-

samen risikerer at skulle forholde sig til en meget anderledes italesættelse af social- og sundhedshjælperen end den på skolen ellers fremførte.

Konstruktion af den ældre

Konstruktion af den ældre på skoleperioderne finder overvejende sted i forbindelse med det, ”der ikke fungerer”, hvor fungerer kan være i forhold til livets forudgående faser eller i forbindelse med det (det vedtagne) patologiske i forhold til den ”naturlige” aldring. Dette er formentlig uundgåeligt i en uddannelse, der retter sig mod ældre mennesker, der har et konstateret behov for hjælp. Efter denne konstatering må ældrekonstruktionen dog også ses i lyset af, at hjælperne – og inden da som elever – ikke kun møder legemsdele med funktionsnedsættelser, men sådanne dele som en integreret del af en hel krop inklusiv en mental bevidsthed. Sidstnævnte perspektiv er ikke fraværende i skolediskursen, idet der arbejdes med at beskrive borgeres hele liv og inkludere deres livshistorie mm., men eftersom hjælperne kommer ind i billedet bliver fokus på det, borgeren ikke kan eller er i fare for snart ikke at kunne. Fokus bliver først og fremmest på at ordne og påvirke borgerens liv med henblik på at undgå eller alternativt håndtere det uønskede, her funktionsnedsættelser. Fx indeholder diverse cases borgerbeskrivelser, hvor eleverne skal identificere forhold, der kan optimeres, eller såfremt problemet allerede er klart beskrevet finde løsninger. Forståelsen af hjælperarbejdet sker således primært omkring nedsættelser, mangler, uformåenhed og sygdom, og dette er til stede i alle fagene dels igennem italesættelser af/bidrag til det social- og sundhedsfaglige indhold, dels ved direkte karakteristikker af de ældre. Diskurser omkring aldring, sundhed og sygdom, der konstituerer ”viden” om den ældre, cirkulerer i alle fagene i - som ovenfor nævnt - sjældent problematiserede udgaver. Når det i uddannelsen betones, at hjælperne skal arbejde ud fra det ”ufordømmende menneskesyn” handler det om, at de skal acceptere, at nogle mennesker vælger en anden livsstil end den rigtige – der altså eksisterer.

Under den ovenfor analyserede konstruktion af ”hjelperen” træder ”den ældre” frem: Den ældre fremstår som et kategoriserbart objekt for det objektive, analyserende blik, der vurderer ud fra ”fastsat viden”, jf. empirieksemplerne: Aktivitet er godt, inaktivitet fører til tab af fysisk formåen, og fysisk formåen skal bevares. Fuld udnyttelse af den ældres ressourcer er godt, men den ældre er med sandsynlighed ikke indstillet herpå (jf. ”mange ældre”). Den ældre skal selv sige, hvad han kan. Det er godt at være mentalt aktiv, herunder social, mens det absolut ikke er godt at ville være for sig selv. Den ældre er

samarbejdspartner i udførelsen af ovenstående; den ikke samarbejdende kan blive nægtet hjælp.

Hvad betyder al denne ”viden” og sammenstillingen af den? Da hjælperne først kommer i forbindelse med den ældre, når denne har behov for hjælp, har den ældre altså et behov for hjælp, men hjælpen kan have en form, som ikke nødvendigvis harmonerer med den ældres indstilling. Alligevel skal den ældre samarbejde ved at italesætte sig selv, sin tilstand og sin fremtid inden for det hjælperegime, som hjælperen repræsenterer, ellers er den ældre usamarbejdsvillig, og den yderste konsekvens heraf kan blive ingen hjælp. Den ældre må ”gøre god ældre”, hvis ikke han/hun vil have en lav score i hjælpernes vurdering.

Ind imellem karakteriseres de ældre også direkte af underviserne: ”Med alderen tager det længere tid at lære noget nyt”, siger en underviser og giver et eksempel med ældre mænd, der skal lære at lave mad og fortsætter:

Men gamle kan godt lære nyt, det skal vi huske – der er faktisk gamle, der begynder at gå i skole igen. (...) Ældre har lettere til tårer (...) Ældre får mere indlevelsesevne, siger man, men jeg synes nu, at de fleste, jeg kom hos, var egoistiske – nu generaliserer jeg – men det kan være, fordi jeg kom hos de syge.

I forlængelse af sidstnævnte kommentar kommer underviseren derefter med et eksempel på, at hun kom hos nogle, der ikke tænkte på, at hun skulle komme hos andre.

De tre første delkarakteristikker af de gamle angår disses psykiske tilstand, og til trods for at underviseren øjensynligt ønsker at nuancere billedet jf. svært at lære/faktisk nogle og med indskuddet ”nu generaliserer jeg” bliver italesættelsen af de ældre/gamle overvejende negativ: Langsomt lærende, grådlabile og egoistiske. Et menneske der græder, fremstår følelsesforankret, hvilket ikke konnoterer til noget positivt i vores kultur, hvor følelser og fornuft forbinder sig til henholdsvis det irrationelle (kvindelige) og det rationelle (mandlige) og det, der måske umiddelbart synes at være en objektiv konstatering af tilbøjelighed til gråd, bliver som de andre elementer en fremhævnings af noget negativt. De ældre karakteriseres som egoistiske, fordi de ikke kan/ vil sætte sig ind i sygeplejerskens arbejdsbyrde/andre ældres behov, og de kræver (for)meget tid af hende. De ældre tales her frem i sygeplejerskens arbejdspladsperspektiv – og man kan spørge, i hvilket omfang hun hører den ældres mobiliserede fortællespor, der måske til forskel fra hendes tilbud om hjælp til selvhjælp, aktivering og træning, handler om behov for opmærksomhed og omsorg (husmorfortællesporet) på grund af utilstrækkelig behandling, utryg-

hed ved at skulle hjælpe sig selv, eller måske mere diffust frygt for og usikkerhed omkring sygdommen. For at fremstå ”ikke-egoistisk” må den ældre antage sygeplejerskens perspektiv, samarbejde med hende på hendes perspektivs præmisser. At skrive sygeplejersken og den ældres møde frem i dette perspektiv, er, at fokusere på det konkrete møde ud fra parternes forventninger til hinanden, og heri er ikke taget stilling til parternes intentioner med hensyn til mødets forløb. Disse kan meget vel være overordentlig positive.

Blikket fikseret: Konstruktioner og konsekvenser

Social- og sundhedshjælperen, således som denne bliver konstrueret på skolen, tilbyder/udstyrrer eleverne med en lang række forpligtelser i forhold til borgerne. Hjælpernes fremtidige handlinger i forhold til borgerne hviler på, hvad der fremstår som sandheder om naturlig aldring/patologiske forhold og om den ”rigtige” adfærd. Sandheder der fx rubricerer ”at være social” som det normale, der skal stræbes efter, mens tilbagetrækning omvendt må bekæmpes. Det, der bliver formidlet som det normale og efterstræbelsesværdige, udgrænser samtidig det unormale og dårlige, og den etablerede normalitet skaber derfor standarder, de gamle kan vurderes efter. Når ”det normale og efterstræbelsesværdige” hviler på ”sand viden”, er det indlysende legitimt at motivere, påvirke, træne osv. de ældre i denne retning og i tilfælde af, at borgeren skulle have en anden opfattelse, kan det vurderes, at borgeren ikke ved, hvad der er godt for ham eller hende. Borgerens (forkerte)holdning skal respekteres, men han eller hun skal fx med oplysning motiveres til at blive mere selvhjulpne, mere sund osv. Hermed er hjælperen tilbudt en viden, der temmelig entydigt definerer, hvad sund aldring er og som konsekvens med en indbygget forståelse af at handle i det rigtige – og det godes – tjeneste. Hvad man forventes at gøre, er af hensyn til borgeren. Denne konstrueres så som muligvis uvidende eller modvillig i forhold til eget bedste, hvorfor vedkommende ikke ”bare” skal behandles, hjælpes eller lignende ud fra eget ønske, men ud fra standarderne om det rigtige. Dertil kommer, at hvis borgeren konstrueres som fx egoistisk ved at være tidskrævende eller uvillig i forhold til selvhjælp, tilbydes en forståelse med indlejret mistænksomhed, der opfordrer hjælperen til at være forberedt på den ældres uretmæssige krav på tid og service. Konsekvensen for de kommende hjælpere heraf risikerer at blive en blindhed over for fortællepor, de gamle aktiverer, og som måske i en eller anden grad er afvigende fra skolens tilbudte hjælperforståelse. På samme måde som der på centrene synes at være så godt som kun én position for de æl-

dre, nemlig ”beboer”, at indtage, synes den konstruerede ældre – således som denne bør være – også at være temmelig begrænset. Om den konstruerede ældre – ”den gode ældre” – stemmer overens med ”beboeren” vil afhænge af det enkelte plejecenter. I begge tilfælde er der tale om dominerende forståelser, der ikke synes at give plads til den diversitet, som borgerne står for – og som i denne afhandlings agency-perspektiv - burde inddrages ikke bare som tilstedeværende forkert adfærd, men som (potentielt) ligeværdig adfærd som udtryk for andre livsvalg, normer osv.

Kapitel 8 Skole, arbejdsplads, organisation

Undervisere og direktør om vilkår, undervisning og intentioner

Dette afsnit har til formål at perspektivere klasserumsobservationer/analyser ud fra den grundlæggende antagelse, at opdelinger i mikro-, meso og makro-niveauer kun er analytiske/fremstillingsmæssige greb, og at alle niveauerne er forbundne og influerer på hverandre. Accentueringen af forbundenheden giver mulighed for fremhævelse af to hovedaspekter: For det første at de enkelte undervisere og deres handlinger er medkonstitueret af forhold, som den enkelte underviser ikke har eller kun har lidt indflydelse på, og for det andet at undervisernes håndteringer af disse forhold kan være temmelig forskellige med forskellige konsekvenser for de rammer og mulighedsbetingelser, eleverne gives. Som del af forbundenheden vil en syntetisering af stedets fortællespor om det at være skole for eleverne lægge op til et analytisk blik på brud og modsætninger mellem intentioner med undervisning og konkret observeret undervisning, jf. næste kapitel. Det vil sige modsætninger – som de træder frem for mit analytiske blik - mellem hvad der tænkes givet vs. gives. Direktørens udtalelser inddrages dels med henblik på udledning af hendes fortællespor om skolen, dels som perspektiv på undervisernes rammer og mulighedsbetingelser, hvor førstnævnte også kan siges at være en del af sidstnævnte.

Afsnittet bygger på syv diktafonoptagede interview (jf. bilag 4), småsamtaler med underviserne i forbindelse med observeret undervisning, på møder, i pauser o. l. og observationer også på møder, i pauser o.l.

Underviserne om skolen

– *Sådan er vi, det kan og vil vi*

I interviewene er underviserne temmelig enige om, hvad de synes karakteriserer skolen/stedet i forhold til eleverne. Med undtagelse af en enkelt parameter er udsagnene genkomne blandt flere undervisere. Hvor fx fleksibilitet ikke fremhæves på spørgsmål om karakteristik af skolen, optræder den andre steder i interviewene som en selvfølgelighed. Karakteristikkerne, som altså kan samles i én hovedkarakteristik, kan forstås som stedets fælles forståelse om at være skole for eleverne - hvad man kan og gør i forhold til eleverne. Som

mest gennemgående træk fremhæver underviserne *rummelighed*²¹. Det er ”rummelighed på mange fronter” og at være ”bevidste om forskelligheden i klasserummet” også udtrykt som ”anerkendelse af elevernes forskellighed”, og tæt her op ad ligger dele af ”at møde eleverne ligeværdigt og åbent og bruge humor”. Trækket italesættes mere detaljeret dels set fra underviserside ”altså jeg tror det er, jeg tror mange elever oplever, det er et sted, hvor de bliver mødt som dem de er, og at vi rigtig gerne vil dem”, dels ud fra elevfølelserne, som en underviser påtager sig at udlægge ”de føler, at her kan jeg være med mit jeg, og jeg kan få den uddannelse, som jeg har ønsket mig, og jeg kan også få den støtte, som jeg har brug for”.

Et andet tilbagevendende karakteristikum er, at det er ”et meget *fleksibelt* sted, en meget fleksibel uddannelse”, hvilket uddybes med elevernes muligheder for at få forlænget fx praktik eller gå en skoleperiode om. Derudover fremhæves, at underviserne ”tænker *praksisnært*” og ”forsøger at have en tæt kontakt til det arbejdsliv, vi uddanner til”.

Uden direkte at sige *vi* fremhæver nogle undervisere underviserne: ”nogle *venlige* undervisere og man kunne nok også sige *dygtige* undervisere” og ”undervisere der er *ambitiøse* på det faglige” – hvor sidstnævnte specifikt trækker det faglige frem – i modsætning til alle de foregående træk, der først og fremmest angår tilgangen til eleverne, det vil sige noget almenpædagogisk samt systemet i sig selv.

De ovennævnte træk er som sagt tilbagevendende. En enkelt underviser har som hovedkarakteristik et bud, der skiller sig ud fra de øvrige: Vedkommende betoner, at eleverne ”lærer at reflektere over det at være menneske i forskellige livssituationer, altså en skole hvor man bliver klædt på til at arbejde med mennesker i forskellige livssituationer”. Dette træk kædes af underviseren samme med den dannelsesopgave, som vedkommende ser som yderst vigtig i forhold til, at eleverne skal ud at arbejde med mennesker. En anden underviser understreger ligeledes dannelseselementet som centralt, hvorimod de øvrige undervisere slet ikke nævner dette²². De nævnte fælles træk i form af rummelighed, fleksibilitet, praksisnærhed, venlighed, dygtighed og faglige ambitioner forstås altså af nogle undervisere som midler/indsatser i en dannelse af eleverne, en dannelse der forstås som selve målet med uddannelsen. Andre undervisere ser øjensynligt mere opgaven som formidling af noget konkret viden, og/eller at eleverne ”skal have en opfattelse af, hvad der er det

²¹ Skolens værdigrundlag: Rummelig, bevægelig, engageret, professionel.

²² I de løbende småsamtaler med underviserne optræder ”dannelse” ikke, men dette kan ikke tages som udtryk for at disse undervisere ikke vægter dannelse. I en gang-/pausesnak relateret til en observation er det ikke umiddelbart forventeligt, at dannelse inddrages.

rigtige, og hvad der er det forkerte” fx at sige til de gamle. Eksempler på konkret viden kan også være om forflytningsteknikker og nervesystemet. Den overordnede karakteristik forstås altså i forskellig sammenhæng af underviserne, hvilket ikke overraskende også har implikationer for deres individuelle positionering inden for den overordnede overvejende enslydende italesættelse.

Underviserpositioneringer inden for den fælles forståelse

De dannelsesoptagede undervisere positionerer sig selv som reflekterende, og målet med deres undervisning er, at eleverne på forskellig vis skal kunne reflektere:

(...) så tænker jeg meget på, hvad det er for nogle spørgsmål, vi beder dem om at forholde sig til, og hvad er det for nogle eksempler fra virkeligheden, vi smider ud i klassen og beder dem om at forholde sig til (...)ja, jeg tænker meget som sagt på det der med refleksionen og skabe et rum i klassen, hvor vi kan reflektere sammen, og hvor jeg hjælper dem med at reflektere, for det er svært for mange øhm så, og hvad tænker jeg om det, jo jeg tænker meget på det der med, at de skal nå nogle faglige mål, men de skal også forholde sig til det, og de skal vide, hvorfor fx det er godt at vide noget om XXX, så de ikke bare sidder og tænker: ”Christ hvad skal vi bruge det til” (...) spurgt ind til, så deres erfaringer bliver en del af undervisningen (...)

En anden underviser:

(...) jeg synes, det er meget meget vigtigt, at eleverne hele tiden er bevidst om deres egen rolle, deres egen position i enhver form for kommunikation, det synes jeg. (...)hele tiden at være bevidst om det og hele tiden kunne forholde sig til det (...) jeg tænker det meget i forhold til, hvordan jeg hele tiden selv forholder mig, kommunikerende. Både i forhold til ordvalg og i forhold til... måden at organisere en samtale i et fælles rum. Der er jeg..., prøver jeg at være en form for rollemodel.

Når de øvrige skal fremhæve, hvad de lægger vægt på, er det hovedsageligt undervisningsform, der fremdrages. Flere fremhæver læringsstile, og det at eleverne selv arbejder (i modsætning til PP-gennemgang ved underviseren) samt vigtigheden af at bruge eksempler ”det der med eksempler og så specielt med at bruge elevernes eksempler (...) så vi hele tiden binder det fast til virkeligheden”. En positionerer sig som meget optaget af, hvordan det enkelte hold er og kommer også ind på indholdssiden:

når jeg sidder og skal forberede mig, prøver jeg hele tiden at have klassen foran mit indre øje – så jeg kan sige til mig selv ”hvad er det nu for en klasse,

er det en klasse der er til debatter, er det en klasse der skal styres, er det en klasse, som kan, hvor man blot kan præsentere dagens tekst, dagens indhold og så bliver der arbejdet seriøst med det eller” – jeg har meget fokus på, hvem er de og hvad er særligt for dem (...) vi skal sikre os, at de kan det underviste stof, når de skal ud i praktik (...)

Den sidste af de interviewede understreger vigtigheden af vejledning i form af tydelighed i instruktioner, forventninger, krav og sammenhæng og forholdet sig således også til ”hvordan”, men på et mere tværgående og overordnet plan end de foregående.

Undervisernes positioneringer kan ses som nogle af sikkert flere tilstedeværende bud (på skolen) på, hvad den enkelte underviser ønsker at fremhæve, når de på stående fod skal fremhæve noget vigtigt i forhold til det at undervise. Ovenstående har stillet vidensformidling og fokus på aktiviteter over for en dannelsesproces, hvor dannelsesbegrebet med fokus på refleksion synes at pege i retning af den påkrævede refleksion som forudsætning for agency (afhandlingens agency-perspektiv). En sådan modstilling giver kun mening i forhold til spot på vigtige intentioner, idet også de dannelsesoptagede undervisere jo nødvendigvis må forholde sig til fx ”hvordan” dannelsesprocessen – ud over rollemodelelementet – skal sættes i gang, når det kommer til konkret undervisning. Den meget korte opridsning af nogle underviserpositioneringer viser, at der i undervisergruppen er en stor diversitet med hensyn til fokusvalg inden for didaktikkens hvorfor, hvad og hvordan. Dette synes jf. de tre klasserumsanalyser også i et vist omfang at sætte sig igennem i de konkrete undervisningsrum, hvorved positioneringerne har konsekvenser for elevernes mulighedsbetingelser.

Dilemmaer i et underviserperspektiv

Det fælles fortællespor om stedet i forhold til eleverne indeholder også en række dilemmaer, når det af underviserne fortælles i sammenhæng med deres personlige overvejelser omkring egen undervisning. - Enten direkte formuleret som dilemmaer eller som forhold, de synes, er svære at håndtere i forhold til eleverne. I det efterfølgende har jeg samlet de rejste dilemmaer og svære ting i dels tre grupper og dels nogle ”løse”, som kun af nogle anses for at være dilemmaer. Overordnet viser (næsten) alle dilemmaer tilbage til nogle af de brud, modsætninger og kontinuummer, som klasserumsanalyserne med elevperspektivet har peget på. I undervisergruppen som helhed er der således en bevidsthed om, hvor der ligger udfordringer/problemer, men som de undervisningsnære analyser har vist, håndterer underviserne i praksis, intenderet

eller uintenderet, dilemmaerne temmelig forskelligt. Under en samlende overskrift grupperes nogle dilemmaer, der efterfølgende udfoldes, og i kapitel 15 perspektiveres (nogle af dilemmaerne) med diskurser på (også) samfundsniveau.

Splittede hensyn - elevens liv, de ældres liv?

- At der er elever, som man ikke ville ønske at blive passet af, som man tænker om, ”det dur da bare slet ikke”, og på den anden side tænker man, ”hvis det bare kunne være den ene succes, som det her menneske fik lov at opleve, at hun kunne bestå grundforløbet, eller hun kunne bestå hjælperuddannelsen”.
- De personlige kompetencer er mindst lige så vigtige som de faglige, men de er meget svære at vurdere og håndtere.
- Føler at man burde gøre mere for nogle elever, men der er ikke tid til rådighed til det. Specielt på grundforløbet opleves, at eleverne bliver ”tungere og tungere”, flere kommer ind, og det er en større udfordring at få dem igennem, fordi de er i en livssituation, der gør det ”enormt svært”.

Disse dilemmaer rejses af underviserne i forbindelse med mit spørgsmål om, hvorvidt ledelsens og regeringens fokus på fastholdelse og gennemførelse betyder noget og evt. hvad for dem i deres konkrete undervisning. Den generelle holdning er, at når alt kommer til alt, føler underviserne ikke, at det er udmeldinger fra oven, der styrer, hvad de gør i forhold til fastholdelse. Svarene fører derefter i to retninger, som af nogle altså formuleres direkte som et dilemma. Den ene er, at man gør alt, hvad man kan, og man gør det for elevens skyld:

Jeg synes det ikke [at fastholdelsessnak påvirker, hvad der foregår i klasserummet], jeg synes, det påvirker måske lidt på grundforløbsniveau, men i forhold til det med, at der skal andre ind, det er jo noget på hjælperniveau, for det er jo kommunens elever, og det er dem, der skal sørge for at få deres... hvad hedder det, ja kvotient fyldt op, så det gælder på hjælperniveau, men der synes jeg ikke, at det er sådan, fordi jeg vil alligevel, så vil jeg tage udgangspunkt i ”jamen jeg skal have Karla til at forstå det her”, og så vil jeg stå på hovedet for, at hun kan forstå det, og det vil jeg også gøre på grundforløbet, så det er ikke sådan, at jeg vil stå på hovedet for Karla, for at hun skal forstå det, for at vi ikke skal have en ny ind. Jeg gør det, for at Karla ikke skal tro, at hun er dårlig og ikke kan forstå det (ja). Så jeg gør det personligt, for hendes person, jeg gør det ikke for kommunens kasse (nej). Nej, det er jeg et eller andet sted lidt ligeglad med.

Det er den aktuelle elev og hendes oplevelse af at lykkes med noget, og det at hun kommer videre, der er i fokus. Den anden retning handler om ikke-fastholdelse og de personlige kompetencer. De personlige kompetencer opleves som svære at arbejde med og vurdere, samtidig med at det er dem, der fremhæves som årsag til at mene, at det er bedst, at nogle elever stopper.

Jeg synes det er svært, det der med de personlige kompetencer, vurdere det, det er det allerværste.

(...) jeg tænker, at det er lidt mere ... tabuagtigt at skulle gå ind i en overvejelse om at skulle gå ind og sortere nogle fra på grund af nogle personlige kompetencer (...) også fordi det er noget, der virkelig kan blive taget ilde op, noget der virkelig kan ramme en person – at man stiller spørgsmålstejn ved deres personlige kompetencer (...) ja det synes jeg – og selv man ligesom tager det op – hvordan hjælper man dem til at udvikle sig til at ændre det og hvor meget – og man kan jo ikke hele tiden stå og være støttepersoner, psykolog og mentorer – det har vi jo så også på stedet (...)

I denne sammenhæng kommer så spørgsmålet for underviserne om, hvor langt man skal gå, lade gå og bestå, når der også er de ældre at tænke på – kan denne elev tænkes at blive i stand til at fungere i hjælperjobbet på forsvarlig vis? Hvis undervisningsanalysernes påpegede alliancer og tilgode-seelser inddrages i forhold til dette dilemma, kan man spørge om en målrettet tilgode-seelse af andre elever end de dygtigste måske kunne befordre at dem, der opleves uegnede, blev mere egnede, og at de tvivlsomme/gråzone-eleverne fik mere plads: Mulighed for at være elever med udgangspunkt i deres forudsætninger og derved mulighed for mere viden og refleksion, end når undervisningen i nogle lektioner foregår først og fremmest på de dygtigstes præmisser. Dette måtte naturligvis ske på bekostning af de dygtigste, i hvert fald på bekostning af deres underviserkontakt, og ikke mindst måtte det ske på bekostning af undervisernes ambitionsniveau med hensyn til hele gruppen. Det grundlæggende spørgsmål, stedet i denne sammenhæng kunne forholde sig til, er, om man vil prioritere de elever, der kommer ud at arbejde som hjælpere (fx Carina, enkeltelevanalyser) eller elever, som fortsætter direkte på assistentuddannelsen (fx Susanne). Dette implicerer spørgsmålet om, hvorvidt man tilgodeser de ældre borgere ved at ville have et højt fagligt niveau, hvis den del af elevgruppen der kommer til at arbejde i ældreplejen - måske resten af deres liv - ikke fanger fx halvdelen af det faglige indhold. Den næste gruppe af dilemmaer ligger i forlængelse disse overvejelser.

At tage ansvar for læring – hvem?

- Hvor meget vejledning skal man påtvinge elever, der ikke synes, de behøver hjælp, men som man ved, har brug for hjælp, det vil sige, hvor meget skal man styre?
- Angående gruppearbejde: Man snakker med holdet om, hvad der skal til for at få en gruppe til at fungere, hvordan man samarbejder, at alle har et ansvar, men når de så skal arbejde, er der alligevel nogle, der falder ind i sig selv o.l. – hvordan får man gruppearbejder til at fungere?
- Man snakker læring med eleverne, og at man skal læse, men eleverne gør alligevel ikke det, man har anbefalet, nogen synes ikke, at de vil bruge den tid på det, og så kan de det ikke hen mod eksamenen, og så synes man, man må hjælpe dem.

Her fremgår det, at underviserne prøver at få eleverne til at tage ansvar for læring, både når det gælder den individuelle og fælles dimension. Det er der så på den ene side nogle elever, der ikke kan honorere, og på den anden side er der nogen, der påtager sig ansvaret, men underviseren ved, at de niveaumæssigt ikke kan lades alene med det. Dilemmaet om ansvaret for læring reflekterer her, hvad der i forbindelse med elevpositioneringerne blev fremanalyseret som et kontinuum mellem skoleelev og studerende. De dygtige, aktive, der kan honorere positioneringen som studerende og uproblematisk tager ansvaret for læring på sig, nævnes ikke i dilemmaerne, der fokuserer på det svære. Indirekte er det dog denne gruppe, der skaber dilemmaet, idet ambitionerne om, at eleverne skal kunne tage ansvar for læringen, er knyttet an til denne tidligere omtalte forholdsvis lille gruppe. Det er i høj grad deres tilstedeværelse, som skaber muligheden for og ambitionen om ”ansvar for egen læring” overhovedet i denne uddannelse. Dette fører til samme overvejelser som under den første dilemmagruppe.

Det sidste af dilemmaerne afslører, dels at underviseren føler, at hun må overtage ansvaret, for de elever der ikke magter at tage det - eller i hvert fald ikke tager det – dels at hun er frustreret over at måtte gøre det, men at hun gør det, fordi hun også er der som menneske (se håndtering). Ansvar for (egen) læring bliver således med hensyn til en stor del af elevgruppen noget, man forsøger at få installeret, som ikke lykkes, og som man derfor som underviser må overtage. Samtidig bliver det et ”mantra”, en modstandsmulighed for de aktive, jf. afsnittet ”Genkendelighed”. Når ansvar for egen læring er lanceret som fordring, fremstår denne gruppe som ”de passende” og de øvrige som ”upassende”, og aktivgruppen kan (i deres perspektiv med rette) bebrejde de ikke ansvarstagende.

Kendskab, tjek og vurderinger?

- Man skal lave skolevejledninger, men der er nogle, der ikke siger noget, heller ikke i gruppearbejde – hvad stiller man op med dem?
- Hvordan sikrer man sig, at eleverne har forstået det gennemgåede indhold, når eleverne ikke synes, at man som underviser skal spørge dem, når de ikke har markeret?
- Man skal lave skolevejledninger på slutningen af skoleperiode 1, men man har ikke haft ret mange timer på holdet, man kender dem kun lidt.

De to første af disse dilemmaer ligger i forlængelse af de to første dilemma-grupper, idet det handler om elever, der er ikke deltager/markerer, men lægger dertil kravet om at skulle fremkomme med karakterer. Det er krav om synliggørelse og dokumentation af elevens faglige niveau, der muligheds-mæssigt udfordres af store hold, samt få og spredte fagtimer. Her synes udefrakommende tendenser i undervisningssystemet generelt (jf. kapitel 16) at påtvinge underviserne en situation, hvor de fx enten må vurdere på et meget, meget løst grundlag eller lave nogle skriftlige videns-tjek-tests, hvis karakterudfald de kan overføre til skolevejledninger. Andre muligheder er, at de individuelt kan forsøge at manøvrere sig til større elevindsigt ved fx at bytte sig til at overvære nogle fremlæggelser hos de andre undervisere, eller de kan melde ud til eleverne, at de ikke bruger, hvad der bliver benævnt som yderpunkterne på karakterskalaen (12 og 2 (åbenbart som lavest beståede)) simpelthen, fordi de er usikre. Disse muligheder er fra empirien, nævnt af underviserne. Det vil sige, at de få timer, som underviserne føler de har på et hold, indholdsmæssigt kan blive ”invaderet” af tjek-test, simpelthen fordi man skal skaffe sig et eller andet grundlag for karaktergivningen. Indholdet bliver dermed – måske uønsket jf. nogles dannelsesaspekt – trukket væk fra diskussioner af fx forskellige situationer og måder at gøre og sige ting på, hen mod en anden form for ”viden”, nemlig den der umiddelbart kan vejes og måles.

Måske-dilemmaer

Med hensyn til nogle forhold er der blandt dem, jeg har talt med uenighed om, hvorvidt de er problematiske eller ej. De kan dermed ikke siges generelt at være dilemmaer for den enkelte, men dilemmaer der træder frem, når undervisergruppens holdninger vurderes samlet.

Ensartethed – lettelse eller deprofessionalisering?

For at øge fleksibiliteten for eleverne arbejdes der på at gøre forløbene på hjælperuddannelsen så ens som muligt, så eleverne, selv om de får forlænget deres praktik, går på barsel eller andet og derfor kommer ind på et andet hold, ikke kommer til at mangle noget indhold og omvendt heller ikke skal læse den samme tekst på fx første og anden skoleperiode. Alle er enige om, at det er en fordel for eleverne, men med hensyn til hvad det betyder for underviserne selv, er der delte meninger:

- Jeg tænker, at det vil være en enorm lettelse for os alle sammen (...)så der tænker jeg, at når det arbejde bliver færdiggjort, så er det et fagligt løft ikke bare for eleverne, men også for underviserne, fordi vi bliver nødt til i konferencen på FC at skulle forklare os (...) det [at det skal gøres ensartet] tænker jeg er en gave (...)
- Det [at det skal gøres ensartet]kan jeg godt blive lidt mismodig over på en eller anden måde, nogle gange så har jeg lidt den der oplevelse af, er jeg bare sådan en eller anden robot man kan programmere til at gå hen og sige, jamen værsgo og her er grundbogen, og det er deres pensum, og de skal lære - og der ligger en plan, værsgo, hvor jeg tænker, hvor meget frihed har jeg egentlig selv til at lave mine undervisningsplaner selv at tænke forløb til selv at tænke (...)
- (...) hvis det skulle fuldstændig ensrettes, det ville være dræbende for enhver form for nytænkning og selv komme i tanke om noget og uanset hvor meget ens man gør det, vil vi jo stadig være utrolig forskellige og undervise på forskellig måde, så det vil ikke blive ens alligevel, men emnet har været gennemgået, ja.

Lettelse eller robotificering? Disse divergerende holdninger kan ud fra empirien se ud til at pege ind i undervisergruppens forskellighed, hvad vægtninger angår. Fastlagthed og ensartethed kan opfattes forskelligt, alt efter om man er optaget af at formidle noget konkret/den rigtige viden eller af den mindre forudsigelige dannelsesproces. Sidstnævnte kan kalde på fx uforudsigelige behov for andre vinkler, i form af tekster, film osv., og meget fastlagte forløb vil her være ødelæggende. Mere generelt peger processen mod ensartethed også på dilemmaet mellem at have højtudannede undervisere og kun kunne tilbyde dem, hvad man kan kalde manual-undervisning.

Ekspertise, kendskab, tid – fordeling?

Et andet ”forhold” som der ikke er enighed om, er hvorvidt personer i sær-funktioner, elevstøttefunktioner, er en hjælp eller ej for underviserne. Nogle

fremhæver den gode hjælp, de har fået af fx en mentor i forbindelse med fx en grundforløbselev, der ikke kom i skole, og hvor en mentor derfor 14 dage i træk ringede og vækkede eleven, så vedkommende kom i skole. Eller, at der hos mentoren ”er et rum, hvor man kan tale om nogle af de ting, man synes er svært, uden at det nødvendigvis kræver en psykolog, og bare at der en, der lytter og kan tale med en om, hvad det er”. Andre mener, ekstrafunktionerne er en hæmsko og kobler til tidsperspektivet og fordeling af opgaver.

Det kan være en... der er en praktikkoordinator, der er to mentorer, der er uddannelsesvejleder, de har jo altid været der. Og så er der projektledere [giver udtryk for at der er mange forskellige] (okay). (...) Det kan måske besværliggøre, når man skal arbejde med et eller andet, at man hele tiden også skal have dem med (...)nogle gange kunne det være lige så godt og hurtigere, at man ikke havde dem med (...)Og hvis man så ledelsesmæssigt vil sige det, så siger de bare ”jamen vi har jo to mentorer”, ja, men det kan bare ikke gøre det, fordi det er mere vigtigt, at vi har kontaktlærerne, ja. ... Fordi vi er der hele tiden i klassen og så sige ”jamen så gå hen til mentor”. Jamen er hun der, eller er hun der ikke, eller snakker hun med en anden, og så tager det jo også os længere tid (...)det var nemmere, hvis vi havde ressourcerne i klassen.

Holdningerne peger på det overordnede dilemma om, hvem der bedst og måske mest effektivt varetager opgaver omkring eleverne. – Et dilemma også denne afhandling fanges ind af i forbindelse med Ud i/Ind fra praktik. Underviserne kender eleverne på forhånd, og problemer og situationer ”popper op” i undervisningen med nogle gange behov for handling her og nu. Nogle undervisere, som den citerede, er interesserede i at tage også de social-pædagogiske opgaver (som en underviser udtrykker det) på sig, men føler, at de mangler tid og dobbeltlærerfunktion til at tage sig af opgaven; at ekspedere eleven videre forekommer dem ikke den bedste løsning – de kender eleven, de ønsker at hjælpe, de føler sig kompetente – de har engagementet. Andre undervisere har det måske godt med ikke at skulle være eksperter på hele elevens situation og ønsker i højere grad deres opgave afgrænset til undervisning. På en pædagogisk dag om samspillet mellem skolens elevstøttende funktioner nævnte flere undervisere potentiale i at trække mentorer og psykolog ind i klasserummene, nok især grundforløbene, med henblik på at bringe fx mentorers særlige kompetencer i spil sammen med holdet som helhed. I disse underviseres optik er klasserummet det centrale sted for både konflikters opståen, fortsættelse og løsning, hvorimod mentorerne i højere grad gav udtryk for det vigtige i én til én-relationen. En gruppe undervisere fremhævede i øvrigt, at de var i tvivl om, hvorvidt alle støttefunktionerne ikke var med til at fastholde eleverne i en problemrolle, altså en klientgørelse. Deres indtryk var,

at nogle problemer af eleverne bliver taget op alene af den grund, at støttefunktionerne eksisterer.

Overordnet set kan man sige, at opbyggelsen af de mange elevstøttende funktioner fokuserer ressourcerne på udbedrende foranstaltninger frem for forebyggende. Flere ressourcer i klassen, som den citerede underviser ville foretrække – eller ressourcerne ind i klassen – kunne måske bevirke, at problemer blev opdaget og handlet på, før situation for eleven blev helt tilspidset – under forudsætning af at de implicerede undervisere var interesserede i opgaven og kompetente i forhold til handling. Men undervisertimer er dyre (jf. direktøren, se efterfølgende), og det er under alle omstændigheder mere effektivt at have fx to mentorer, som skal dække alle holdene frem for fx at have delvis dobbeltlærerfunktion på alle grundforløbsholdene. – Og formentlig er det situationsafhængigt, hvad der måtte være bedst for eleven. I dette dilemma indgår tydeligvis forskellige perspektiver af både pædagogisk og økonomisk art.

Mellem de italesatte elementer

Ud over de ovenfor omtalte dilemmaer og forhold, der i forskelligt omfang direkte italesættes, er der holdninger og toninger, der kommer til syne mellem de direkte udmeldinger eller implicit i disse. Det følgende er fire elementer, som fremstår vigtige, fordi de angår dels synet på eleverne, dels kollegerne og derved virker ind på samspillet mellem ”deltagerne i settingen”.

Elevsynet

I forlængelse af undervisernes fokus på vidensformidling vs. dannelse træder forskellighed i elevsynet også frem: Er eleverne på en bestemt måde (uforanderlig) eller er de på vej, under dannelse? Og hvem skal i sidstnævnte tilfælde medvirke til/befordre processen. Udtalelser som ”er de bare stille af person, er det deres personlighed, der kommer i spil her, eller tænker de bare om uddannelsen, at bare de møder her hver dag, så er alting godt” og ”her kan jeg være med mit jeg” vægter, at eleverne *er* på en bestemt måde og med ”skolen må holde spejlet op for elever”, der udviser passiv adfærd og som ”må have skeen i den anden hånd”, udpeges at det primært er eleven, der må handle. Heroverfor har et dannelsesfokus vægt på forandringsspektivet. Muligvis er der tale om mindre gradsforskel, idet en hver lærings- og dannelsessituation fordrer aktiv medvirken af deltagerne, men helt grundlæggende indikeres en forskellig holdning med hensyn til *er* eller *kan blive*. Fokus på læringsstile hos nogle undervisere peger også i retning af, at eleverne er på en bestemt måde. Her er det tilegnelsesmåden, der er i centrum, og når test har afdækket,

hvilken læringsstil eleven har, er opfattelsen og anbefalingen til eleven, at hun skal forfølge denne stil. Med dette perspektiv vægtes, hvad eleven allerede mestrer (bedst mestrer) og ikke, at andre læringsstile måske ville være gode at mestre i livet som helhed. Læringsstilen, der afdækkes i en test, afslører måske nok elevens aktuelle subjektivitet, men man kan spørge om, om eleven skal fastholdes eller tilbydes andre muligheder/positioner.

Hjælperne i lyset af grundforløbet

En del af underviserne underviser både på hjælper- og grundforløbsniveau, hvilket influerer på deres syn på og omtale af hjælperne. Hjælperne bliver en slags modsætning til grundforløbs eleverne, der ifølge en underviser ”kæmper med nogle ting, som man aldrig nogensinde, heldigvis da, har stødt på i sit eget liv, helt vildt problemer og det har ... ja, næsten halvdelen af dem (...)”. Ydermere har grundforløbs eleverne ifølge en anden underviser også omfattende faglige problemer, fx beskriver én, at hun har et hold, hvoraf halvdelen dårligt kan læse, og hun fortsætter, ”så kommer man bagefter over i sådan en klasse med hjælpere, hvor de vil diskutere, og de kommer med det ene og det andet, og de har... de fleste har oven i købet forberedt sig. De ved, hvad det handler om, jamen det er jo fantastisk”. Opfattelsen af hjælperne er således tonet af den samtidige undervisning på grundforløbet, og grundforløbets udfordringer kan tænkes i et vist omfang at skygge for opmærksomhed på hjælperholdenes fx sammensathed, hvad elever og forudsætninger angår. Igen kan tilstedeværelsen af de meget aktive og uddannelsesparate elever tænkes at sløre, at ambitionsniveauet for store dele af holdene måske er større end passende.

Praksiserfaringens betydning

Når underviserne taler om deres undervisning, lægger de vægt på, at de underviser ”praksisnært” (jf. fælles forståelse) med eksempler fra praksis osv. De områdeuddannede undervisere med baggrund i sygeplejerske- eller terapeutverdenen fremhæver i særdeleshed deres praksiskendskab, mens andre fremhæver mindre institutionaliserede erfaringer. Blandt de områdeuddannede er der derudover en bevidsthed om, at nogle har mere ”rigtig” erfaring end andre i og med de har været fx i hjemmeplejen, mens nogle andre måske overvejende har været i private praksisser. ”Praksis” spiller således en uhyre vigtig rolle i denne setting, men samtidig har alle de områdeuddannede jo forladt praksis til fordel for undervisningsverdenen, og flere fremhæver, at de nu i overvejende grad opfatter sig som undervisere frem for som sundhedsfaglige

personer. At være i praksis fremstår derved som på én gang noget ueftertrættelsesværdigt og som en uundværlig erfaring og de sundhedsfaglige positionerer sig herved på en dobbelt måde i forhold til de udelukkende pædagogisk uddannede undervisere: På den ene side positionerer de underviseraspektet – og derved den pædagogisk grundfaglige gruppe – som højst rangerende, på den anden side positionerer de nu sig selv som *både* områdekendte og undervisere, hvorved de positionerer sig som de undervisere, der er mest ”in place”. Denne under- eller mellemliggende opfattelse af praksiserfaringen vs. underviseraspektets betydning har også betydning for forholdet mellem praksis’ vejledere og skolens undervisere, fx: På en temadag på skolen for vejledere overhørte jeg i et gruppearbejde en vis skepsis med hensyn til undervisere uden praksiserfaring, der kommer på praktikbesøg og ”ikke ved hvad de taler om”. Denne skepsis blev dog ikke sagt ud i plenum, hvilket på den anden side heller ikke forekom overraskende, idet det var en underviser og en højere uddannet person fra praksis, der bestyrede mikrofonen og med dels anerkendende, dels neutrale bemærkninger kommenterede indlæg fra salen. Empirien rummer eksempler på at praksispersoner (i nogle tilfælde) måske føler sig underlegne og enten som i eksemplet ”giver igen” eller taler underviseren efter munden, øjensynligt for ikke at fremstå mindre vidende. Sådanne positioneringer antyder den rolle som praksiserfaring vs. teoretisk viden/pædagogisk viden og kompetence spiller i samspillet og magtspeilet mellem skole og praktik og internt på skolen. For eleverne kan positioneringerne betyde, at skole henholdsvis praktik understreger, hvad de hver især kan – i modsætning til den anden del – hvorved vægten er på forskellighed som bare forskellighed frem for refleksion over forskellighederne som fx aktualiserende forskellige fortællepor, som eleverne i praktik og i fremtidige job skal forholde sig til.

Stedets ånd - Indefra? Oppefra?

Yderligere et forhold, der angår underviserens relationer indbyrdes og derudover måske også til ledelsen, er omtalen af en ånd på stedet. Med den fælles forståelse af at være skole og de individuelle beretninger om dilemmaer og overvejelser, positionerer underviserne sig konsekvent som kompetente, reflekterede, ambitiøse og umådeligt engagerede undervisere. I og med det er så gennemgående, kan disse positioneringer betragtes som en del af underviserens opfattelse af ”os”. Positioneringerne er mere omfattende end blot det at betragte sig som dygtige, venlige, ambitiøse, hvilket allerede er fremhævet som et af karakteristikaene ved den fælles forståelse. Engagementet fremhæves i næste afsnit som del af arbejdspladsperspektivet, indsats vs. tid, men også hvor det ikke handler om modydelser i form af tid og løn påpeges engage-

mentet, fx: ”På en eller anden måde er det lidt den ånd, der er her, at ”I skal godt nok gøre det godt”.” I citatet benytter underviseren pronominet *I* og ikke *vi*, hvilket indikerer, at præstationskravene (også) kommer fra ledelsen, og at ledelsen således måske er mere influerende på hverdagen end underviserne umiddelbart er bevidste om (jf. næste afsnit). At være den meget arbejdsomme og reflekterende underviser er i hvert fald en institutionaliseret adfærd, som alle italesætter. Den fremstår ud fra interview som en internaliseret adfærd, og det kræver en stærk undervisersubjektivisering åbent at problematisere/perspektivere den, dvs. yde modstand mod den. I det omfang man ikke forbigående eller generelt kan leve op til det institutionelle præstationsniveau - sådan som det opleves - bliver skjult modstand en mulighed. Forskellige modstandsmuligheder indgår i afsnittet om *håndteringer* af kompleksitet. Først indkredses dog en forståelse af stedet som arbejdsplads, hvor dette afsnits dilemmaer og svære ting suppleres med et lønarbejderperspektiv.

Underviserne om arbejdsplads & kompleksitet

Som det også fremgår af ovenstående dilemmaer og svære ting, er soskolen ikke udelukkende et sted for elever, men også en arbejdsplads for underviserne, og i interview og løbende samtaler aktualiseres (bl.a. som svar på mine spørgsmål) også et lønarbejderfortællespor.

Alle giver med varierende ord udtryk for, at det er en god arbejdsplads fx: ”overordnet set er det en rigtig god arbejdsplads”, ”det er en spændende, god arbejdsplads”, ”vi har en fantastisk arbejdsplads” og ”Der er noget godt, noget helt vildt godt her, og der er noget, der er frustrerende”. Som det sidste citat slår an, har dog alle på nær en også nogle punkter, som de synes kunne være bedre. Sidstnævnte er selvfølgelig ikke overraskende, da det her er et lønarbejderperspektiv, der anlægges (efterspørges), og det interessante er, hvad underviserne peger på, hvordan de håndterer frustrationerne/udfordringerne/dilemmaerne/vanskelighederne, og hvilke konsekvenser det har for eleverne.

Alle giver udtryk for, at det er en stor og uoverskuelig arbejdsplads, og de undervisere, der har været der, siden medarbejdergruppen var langt mindre, giver udtryk for, at de er glade for at været kommet dengang, hvor det var overskueligt. Alle fremhæver derefter teamet som deres centrale tilhørsforhold og ”så på den måde er der jo mange små arbejdspladser i arbejdspladsen, og der er også kulturelle forskelle, alt efter hvilket team man hører til det”. Teamsamarbejdet og teamkoordinatoren er holdepunkter i hverdagen, det er

her, man hjælper hinanden i håndteringen af, hvad der fremstår som komplekse krav. Flere understreger det uvurderlige i, at man i teamet deler materialer og trækker på hinandens faglighed. Ledelsen er i det daglige langt væk ”så det [er] sådan på personalemøder og lærermøder og til teamudviklingsmøder og til ”mus”, at man har en berøring med ledelsen, men i det daglige er der jo ikke sådan på den måde”, hvilket ifølge en underviser også er ligegyldigt ”vi har jo sjældent brug for dem, altså i det daglige arbejde, det er lige meget”.

Følelsen af manglende overblik og uoverskuelighed angives som hidrørende fra dels det udvidede antal medarbejdere, dels fra nye udefrakommende samt interne løbende krav til underviserne om samarbejde og udvikling. To undervisere udtrykker det således, men alle undervisere peger på kompleksitet som et vilkår.

Vi har mere travlt, altså vores akkordsystem bliver mere og mere sådan presset, vi får skåret ned på vores forberedelsestid, så skal vi jo præstere mere, flere konfrontationstimer end vi har gjort før, vi har, der er jo mere sådan, at det at tænke læring og undervisning, kontaktlærerroller og alle de der pædagogiske overvejelser fylder jo, det er jo meget mere komplekst, end at det er, at nu skal jeg fortælle elever om [XXX], hvad ved jeg, punkt 1,2,3,4 så derfor arbejder vi rigtig meget på tværs i alle mulige forskellige sammenhænge i faggrupper, og i team og i uddannelsesteam osv., så der er også en kæmpe opgave der i forhold til, hvordan det har været tidligere. Vi er også mange flere, så i det hele taget er det blevet en større arbejdsplads, så det gør også, at tingene er sværere at overskue, og at der er mange systemer mange steder, man skal have styr på det. Og hele det her system man har fået med, at elever kan gå ud og ind, det er jo rigtig godt for eleverne, at uddannelserne bliver skruet helt individuelt sammen for rigtig mange elever, men det gør også, at det kræver meget overblik og struktur som underviser at finde ud af, hvor er alle de elever nu henne i systemet ... så på den måde er min arbejdsplads blevet mere kompleks blevet sværere at overskue og blevet mere travl, der bliver stillet mange flere krav (...)

Jeg tænker ... så skal man lige have styr på at være med i de tre udviklingsgrupper om [X og Y], samtidig med at man lige forsøger at få lavet god forberedelse til alle sine timer, og man skal deltage i møder om det og det (...) og på den måde kan jeg godt mærke, at jeg kan blive lidt stresset af de der ekstra ting, der kommer ind (...) skulle afsætte 2 timer den og den dag, så skal man lige være kreativ og finde på ideer til at udvikle evaluering fx (...)

Underviserne har forskellig holdning til, hvorvidt der er afsat tilstrækkeligt med timer, de kan søge til udvikling, men alle peger på det svære i at få tid til fysisk at mødes.

Det er ikke svært at få den tid afsat i regnskabet til det, til de opgaver, man sidder med, det der er svært er egentlig at få tid til at mødes rent faktisk og lave det sammen og få brugt den tid, vi har fået til det (...)

Krav om intern vikardækning og altså en form for tilkaldefunktion, manglende mulighed for afspadsering efter en periode med overarbejde påpeges også som frustrationsfremkaldende – disse arbejdsvilkår er fremmede for personer med baggrund i fx sygeplejerskeverdenen, hvor man fx ikke som i undervisningsverdenen arbejder på årsnorm. Andre forhold som selv at betale pauser, som man føler, man hovedsageligt bruger på/med eleverne, følelsen af at bruge tid på diverse opgaver og dermed ikke have tid til sin individuelle forberedelse, og at det ikke hjælper, at der ulige fordelt ligger nogle undervisningsfrie dage, hvor man så forventes at foretage sin forberedelse, omtales også som frustrerende.

Som det fremgår, er ”tid” et vigtigt element. Det gælder i forhold til forberedelse, hvor ingen synes, de har nok, i forhold til udviklingstimer, hvor meningene er delte med hensyn til antallet, og rent fysisk synes man ikke, døgnet eller arbejdsdagen har timer nok til placering af aktiviteter. Først og fremmest synes underviserne dog ikke, at de har tid nok til at hjælpe elever, der har brug for det, og i dette dilemma er elev- og arbejdspladsperspektiv allertydeligst sammenvævet. ”Undervisernes engagement rækker ud over den tid, der er til opgaverne, men hvis man brænder rigtig meget for det, er det svært at sige stop, når man har brugt den tid, man har” og ”føler at man burde gøre mere for nogle elever, men der er ikke tid til rådighed til det” – engagementet i de enkelte elever, som er fremhævet under dilemmaer i forbindelse med eleverne, støder sammen med det, man kan overkomme inden for – og uden for – den tid man bliver betalt for at bruge på eleverne.

Ovenstående forhold er oplistet set fra underviserside uden stillingtagen til, hvorvidt det er rigtige/forkerte/berettigede følelser – men det er sådan underviserne oplever det. Ledelsen kan have en anden udlægning af forholdene; dette inddrages i et vist omfang i forbindelse med direktørens fortælling.

At håndtere dilemmaer og kompleksitet

Ovenstående dilemmaer i forhold til eleverne og kompleksiteten set som ansat er forhold og vilkår, som den enkelte underviser lever med og i, og som vedkommende kun har ringe mulighed for at ændre på. Undervisernes oplevelser og ikke mindst håndteringer er medkonstituerende for deres ageren i

klasserummene. Ud fra en sammenholdelse af interviewudtalelser fra undervisere og elever, andre udtalelser, observationer i klasserum, pauser og generelt på skolen tegner et billede af håndteringer blandt underviserne sig. Med hensyn til observationerne er de (fleste) indgået i afsnittene, der går tæt på klasserummene, mens nogle karakteristiske udtalelser er medtaget under håndteringstyperne (nedenfor). Det vil sige, at den direkte kobling mellem observation, udtalelser og adfærd her er mindre tydelig og delvis overladt til læseren, dette af hensyn til undervisernes anonymitet. Der er ”heldigvis” angående alle håndteringerne (undtagen én) flere undervisere, der falder inden for den pågældende type, og håndteringerne må derfor læses som netop typificeringer og ikke beskrivelser af enkeltpersoner. Dertil kommer, at når underviserne ligesom eleverne forstås i et procesperspektiv, skal håndteringerne ikke læses som statiske eller entydige. Håndteringer vil uvægerligt være påvirket af, om man er ny eller erfaren underviser, ny på stedet eller har fået nyt arbejdsområde lige som den enkeltes private forhold inkl. helbred vil variere over tid.

Fokus på egen undervisning og ellers skridt for skridt

For nogle undervisere fx uden lang undervisningserfaring, uden lang ansættelse på stedet, og/eller efter orlov synes håndteringsmåden at være en slags dag til dag ”overlevelse”, hvor man primært forholder sig til det, man individuelt skal præstere i klasserummene. Dette gøres øjensynligt pligttopfyldende/indgående (observationer), og det er tidskrævende netop pga. den manglende erfaring, og/eller fordi alle de praktiske forhold og rutiner er nye.

(...) men lige nu tænker jeg også, der er så meget forskelligt, og så tænker jeg, jeg har ikke overblikket, altså jeg har simpelthen ikke overblikket, nå ja så bliver jeg sådan ja – så må jeg jo se, hvornår der bliver indkaldt til det møde og så må jeg forholde mig til lige præcis det, jeg har ikke sådan det store forkromede overblik over, hvor det er skolen er på vej hen (nej) og hvorfor, nej ... og det tror jeg tit, man kommer til at opleve som underviser og især på en stor skole, jamen det primære i mit arbejde er jo stadig undervisningen og kontakten til eleverne (...)

Arbejde mere end man synes, man får kredit får – det personlige engagement

Alle undervisere oplever/føler at arbejde hårdt på at få alle elever med, men at alle ikke er med, når eksamen nærmer sig, jf. dilemmaerne. Det kan også være på hjælperholdene, men især på grundforløbsholdene – og nogle vælger så at give ekstra hjælp til de pågældende elever – ud over hvad man ser som en forpligtelse:

(...)jeg har prøvet alt muligt, men så i sidste ende så står man jo der, så er man der jo ikke for at undervise, så er man jo også et menneske, der tænker: ”ah, jeg er nødt til at hjælpe dem”, selvom man har sagt det hele vejen igennem, så står man der til sidst... nå, så må vi yde en ekstra indsats, så! Og det kan godt være irriterende, men man kan nok ikke gøre noget ved det vel, (...)

”Det er det, de kan få!”

Andre undervisere, der også fremhæver dilemmaer og kompleksitet, har den tilgang at ledelsen, kommunen, regeringen må nøjes med det, de vil betale for, og at de som undervisere ikke skal levere mere end dette. Det synes at være undervisere med en meget stærk subjektivering som undervisere – med følelse af sikkerhed i rollen – og som i klasserummene fremstår som meget in place, hvad tilrettelæggelse og udførelse angår. Der er for det meste ikke noget, der kommer bag på dem. På et spørgsmål om, hvorvidt det mon har været ledelsens forestilling, at diverse fokuspunkter skulle kategoriseres og samles i langt færre punkter - hvilket var en observeret strategi i teamene - svarer en underviser:

Jeg tænker, det er det, de kan få (ja), dem der har bestemt, at det er så mange punkter, vi skal arbejde med, fordi vi også selv skal være i det.

Fravælge eller glemme nogle opgaver

Nogle undervisere, der også giver udtryk for at finde hverdagen uoverskuelig, frasorterer øjensynligt nogle opgaver og overlever på den måde. Det kan være forskellige fravalg/forglemmelser som fx ikke at rette og tilbagegive elevernes opgaver eller ikke at læse (alle) mails fra eleverne. En elev fortæller fx:

(...) der er blandt andet en opgave, som vi fik... jeg afleverede den 30. XXX, jeg har ikke fået svar på den endnu, og jeg har endda skrevet en mail til XXX, om XXX har givet den karakter og sådan noget, den har XXX ikke engang svaret på (...)

Det kan også være, man i utilrettede versioner genbruger andre underviseres materialer og derved reducerer sin tidsforbrug på forberedelse, eller man organiserer måske timen sådan, at man selv kan færdigforberede sig/forberede næste undervisningssekvens. Denne håndteringstype er på baggrund af observationer og elevinterview; der er igen undervisere, der i interview positionerer sig som fx glemsomme.

Idealisering som håndtering

Idealisering eller reduktionisme forekommer øjensynligt som strategi. Hvor alle andre fremhæver forhold, de personligt synes er svære, og ting de ikke synes lykkes, er en enkelt underviser udelukkende positiv, både når det gælder stedet som helhed og vedkommendes egen indsats, hvordan alting lykkes. Eftersom observationerne vedrørende sidstnævnte tegner et mere nuanceret billede, må der være tale om et ensidigt selvbillede, hvor det mindre vellykkede ikke har plads og derfor ikke giver anledning til flere bekymringer og/eller mere arbejde.

Nogle af de nævnte håndteringsmuligheder, hvoraf nogle, de tre sidste, indeholder modstand, står ikke til rådighed for alle. Når foromtalt ånd er til stede, kan fx mindre erfarne undervisere, der er i færd med at positionere sig som in place undervisere på stedet, ikke anlægge ”Det er, hvad de kan få”-håndtering. For gør de det, er det måske ikke ret meget, de kan levere, fordi nye ting tager tid, og i øvrigt skal de selv stå i klasserummene med det lidt eller meget, de har forberedt. Dette forhold, samt det forhold at man aldrig er ideelt færdig med fx sin forberedelse, gør tidsaspektet og håndteringsmulighederne meget begrænsede især for nogle undervisere. Mindre erfarne undervisere må nødvendigvis også se sig selv i forhold til undervisergruppen som helhed, der af en erfaren underviser beskrives som generelt værende i konflikt med tiden på grund af deres ambitioner:

... jeg har aldrig nogensinde været på en arbejdsplads, hvor jeg oplevede så stort et engagement. Det, synes jeg, er et stort, stort plus. Så er der et minus, det er at engagementet rækker jo ud over den tid, der er til opgaverne, så - det ligger måske i selve det at undervise, det er aldrig helt godt nok. Man kan hele tiden blive ved og man kan XXX og der synes jeg, at vores rammer er for snævre nogle gange.

At forholde sig til tiden og evt. sige ”det er det, de kan få”, hvorved et legalt fagforeningsperspektiv anlægges, er således ikke en tilgængelig modstandsmulighed for alle. Nye og nyere underviseres håndteringsmulighed er den først nævnte håndteringsmulighed, det vil sige at fokusere på egen undervisning og forholde sig til andre ting efterhånden. Jeg vil meget understrege, at der, hvor der i forhold til eleverne sker fx forglemmelser, ikke er tale om nye/nyere undervisere – disse arbejder som nævnt øjensynligt hårdt (observationer) på at positionerer sig som kompetente/in place undervisere.

For eleverne har undervisernes håndteringer konsekvenser. Hvor underviserne formår at undervise inden for tidsrammen eller yder en ekstra indsats,

oplever eleverne et stort engagement, som de bemærker og værdsætter (jf. kommentarer efter første skoleperiode). Negativt, åbenlyst i tilfælde hvor de fx ikke får deres opgaver tilbage og kommer i tvivl om, om opgaverne er rettet, på hvilket grundlag karaktererne er givet osv. Mindre åbenlyst, men påpeget i analyserne af diverse undervisningssituationer, medfører fx håndtering af tidspres i forhold til indholdsmængde eller andre opgaver som karaktergivning (jf. fx Ud i praktik 1), at nogle elever med brug for hjælp ikke får fx den forberedelse til praktikken eller hjælp i praktikken, som de har behov for. I yderste konsekvens kan dette føre til, at elever må stoppe på uddannelsen, jf. Signe. Mindre drastisk kan håndteringer af kompleksitet som helhed, herunder dilemmaer, ses som influerende på positioneringerne af dele af elevgruppen som mindre in place (fx de stille) – simpelthen fordi det for underviserne er langt lettere at tale til og med de i forvejen aktive. At få de stille i tale er netop et af underviserne fremhævet dilemma, og dilemmaer er som bekendt (tids)krævende at komme ud af. Uanset karakteren af påvirkningerne peger ovenstående på, at underviserens praksis i de enkelte klasserum er indlejret i forhold, der ellers tydeligst er til stede på meso- og makroniveau. Som næste kapitel kommer ind på, er der tale om både økonomiske og pædagogiske diskurser, der influerer på mikroniveauet. Ovenstående indikerer dog også, at hvilke mulighedsbetingelser det enkelte hold og den enkelte elev får, også er afhængigt af, hvordan påvirkningerne håndteres af den enkelte underviser – i samspillet med eleverne. Påvirkningerne tager form af den konkrete setting og dens konkrete personer, og diskurs-determinisme i forhold til eleverne kan således udelukkes.

Direktøren om at være denne organisation

Direktøren er ikke direkte involveret i interaktioner med elever, men gennem sin ramme- og værdisættende funktion som leder for underviserne og ”organisationen” som helhed, spiller hun en rolle også i dette projekts perspektiv. Denne rolle er formentlig meget omfattende niveauernes forbundenhed taget i betragtning, men eftersom projektet ikke har specifikt fokus på direktørens påvirkninger, må nedenstående betragtes som fragmenter af hendes rolle som leder af den konkrete setting og som personificeret kobling mellem mikro- og makroniveauet.

Skolens leder har titel af *direktør*, og hun er leder af *organisationen*, der er omgivet af *interessenter*. Benævnelserne bruges spredt på stedet, men konsekvent, når ledelsens eller ledelsestilknyttede personer omtaler stedet. Dette

ordvalg italesætter stedet i virksomhedstermer modsat betegnelser andre steder i undervisningssystemet som inspektør/rektor/forstander og udtryk som ”skole”, samt ”praktik” og ”kommune”, eller hvem interessenterne nu er. ”Produktion af sosu-hjælpere” ville ligge i forlængelse heraf, men har dog ikke været nævnt ☺. Når sprogbrugen forekommer interessant, er det som slående modsætning til stedets accentuering af deres pædagogiske fokus, formåen og bestræbelser. Et bud på årsagen til denne modsætning kunne være et ønske om at fremhæve stedet som også kursus og efteruddannelsessted, en sammenhæng, hvori ”skole” kunne give forkerte associationer til grundskole-systemet. Måske skal virksomhedstermerne formidle, at dette er en meget kompleks (selvejende) institution, der både skal håndtere ansatte, ”indsatte”, aftagere og økonomi? Under alle omstændigheder understreger direktøren stedet som værende under kolossal udvikling med en fordobling af ”*aktiviteten*” på tre et halvt år samtidig med, at man har bestræbt sig på og overvejende er lykkedes med at bibeholde og udvikle sine grundlæggende pædagogiske værdier.

Direktørens italesættelse af stedet er en gengivelse af skolens fire værdier, hvilket kan ses som indlysende, når hun samtidig pointerer, at de (stedet) er gode til at holde fast i deres grundværdier og den pædagogiske retning. De fire værdier er, at skolen er rummelig, bevægelig (= i udvikling), engageret og professionel, og disse er valgt som karakteristika ved skolen både indadtil og i forholdet til omverdenen. Hun lægger især vægt på *organisationen* som værende i udvikling, og hvordan stadig udvikling er påkrævet, bl.a. på grund af de økonomiske nedskæringer, som de konstant er udsat for. Udviklingen handler både om den organisatoriske udvikling i form af fx teamomlægninger og i høj grad om, hvordan hun mener, de fremover må nytænke deres undervisning og ”blive professionelle didaktikere”, hvor didaktik øjensynligt bruges synonymt med tilrettelæggelse. Pædagogisk udvikling og fastholdelse af muligheden herfor på trods af nedskæringer er et prioriteret område - hvori også ph.d.-projektet indgår – som direktøren i interviewet fremhæver ekstra meget, bl.a. med en idé om større inddragelse af teknik. Derudover giver hun på førnævnte temadag udtryk for, at ”relationsarbejde” i forhold til eleverne og den enkelte elev igennem en årrække har været meget vigtigt på skolen og fortsat er det med bl.a. kontaktlærerfunktionen.

Om sosu-uddannelsernes synlighed mener hun, at erhvervsskolesystemet er underudforsket, men at sosu-området i særdeleshed er det, og at deres medfinansiering af et ph.d.-projekt skal ses i denne sammenhæng:

Altså, jeg synes hele erhvervsskolesystemet er tyndt, men sosu-uddannelserne er nærmest usynlige i forhold til, hvad skal vi sige, den volumen der bliver

uddannet, og hvor vigtig en opgave det er, at det lykkes, og hvor kompliceret det er (...) ved vi ikke hvorfor det lykkes, hvis man kan sige det sådan. Altså, så det har været, altså den overordnede har været, vi skal være forgangs for at der skaffes viden på det her område, og så har vi selv lyst til at lære noget mere.

Om elevgruppen siger hun, at det er en forskelligartet gruppe, men fremhæver:

Af den gruppe der går på vores hovedforløb på sundhedsuddannelsen, der er der stadigvæk 20 procent, der har en gymnasial baggrund, inden de kommer på det her hovedforløb, enten i kraft af at de har gennemført en hel gymnasieuddannelse eller at de har taget enkeltfag på VUC eller gået på noget handelsgymnasium. De har i hvert fald på adskillige af deres områder et gymnasialt niveau med sig. Så det siger også noget om, nej, det er ikke gymnasium ... og det er det alligevel for nogens vedkommende, altså forstå mig ret, men der har de altså meget bevidst valgt. Når vi ser vores grundforløb, så ser vi et langt mere broget billede af den simple grund, at der er vi en af de uddannelser, som piger kan vælge i Randers. Altså, det præger os, hvem der kan komme ind og sidde på dem, der er de meget meget meget målbevidste, vi ser de der unge piger der kommer ind og siger "yes, jeg vil være sygeplejerske og jeg vil tage grundforløbet, så vil jeg være hjælper, så vil jeg være assistent, så vil jeg være sygeplejerske, og det skal I hjælpe mig med. Og jeg vil have engelsk på mit grundforløb, for jeg ved, det er vigtigt, og jeg vil for øvrigt også godt have noget mere sundhed, og jeg vil også..." og som med det samme har nogle ambitioner. Og så har vi nogle, som siger: "jamen, det var det her, som min vejleder sagde, jeg skulle", så vi har hele kategorien ikke også.

Direktør og underviseres forståelser - ligheder og forskelle

Direktør og undervisere er enige om at rummelighed, og professionalitet der handler om fagligt og pædagogisk højt niveau, karakteriserer skolen. Udvikling er også et fælles - om end forskelligt italesat - punkt. Her fremføres to betoning af at være i konstant udvikling, ét om nu vs. ét om fremover. Underviserne har fokus på det svære omkring tid og overskuelighed, når udviklingen konkret skal udmøntes, og deres arbejdscentrum er deres undervisning med eleverne, jf. citat. For at manøvrere, "være i det" (jf. citat), må underviserne i nogle tilfælde anlægge fx reduktionsstrategier, hvor en temmelig omfattende liste af udviklingspunkter bliver samlet i langt færre større punkter, de kan overskue at arbejde med. Denne strategi er en modstand mod, hvad der forekommer dem uoverkommeligt at nå at arbejde med og ikke en modstand mod udvikling som sådan. Tværtimod er underviserne meget udvik-

lingsparate, men deres funktion fordrer ageren her og nu og i morgen, og langtidsperspektivet bliver anden-prioritet, tidsmæssigt. Direktørens italesættelse har derimod vægt på behovet for konstant udvikling, hvilket dermed er en del af undervisernes mulighedsbetingelser og dermed en medkonstituerende faktor for undervisernes ageren i klasserummene. I et arbejdspladsperspektiv er disse vægtninger indlysende, og når de her nævnes, er det for at understrege undervisernes indlejrethed.

Engagementet som karakteristikum er også fælles for direktør og undervisere. Både undervisere og direktør italesætter undervisernes engagement, som det der får ting til at ske, som holder udviklingen i gang osv. Begge parter italesætter endvidere engagementet som vidtrækkende, i hvad der muligvis er løn og tidsmæssige forhandlingsudvekslinger. Underviserne påpeger, at deres engagement er større end tildelingen, de mener, de må have mere tid. Heroverfor peger direktøren på, at underviserne dels skal lære at fokusere deres engagement på differentieret undervisningstilrettelæggelse, dels lade være med at sætte så højt et fagligt ambitionsniveau, som de aktuelt er tilbøjelige til. Underviserne italesættes således som dels umådeligt ambitiøse, dels som værende fanget i denne ambitiøshed. Den i udgangspunktet positive karakteristik bliver dermed også udpeget som problemet i forhold til undervisernes opfattelse af manglende tid og megen stoftrængsel. Herved er undervisernes kritik/dilemmapåpegning returneret og afmonteret som hidrørende fra dem selv – returneringsgrebet er ifølge Willig (2008) meget udbredt.

Fleksibilitet og praksisnærhed er elementer, som underviserne med det samme fremhæver, hvorimod dette ikke indgår i direktørens umiddelbare karakteristik. Disse to elementer har umiddelbare konsekvenser for undervisernes dagligdag med eleverne. Den positivt italesatte fleksibilitet fremhæves dog også som uoverskuelighedsskabende, og ”den har en pris”, og underviserne anvender her et greb, der ligner ovennævnte: De priser fleksibiliteten og påpeger, at de lever op til de krav, denne stiller til dem, men samtidig udpeger de kravet om fleksibilitet – som kommer oppefra – som årsag til øget arbejdspress. Det vil sige, at hvis ledelsen mener, de klager, så er det på grund af ledelsens egne stress-skabende krav. Her er undervisernes understregning af deres vellykkede håndtering værd at bemærke – hvis de ikke understregede dette aspekt, ville de gøre sig sårbare for kritik angående manglende professionalitet.

Med hensyn til praksisnærhed understreger underviserne behovet for umiddelbar sammenhæng, mens direktøren understreger vigtigheden af bevidsthed med hensyn til de to settings forskellige læringspotentialer, teoretisk og praktisk. Disse udlægninger er på ingen måde modstridende, men for-

holder sig til henholdsvis det konkrete undervisningsniveau og et mere overordnet potentialeniveau. Begge lægger vægt på, at der skal skabes sammenhæng i elevens hoved, at de to settinger i elevens hoved på et tidspunkt skal forenes i én bevidsthed om det fremtidige job. Det er denne fælles forestilling, der udfordres af dette projekt, denne afhandling, hvilket i det omfang udfordringen tages op vil have konsekvenser for indholdstænkning såvel som for tilrettelæggelses- og udførelsesdimensionerne.

Blikket fikseret: Skole, arbejdsplads og organisation

Samlet set om forskelligheder og håndteringer omkring det at være skole, arbejdsplads og organisation og disses indflydelse på klasserummene giver dette kapitel anledning til følgende: Undervisernes praksis udspiller sig i et spænd mellem et her og nu fokus på den løbende undervisning og ledelsens langsigtede og kontinuerlige krav om bl.a. pædagogisk udvikling. På den ene side må underviserne vedholdende positionere sig som in-place-medarbejdere, og på den anden side må de afhængig af deres individuelle situation, arbejdsmæssigt og privat, finde manøvrerings- og modstandsmuligheder, der bevarer deres in-place positionering, men samtidig praktisk set i nogle tilfælde omgår denne. Undervisernes håndtering af arbejds- og undervisningstid og stof og relationen herimellem er direkte indlejret i fælles forståelser af at være fx ambitiøse og rummelige. Med henvisning til kapitlerne med de klasserumsnære analyser bliver det tydeligt, at undervisning bliver til, ikke *kun* som en individuel udførelse, men som en individuel udførelse inden for nogle mulighedsbetingelser, der for forskellige undervisere, fx nye vs. meget erfarne, skaber afgørende forskellige vilkår.

Kapitel 9 Brydninger – holdanalyserne

Dette kapitel har til formål at samle hele anden dels analyser med fokus på brydninger, samarbejder og intersectende forhold mellem de fremanalyserede dele. Jeg samler op på positioneringer og mobiliserede fortællespor (det social- og sundhedsfaglige indhold) og trækker modsætningsforhold op - i flere tilfælde med andre snit end i selve analyserne. Dernæst vender jeg tilbage til de mere overordnede dele fra kapitel 3, de Foucaultske indspil, og anskuer holdanalyserne eksplicit i dette lys. Dette kapitel og det sammenfattende kapitel efter elevanalyserne (kapitel 14) er stærkt sammenhørende.

Positioneringer i et vertikalt perspektiv - udvikling som vilkår

I direktørs og underviseres overensstemmende vægtninger af det pædagogiske perspektiv ligger der implicit nogle positioneringer, der også giver anledning til nogle brud. Direktøren positionerer underviserne som værende dels udviklingskapable, dels som nogle, der *skal* være udviklingskapable. Udviklingsindholdet tænkes som udvikling i forhold til tilrettelæggelsesdimensionen, hvorimod indholdsdimensionen tænkes i koncept/enshed af hensyn til eleverne. Underviserne tager positionen som udviklingskapable op i en submission/mastery-adfærd og positionerer herved sig selv som kompetente undervisere. Den tilbudte position og de elevpositioner, der er indeholdt heri, står dog i et vist omfang i modsætning til den klasserumsvirkelighed underviserne skal agere i. De indeholdte elevpositioner fremgår indirekte, som det der er svært at bringe til udførelse (dilemmaerne), fordi eleverne for en stor dels vedkommende ikke kan honorere kravene. Den ”ansvarstagende elev” synes at være en sådan position – underviserne stræber efter at uddelegere ansvaret til eleverne, men er ofte nødt til at tage det tilbage, jf. dilemmaer. Den idealiserede/tilstræbte generelle elevposition – ledelsesmæssigt og dermed blandt underviserne – er ”studerende” – hvilket synes at være del af en opskrivningsstrategi for uddannelsen som helhed, men måske især for den specifikke skole: Med fremhævelsen af det store ansøgerantal til uddannelsen og understregning af, at 20 % af eleverne har en gymnasie- eller gymnasielignende baggrund, positioneres stedet som studiested frem for skole.

Positionen, der er tildelt underviserne, er altså inden for en pædagogisk diskurs, der jf. analyserne udmønter sig i krav/forestilling om ansvar for egen

læring med bl.a. at kunne sætte mål for sig selv og selv orientere sig om hjemmearbejde. Positionens mulighed og fortsatte eksistens understøttes af den mindre gruppe af meget aktive og målrettede elever, der efter hjælperuddannelsen fortsætter direkte på assistentniveau (se også elevanalyserne af Sussannes og Sarahs forløb). Konceptgørelsen af indholdet bryder med positioneringen af underviserne som kompetente, idet didaktikken reduceres til ”hvordan”, hvilket for nogle undervisere opfattes som en kraftig indskrænkning af deres faglige råderum implicerende en reduktion af deres status. Konceptundervisningen er af hensyn til eleverne, der hermed positioneres som ”alligevel ikke så studerende”, at de ville kunne klare fx selv at skulle læse en del op, som de ved holdskifte måtte miste.

Generelt er det det udviklingsorienterede menneske, der både på underviser- og elevplan skabes positioner for. Underviserne som udviklere af elevernes/organisationens situation, eleverne som udviklere af de ældres situation, og hvad enten undervisere/elever er enige eller ej, er det disse positioner, der må tages. Udvikling er naturliggjort/institutionaliseret og ikke til debat. I et poststrukturalistisk perspektiv er udvikling ikke nødvendigvis udvikling, men måske afvikling – eller afvikling som italesat mulighed ville måske være at foretrække frem for insisteren på udvikling. Sidstnævnte ville være en imødekommelse af nogle ældres perspektiv.

Forvaltninger og modstand i forhold til tildelt position

I klasserummene forvalter underviserne positionen forskelligt, jf. de klasserumsnære analyser. Nogle anfægter positionen og positionerer eleverne som skolelever og tilgodeser herved de elever, som ikke umiddelbart fortsætter/kan fortsætte på assistentniveau, men som skal arbejde som hjælpere. Andre forsøger at gennemføre positioneringen, men føler sig selv ansvarlige, når det ikke lykkes, og påtager sig måske derefter ekstraarbejde i forhold til at få så mange som muligt med. Disse undervisere har et stærkt blik for eleverne som individuelle personer og drives af ønsket om, at det konkrete menneske kan opnå en succesoplevelse. Dette står ikke i modsætning til det fastholdelsesaspekt som fra ledelsesside i forlængelses af 95 % målsætningen hævdes²³, men det er fastholdelse ud fra andre præmisser. Andre igen positionerer eleverne som studerende – uden synderlig hjælp til dem, der ikke kan honorere

²³ Underviserne bliver på et teammøde informeret om, at de skal arbejde med fastholdelse.

positionen – hvorved den omtalte alliance med de dygtigste opstår. De ikke-honorerende må evt. forlade uddannelsen.

På tværs af disse positioneringer er der blandt underviserne forskel på, om de qua vægtning af indholdsformidling hævder en fagligheds-/indholdsdiskurs eller om de qua dannelsesvægtning hævder en pædagogisk dannelses-diskurs. Begge diskurser er indeholdt i skolens værdigrundlag, men sidstnævnte er den, skolen profilerer sig på og også den jf. ovenstående, der synes at være den, der umiddelbart bringes op. En vægtning af indholdsdimensionen kan ses enten som en mild anfægtelse af den pædagogiske diskurs, eller den kan ses som et undervisersupplement til denne.

Indretningen i rummene med en bordopstilling, der understøtter lærercentreret undervisning bryder delvis med den italesatte egen ansvar pædagogiske vægtning. Den står også i modsætning til organiseringsformen, der i en stor del af tiden er ”grupper”, som hele tiden skal nyetableres, med nogle af de konsekvenser, der er fremhævet i analyserne. Omvendt kan ”selv at danne grupper” ses som udtryk for en ”studerende”-position, som få dog magter, fx i forhold til at vælge gruppe efter emne og ikke personer.

Både blandt underviserne og eleverne er det de meget erfarne og sikre i deres subjektivering, der har mulighed for at yde modstand mod de positioner, de tilbydes. De nye, de nyuddannede (undervisere) og de unge, de områdeuerfarne er henvist til en submission adfærd, da dette er måden at blive anerkendt på som tilstedeværelsesberettiget. Modstanden skal ydermere – i det omfang den er (delvis) synlig – være funderet i et acceptabelt perspektiv. For underviserne kan dette kun være et fagforenings/lønarbejderperspektiv, mens det for eleverne kun er et udstrakt områdekendskab, der synes at give anfægtelsesmuligheder. Både undervisere og elever må dog være umådeligt forsigtige, idet modstanden let kan vendes imod dem. Underviserne fremhæver deres (over)engagement, det vil sige oversubmission som grund til modstand. Gruppevis kan de anlægge en strategi, hvor fordringen om udvikling organiseres på en måske ikke ledelsesintenderet - men overkommelig - måde.

Elevernes modstandsmulighed er mere begrænset, især i det omfang det er selve den formidlede hjælperkonstruktion, de stiller spørgsmålstegn ved (Jf. Gvu-eleverne), og de er henvist til forholdsvis tavs underlæggelse. Tavsheden bliver, jf. analysen, også den eneste mulighed som protest mod manglende indgriben over for uacceptable praktiksteder.

Skabelsen af faglig subjektivitet

I forhold til indhold – det social- og sundhedsfaglige indhold - mobiliseres tre forskellige fortællespor på skolen. Disse fortællespor er trådt frem af analyserne som skabeloner, der trækkes på i tale om og udførelse af arbejdet (praksis i praktikken). Det er altså analytiske elementer/betegnelser, som ikke ”findes”, men som kan forstås som underliggende forståelser. Den historiske udvikling, der som indledning til denne anden del er opridset, synes at have aflejret forståelser, der består, selv om andre forståelser er kommet til. Uden for arbejdsområdet og uddannelserne er opfattelsen af hjælperne tillige kun langsomt under forandring. Omtalen af social- og sundhedshjælperne som ”hjemmehjælpere” og politikernes og avisernes manglende skelnen mellem hjælpere og assistenter, der af og til samles under betegnelsen ”hjemmehjælpere” (fx Information, 3.8.2010) er indikationer herpå. Både internt (jobområdet) og eksternt består således sideløbende forståelser og forventninger.

Husmordtællesporet afspejler jobbetts oprindelse og indeholder hele husmordimensionen – og altså ikke kun fx rengøringsting og lignende praktiske anliggender. Denne definition følger Margrit Eichlers (2008; 2005) definition af household work ud fra hendes forskning i ”privatsfærerelaterede” opgaver og livslang læring. Hun samler housework og carework i household work som dækkende over alle de typer opgaver, der findes i en husholdning med dens relationer til fx slægtninge. Relevant for denne sammenhæng påpeger hun dels læringspotentialer generelt i de for det meste oversete ulønnede opgaver, dels at det ulønnede household work kan bidrage til forståelsen af det lønnede arbejde.

It might make sense, then, to start looking at household work as an important sphere of work that has the potential to teach us much about lifelong learning and work – and maybe even to look at paid work through the lens of unpaid household work (Eichler, 2008).

Husmordtællesporet er således karakteriseret ved omsorg, atmosfærevaretagelse og praktiske opgaver. Med andre ord det almindelige, forebyggende & trivielle, hvor det altså drejer sig om *både* praktiske opgaver som fx rengøring og omsorgsopgaver i bred forstand, det vil sige både fysisk og mental omsorg. De opgaver personer varetager, og kompetencer de opnår i et hjem, er ifølge Eichler opgaver, de i interview glemmer at fortælle om. De husker ikke opgaverne som vigtige at fortælle om, fordi det ”bare er noget man gør”, og først når de bliver spurgt mere specifikt i forhold til, hvad de foretager sig i hjemmet, kommer opgaverne frem. Der er altså ikke nødvendigvis tale om tavs viden eller udelukkende kropsligt inkorporerede rutiner, men ting der, fordi

de tilbagevendende bliver gjort, ikke fremstår vigtige. I dette regi kan man sige – fremstår uvigtige i sammenligning med sygdomsting/viden.

Lønarbejderfortællesporet afspejler den dimension af arbejdet, der handler om, at man er ansat og får løn for at være til stede, det vil sige, at det netop ikke er et ulønnet arbejde. Dette spor afspejler distanceringen til det tidligere ulønnede (kvinde)arbejde, selve det at disse opgaver blev et ”arbejde”, som nogen udfører, så nogle andre (kvinder) nu ikke skal udføre dem. De almene elementer af dette fortællespor handler om løn, arbejdstid, arbejdsindhold, arbejdsmiljø, kollegaer, personalenormering, tryk i ansættelsen, ansættelser og afskedigelser o. lign.

Sygeplejerskefortællesporet afspejler tidsmæssigt den tydeligere indskrivningen i uddannelsessystemet som del af sundhedsuddannelserne og som del af erhvervsskolesystemet. Til denne indskrivning hører talen om professionelt arbejde, hvor det professionelle betegner, at man har en særlig viden. Dette fortællespor er karakteriseret ved fokus på det patologiske, helbredende & ekstraordinære – det forskelsgørende, hvor det netop at gøre en forskel er vægtet – omsorg uden ”indgreb/helbredelse” er altså ikke indeholdt i denne skabelon. Det er altså den moderne sygeplejerske, der ligger bag denne forståelse og ikke Florence Nightingale-modellen, som (nogle) sygeplejersker i dag definerer sig selv i modsætning til (Kamp, 2012). Sygeplejersker i dag synes i et vist omfang at have taget det mere prestigefyldte lægefortællespor til sig og er ikke længere dem, der har den tætte patientkontakt; denne er overtaget af assistenter og hjælpere, og i nogle tilfælde er det endda kun hjælperne, der ses som dem, der skal tale med patienterne (Larsen, 2004-2006). I hjemmeplejen og på plejecentrene kommer sygeplejersken kun til stede, når noget særligt er på færde, hun kommer hverken med henblik på omsorg eller det rutineprægede arbejde. Dersom en sygeplejerskeopgave bliver en rutineopgave hos en borger, oplæres fx hjælperne i rutinen (jf. Susannes vejleder).²⁴

Sygeplejerskefortællesporet i kombination med lønarbejderfortællesporet er det, der i skolesettingen formidles som rigtigt, mens husmorfortællesporet primært aktualiseres som det, der skal tages afstand fra. Herved skabes en modsætning til nogle af elevernes private baggrund (træder tydeligt frem i Maria-analysen), som ikke anerkendes som ”faglig”, og endda italesættes som måske undergravende, idet denne position italesættes som potentielt overarbejdende. Hjælperkonstruktionen afskærer omsorgs/nærværs-dimensionen,

²⁴ Fuglsang (2000) opererer ud fra Goffmans rollebegreb også med tre kategorier i forhold til de allerede ansatte: Rollen som husmor, omsorgsprofessionel og arbejdsteknisk orienteret. Denne afhandlings fokus på subjektivitet (fragmenteret, samtidig), faglig subjektivitet samt omsorg/professionel omsorg giver et perspektiv på (rollerne) fortællesporenes mere afgørende betydning for elevernes tilblivelse.

der som nævnt evt. er del af nogle elevers baggrund, samt efterspørges af nogle ældre i praktikken. Med denne hjælperkonstruktion distancerer uddannelsen sig fra det ubetalte traditionelle kvindearbejde, samtidig med at dette stadig er en vigtig del af arbejdet, og herved opstår den i analysen omtalte paradoksale faglighed.

Med distanceringen til husmorfortællesporet tales traditionelt kvindeopgaver ned som uværdige i et fagligt perspektiv, hvilket medvirker til at holde disse funktioner ude som ikke arbejdsmarkedsrelevante. Disse funktioner er stærkt til stede i arbejdet, men gives ikke plads som værdige. - En stærkt kønnet uddannelse distancerer sig med tavshed fra selv samme kønnethed²⁵. Med distanceringen dømmes alle de elementer, Eichler (2008; 2005) indkredser som arbejdsopgaver i et privatliv, som uvæsentlige. Her vil jeg lige understrege, at der i et poststrukturalistisk perspektiv selvfølgelig ikke er tale om, at de omtalte traditionelt kvindelige opgaver er kvindenaturligeopgaver, men at det er opgaver, der *traditionelt* er udført af kvindeligt mærkede kroppe – udtrykt i en poststrukturalistisk terminologi. Jeg må antage, at man i uddannelses- og fagforeningsregi antager, at sosu-området ikke vil kunne opnå anerkendelse som professionelt arbejde, hvis en hel del eller hovedparten af arbejdet er household work, hvorfor man taler andre opgaver frem som de væsentligste (jf. Dahl, 2000). Anerkendelsesovervejelserne er muligvis rigtige, og ydermere spiller det formentlig ind, hvad der fx i hjemmeplejeregim kan visiteres til, hvilket ikke er ”bare” tilstedeværelse og hermed mental omsorg. Med et kritisk blik på den form for professionalisme som (jf. analyserne) promoveres på uddannelsen, kan man spørge, hvad det gør ved dels forholdet mellem de mennesker, som godt nok indgår i en arbejdsrelation, men også er til stede som mennesker, dels hvad det gør ved elevernes opfattelse af kompetencer, der hidrører fra deres privatliv. Hvorfor er sidstnævnte så irrelevante/uværdige, at de ikke kan udgøre et vægtigt element i fagligheden? Et alternativ kunne tænkes at være at fremhæve disse kompetencer og funktioner i forhold til fagligheden fx som hjemmesfærefunktioner udført i institutionelt perspektiv, hvorved en ikke - eller mindre - paradoksalt faglighed kunne tales frem (jf. på pædagogområdet, Ahrenkiel et al., 2012).

Når omsorg og nærvær er afskåret i hjælperkonstruktionen kan de ældre teoretisk set heller ikke efterspørge dette. Det gør de så alligevel, og det er derpå op til hjælperen at håndtere dette. De ældres fremtalte positioner er inden for aktiverings- og ressourcediskursen. Set i forhold til nogle ældres per-

²⁵ I Dahl (2000) er kønsperspektivet en af de fremtrædende dimensioner. Dokumentanalyserne viser, at kønnet (gender) fra midten af 50'erne forsvinder fra teksterne. Det bliver ifølge Dahl ”usigeligt og utænkeligt” (s. 303).

spektiv på hjælperarbejdet, er der således et betragteligt brud mellem det, de efterspørger, og det de tilbydes. De ældres situation bliver tydeligere i elevanalyserne, hvor praktikken er i forgrunden.

Viden, magt/påvirkning & agency

Ovenfor har jeg samlet op på overvejende det konkrete interaktionsniveau i direkte forlængelse af holdanalyserne. Analyserne tegner dog også billedet af det overordnede, tilrettelagte niveau, som Foucaults begreber angår. Det vil sige, angår "systemet" i modsætning til det konkret forekommende. Kap. 3 inddrog diskurs, magt (*gouvernementalité*), formationssystem (objektniveau, udsigeposition, begrebs- og strategisk niveau), selvteknikker, og normalitetsperspektiv, og disse har været underliggende aktive i analyseprocessen, gennem positioneringsteorien; her ridser jeg – på baggrund af de faktiske analyser – op, hvad der fremstår som settingens funktion – som altså ikke er at forstå som nogle personificerede menneskers intention med nogle andre.

Bestræbelsen på skabelse af faglig subjektivitet hos eleverne mobiliserer jf. ovenfor især to fortællespor. Disse diskurser og fortællespor skaber rammer for normalitet (fx at være aktiv & social) og dermed afvigelse, og samlet set er de udtryk for handling på elevernes (fremtidige) handlinger i forhold til de ældre, dvs. *gouvernementalié* i Foucaults termer. - Der foreligger en setting, som søger at formatere eleverne på en bestemt måde. De netop nævnte elementer angår påvirkningen af hele elevgruppen og angår både indhold og adfærd, og jf. det vertikale perspektiv indgår underviserne også heri, hvilket med afsnittet om perspektivering til diskurser bliver uddybet.

Samtidig er der også individuelle dele, selvteknikker, som den enkelte elev må tage op – hvis hun/han vil gøre passende elev: Eleverne må deltage med teoriillustrerende/understøttende eksempler og kommentarer for at blive vurderet som dygtige, samtidig med at de verbalt inviteres ind /inkluderes i sundhedsfællesskabet (jf. brug af pronominer). I gruppemøder med kontaktlærer må de reflektere over egen nuværende og fremadrettede praksis; tilstedeværelsen af andre elever på disse møder, samt det forhold at underviseren også er karaktergiver, har indflydelse på, hvad der kan siges. – Eleven skal både over for underviser og medelever positionere sig som fx vidende, ambitiøs eller lignende og sætte sig mål for den kommende tid og på denne måde italesætte sig selv som den ansvarstagende elev med ansvar for egen læring. Dersom dette ikke rækker – hvis eleven ikke kan honorere positionen – tilbydes eventuelt mentor eller psykolog, og muligheden er her for eleven igennem

fortællingen om sig selv i fortid og nutid at tale sig selv frem til den ”rigtige adfærd” eller i hvert fald en adfærd så rigtig, at eleven kan blive på uddannelsen.

Overordnet betragtet kan settingen således siges at være tilrettelagt, så elevernes nutidige og fremtidige adfærd formes gennem både indholdsformidling og aktuelle handlemuligheder. Her må *overordnet* understreges - dvs. det er intentionen (det foreskrivende niveau, jf. teoretiske indspil), jeg her peger på. Som analyserne har vist, er der jo variation, sprækker og modstand på det konkrete handlingsniveau.

Ovenstående påvirkning, som med Foucault kan anskues som magtmechanismer i spil, virker gennem fremtalelse af objekter, skabelse af udsigepositioner og begrebsbrug (formationssystem). Dertil kommer det strategiske niveau, som jeg vil komme ind på i perspektiveringsdelen. Gennem positioneringsanalyserne er påvirkningen på individniveau forfulgt. På det overordnede niveau er det ældre som gruppe, der igennem formationssystemet, skabes/tales frem/konstrueres som problem. Naturvidenskabelig viden om aldring og sygdomme i kombination med humanistisk viden om menneskets psyke og behov ligger til grund for undervisningen; der henvises til forskellige former for forskning og af og til gengives noget forskning i light-light udgaver. Denne viden er tilvejebragt fra noget forskning, der (p.t.) har vundet kampen om at være ”sand og anvendelsesrelevant viden”. Den omtalte viden bringes i spil i forhold til objekterne (de ældre) med begreber, der indikerer at de handlinger, der bliver resultatet af formationssystemet, foretages af hensyn til problemgruppen selv. Omsorg, respekt og værdighed er sådanne begreber. At udvise omsorg og respekt bliver at mobilisere og handle ifølge sygeplejerskesporet, hvor omsorg med adjektivet ”professionel” foran godt nok er antydnet som noget delvist andet end blot omsorg; men med bibeholdelsen af selve ordet ”omsorg” konnoteres noget grundlæggende positivt. ”Respekt” konnoterer også noget grundlæggende positivt, samtidig med at respekten i den aktive brug reelt betyder, at borgerens ønsker kan overhøres eller delvis overhøres, fordi man ved, at det ikke er til borgerens bedste at følge disse ønsker. Eftersom hele handlingsrepertoiret er koblet til borgerens værdighed og bibeholdelsen heraf, er det et meget stærkt formationssystem. Positivt konnoterede humanistiske begreber er i en begrebsglidende brug med til at legitimere handlinger og holdninger. Dette er på ingen måde usædvanligt²⁶, og oven-

²⁶ Som eksempel kan udnævnes den i dag udstrakte brug af ”service”: Fx borgerservice, hvor man til trods for navnet kan vente meget længe på at blive betjent, og hvor ”service”-navnet derfor forekommer mærkværdigt. Tilsvarende ”udlændingsservice” som udlændinge kan være bange for at henvende sig til. Begge eksempler er personlige oplevelser.

nævnte er bare en konstatering af, at dette også gør sig gældende i skolesettingen.

Grundlæggende giver det ingen mening at spørge, hvilket af de tre inddragede fortællespor, der er bedst, eller med størst ret skal mobiliseres. En af afhandlingens absolut grundlæggende pointer er, at alle tre fortællespor med god ret, fra forskellige perspektiver kan/skal mobiliseres, og at det tværtimod er kritisabelt at negligere et af dem. Agency-perspektivet peger på mulighed for stillingtagen, men forudsætningen herfor er bevidsthed om og diskussion af fortællesporenes eksistens.

Agency betragtet ind i undervisningsverdenen

Holdanalyserne har indikeret, at den formidlede viden kun i meget begrænset omfang står til diskussion, og at agencydelen derfor har svære vilkår. Kapitlet (15) om perspektivering til diskurser trækker tråde mellem sosusettingen og samfundsniveauet, det vil sige peger på den gensidige påvirkning og fremhæver derved, hvordan påvirkningsmekanismerne og videnskonstitueringen på ingen måde er sosu-intern.

At agency-potentialet bliver så godt som fraværende, er udtryk for at spørgsmålet: *Hvem kan jeg ellers blive?* bliver meget vanskeligt både at besvare og ikke mindst ”stille” – for hvordan skulle nogen, elever eller undervisere (eller vejledere eller direktør), finde på at stille spørgsmålet. De indlejringer, som analyserne har påpeget, og som bliver vanskeliggørende for alternativovervejelser, knytter an til nogle grundlæggende synspunkter i megen curriculumforskning, angående bl.a. det ”udeladte indhold”. I forlængelse af afsnittet om subjektivering som udtryk for læring medtager jeg her et par af disse synspunkter for at henlede opmærksomheden på, hvorledes aspekter af ”hvem kan jeg ellers blive-spørgsmålet” over årene kan genfindes i uddannelsesforskningen. - Måske med et andet sigte og ud fra andre videnskabsteoretiske perspektiver, men som en grundlæggende påpegning af det underviste indholds altid begrænsede karakter: Elliot Eisner, forsker i bl.a. curricula og evalueringer, fremhæver således:

The major point I have been trying to make thus far is that schools have consequences not only by virtue of what they do teach, but also by virtue of what they neglect to teach. What students cannot consider, what they don't know, processes they are unable to use, have consequences for the kinds of lives they lead (Eisner, 1979, s. 88)

Karsten Schnack (2002, s. 17), formulerer mindstekravet til curriculumforskning som, ”at man ikke blot spørger om, hvad man lærer, men også om, hvad man lærer af det, man lærer, og af måden man lærer det på”. Citaterne forholder sig til dels det fraværende, dels til nødvendigheden (ifølge Schnack) af refleksion over indhold og metode i forhold til det faktisk underviste, hvor ”man” må læses som ”eleven”. I dette regi kan sidstnævnte spørgsmål – med fokus på agency-spørgsmålet - for eleverne formuleres: Hvilken subjektivering får/skaber man, og hvad kan man overveje ud fra indsigt i, at det er denne skabelse af subjektivitet, der er mulighedsrum for? Dette spørgsmål skal ikke forestille at være et konkret spørgsmål, der kan stilles eleverne, men et spørgsmål som kunne styre de didaktiske overvejelser (det brede didaktikbegreb indbefattende: hvad, hvorfor & hvordan) med henblik på refleksion ud fra konkrete aktiviteter.

Som underviser kunne man i forhold til sig selv (i et agency-perspektiv) overveje, hvad man underviser i, hvad man selv lærer og understøtter herved og ved måden, man underviser på, det vil sige stille spørgsmålet: Hvem bliver man (subjektivering) i kraft af den undervisning, man bedriver? Herigennem kunne underviserne måske opnå indsigt i, hvilke diskurser de blandt andet er konstitueret af, og hvilke diskurser der intersecter med hvilke og herved forholde sig til, hvordan de forholder sig til disse diskurser og samarbejder.

DEL 3 Elevanalyser - processer

Denne del indeholder analyser af fire elevers forløb, hvor praktikdelen bliver forgrund, og de forudgående holdanalyser fungerer som baggrund, der refereres til. Analyserne er struktureret efter overvejende samme princip. Efter en meget kort præsentation af eleven handler første afsnit, Skolen, om elevens positioneringer igennem skoleperioderne. Næste afsnit, Praktikken, fokuserer indgående på den praktik, hvori jeg besøgte eleven. Forskellige positioneringer og mobiliserede fortællespor analyseres, og også de fysiske rum inddrages som mulige aktører. Hvert elevforløb afsluttes med en vurdering af elevens subjektiveringsproces (læreproces) og inddragelse af agency-perspektivet. Helt ens er analysernes struktur dog ikke, eftersom jeg besøgte eleverne i enten første eller andet praktik, og dertil kommer at to af eleverne ikke afsluttede uddannelsen på de oprindelige hold, og jeg derfor ikke overværede deres eksamen.

Empirisk er det to bandede interview med hver elev, uformelle samtaler med eleverne, interview med deres vejleder, to dages observationer i praktikken hos hver elev, mange dages observation på holdene (jf. bilag 6, empirioversigt), og i to af tilfældene overværelse af eksamen, der ligger til grund for analyserne.

Denne del har som nævnt praktikstederne i fokus. Da praktikstederne er ramme om gamle menneskers liv, og elevernes uddannelse retter sig mod arbejdet med disse gamle mennesker, kommer relationerne til de gamle mennesker uvægerligt til at spille en væsentlig rolle. Med henvisning til kapitel 2, Det konstruerende blik, bl.a. om temaers opståen i løbet af empiriproduktionen vil jeg her understrege, at der ikke på noget tidspunkt har været en intention om at udsige noget generelt om forholdene på plejecentrene og i hjemmeplejen. Men eftersom de besøgte steder er medkonstituerende for elevernes subjektivering som hjælpere, er det væsentligt, hvordan også relationerne mellem det fastansatte personale og de gamle mennesker er. I denne del er der derfor medtaget forskellige observationer, der belyser praksis på praktikstederne, også hvor eleverne måske kun er til stede som tilhørere eller tilskuere. Af hensyn til de impliceredes anonymitet er der dog også mange konkrete iagttagelser, der er udeladt (også hvor eleverne er direkte indblandet), hvilket måske hos læseren i nogle tilfælde kan afstedkomme overvejelser over graden af underbygning af udsagn om praktikstedet. Der er således igennem analyserne

tale om en stadig balancering mellem behovet for dokumentation og hensyntagen til de enkelte praktiksteder.

I forlængelse af anden del har de tre fortællespor (jf. foregående kapitel) en fremtrædende plads som analytisk element, i forhold til skabelsen af faglig subjektivitet hos eleverne. Kort gengivet er fortællesporene: *Sygeplejerskefortællesporet*, defineret ved fokus på det patologiske, helbredende & ekstraordinære – det forskelsgørende, hvor det netop at gøre en forskel er vægtet. *Husmorfortællesporet* fokuseret på det omsorgsfulde, hyggelige og praktiske - det almindelige, forebyggende & trivielle. *Lønarbejderfortællesporet* med fokus på de ansattes arbejdsforhold – bl.a. miljø, løn og arbejdstid - og samvær. Igen må jeg understrege, at disse analytiske forståelser ikke skal forstås som enten-eller, idet flere/alle spor aktiveres alle steder – men med forskellig styrke, dvs. den konkrete hjælperforståelse har igennem de forskellige praktiksteders praksisser og italesættelser særegne udtryk – men hvor de enkelte praksisser og positioneringer kan relateres til de tre skabeloner. Dette udelukker ikke, at der på nogle af stederne er fx praksisser, der ikke kan henføres til nogle af de af mig mobiliserede fortællespor. I det omfang jeg kan ”se” disse, tager jeg dem op.

Kapitel 10

Susanne – Med fremtiden i nutiden

Susanne er godt 40 år og er kommet ind på uddannelsen, fjerde gang hun søgte. Hun er oprindeligt uddannet handelsassistent og har arbejdet i en trælasthandel, været dagplejemor, været på en psykiatrisk afdeling, været hospitals-service-assistent og har ”snust til ældreplejen”. Hun har to børn og bor sammen med faren til den yngste efter at have været alene-mor i en del år. Den aktuelle mand karakteriserer hun som ”manden i sit liv” og taler om tidligere at være ”rendt ind i de forkerte mænd”.

Skolen – At være totalt ”in place”

I skolens fysiske rum er Susanne én af de mest aktive og velforberedte elever. I den almindelige klasseundervisning med IRE-(eller IRF)forløb markerer hun altid, og hun kommenterer så godt som altid andres fremlæggelser og præstationer, når der bliver inviteret til sådanne kommentarer. Hvis andre elever henvender sig til hende med spørgsmål af faglig karakter, besvarer hun spørgsmålene. På første skoleperiode udgør hun sammen med tre andre elever en fasttømret gruppe, der både i og uden for undervisningen holder sammen; når eleverne selv skal danne grupper, går disse fire elever lynhurtigt sammen, og de mødes før eller efter undervisningen for at støtte hinanden. Adspurgt om deres gruppe siger Susanne:

Vi er fire, der har det perfekte teamwork. (...) Jeg ved bare, at vores ambitionsniveau er det samme, og det er højt (...) Vi er ambitiøse, det handler om ambitioner, vi sidder og skriver noter side op og ned og sammenligner. Vi vil heller ikke skræmme andre. Vi har fundet sammen, vi er trygge ved hinanden. Vi har ikke noget imod at være sammen med andre, men tidligere [anden uddannelse] har jeg prøvet at være sammen med nogle, og når vi så har fået karakteren, har jeg tænkt: ”du skulle have fået det og dig det”.

og om sig selv siger Susanne:

JEG skal have styr på det. Selv om de andre mener, jeg har styr på det, skal jeg have det skåret ud i pap. Jeg er perfektionist, jeg står op kl. fem og er herude kl. kvart i otte – otte og sidder med bøgerne, inden de andre kommer, og når de andre går hjem kl. to, sidder jeg til tre – halv-fire.

De to citater peger på forskellige elementer, som går igennem alle samtaler med og observationer af Susanne. For det første positionerer hun sig som dygtig, ambitiøs og hårdtarbejdende, hvilket hun som nævnt også i praksis fremstår som. For det andet antyder hun med, ”vi er trygge ved hinanden” en usikkerhed, som hun gentagne gange bringer op også i forhold til praktikoplevelserne; dette vender jeg tilbage til. Der er heller ikke tvivl om, at hun foretrækker at være i gruppe med de tre, hun opfatter som ligemænd (kvinder) og dette ønske - der i praksis ved gruppedannelse fremstår som eksklusion af andre - er retorisk bundet ind i en form for hensyntagen til andre, som de ikke vil skræmme. Det samme påpeger udtalelsen om, at de gerne vil være sammen med andre, en udtalelse der dog neutraliseres af den efterfølgende fortælling om de tidligere dårlige oplevelser. Den sidste del af sidste citat, om at komme tidligere og gå senere er ud over at være en positionering som hårdtarbejdende også en del af en fortælling om at være mor til et mindre barn og samboende med en mand med lange arbejdsdage og ” ... jeg er så gammel, jeg ikke kan slæbe andre...” jf. afsnittet om in- og eksklusioner. Ved at være på skolen før og efter undervisningen skaffer Susanne sig rum til at forberede sig. I forhold til at få hjemmet til praktisk at fungere giver Susanne udtryk for at være den, der har styr på opgaverne og også være den, der trækker det største læs uden at bebrejde manden noget, han ”støvsuger, smører madpakker og rydder af bordet”. Men Susanne vil have orden på tingene og ”bliver stresset” af vasketøj, for hvis ikke der bliver vasket i løbet af ugen, ”kan man rende der hele weekenden”, og ”vasketøj tager en krig [for manden], så det gør jeg selv, han er ikke opmærksom på, at nu er den færdig”. Susanne laver hver uge en madplan og køber ind til en uge eller 14 dage af gangen, så hun løbende kun skal købe mælk og brød, og hun gør det selv:

Det der med at handle ind, det er hen i skoven for ham, altså han kan slet ikke tænke længere frem end én dag (nåh) og så sige altså, ”hvis jeg skal bruge kartofler tre dage, hvor mange kartofler skal jeg så købe”. Hvis jeg skal pensle det sådan ud for ham, så kan jeg lige så godt selv gøre det (...)

Vurderet ud fra Susannes egne oplysninger synes hun således lige så ambitiøs på det hjemlige område som på skoleområdet.

Samlet set begrundet og retfærdiggør hun altså den indadvendthed, som hun og hendes gruppefæller i det sociale rum er meget tydelige eksponenter for med henvisning til både tidligere erfaringer, private nutidige forhold (travlhed) samt en opmærksomhed på og reference til andre elevers fremmøde og præstationer. Ca. halvanden måned inde i uddannelsen siger hun:

Det er som om, alle er ved at finde deres plads, hvem der er på niveau, og hvem der skiller sig ud, og man sorterer dem fra, der hænger på og kommer to dage og er væk tre, sådan nogle gider man ikke have med.

Som yderligere støtte for sine holdninger og adfærd refererer hun, jf. afsnittet om ”Elever der ikke kan rummes” til underviserudtalelse om, at ekskluderede må spørge sig selv, hvorfor de er ekskluderede. Endvidere henviser hun – som Danielle gør i en tidligere omtalt klasses Diskussion – til, at ”vi har alle sammen ansvar for vores læring, hvis dem der sidder stille føler, de lærer noget, så lad dem sidde”, samtidig med at hun betvivler, at underviserne har indsigt i, hvad de på klasseplan og i gruppearbejde stille elever kan (citater nedenfor). Med sine underbygninger og begrundelser og ”hensyntagen” til de mindre aktive elever positionerer Susanne sig mindre strengt, end hendes praksis er udtryk for.

Susanne har som nævnt søgt ind på uddannelsen flere gange i træk uden at være blevet optaget og kom ifølge eget udsagn først ind, da hun henvendte sig med beklagelse over, at hun (igen) ikke var kommet ind. Hun er meget optaget af de andres fremmøde og aktivitet og giver gentagne gange udtryk for over for mig, at den eller den elev ikke burde være optaget, snart falder fra o. lign., og om en elev formoder hun, at kommunen har placeret vedkommende på skolen, men at personen ikke er interesseret og nu har fået orlov og ”så starter hun igen, tager igen plads for én, der brænder for det”. Denne optagethed af andres adfærd og præstationer fører åbenbart til, at underviserne på et tidspunkt beder hende om at koncentrere sig om eget forløb:

Jeg fik jo at vide af flere lærere: ”lad være med at bekymre dig om, hvordan det går de andre”. (...) [jeg] brugte for mange ressourcer på at tænke på de andre (nåå), når vi havde gruppearbejde og sådan noget, så kunne jeg være ligeglad med, hvad de lavede, fordi læreren vidste det udmærket godt, og det syntes jeg jo så ikke, de gjorde, for når vi afleverede noget sammen, når læreren bestemte, hvad vi skulle lave, og hvem vi skulle være sammen med (nå ja), så brugte jeg for mange ressourcer på at trække de andre med (...) og der skulle jeg blive i mine egne sko og så bare fokusere på mit eget, fordi de havde øje på, hvad de lavede de forskellige grupper, og det mener jeg ikke, at de kan.

Den retfærdighedssøgen med hensyn til karakterer, som hun i første citat giver udtryk for, og som fører til hendes fokus på andres præstationer, bliver her italesat som omsorgsfuldhed over for de andre og bliver altså en del af en positionering af hende selv som omsorgsfuld, en positionering hun i forbindelse med praktikken (se nedenfor) virkelig fremhæver.

Den manglende tiltro til undervisernes indsigt, som hun over for mig giver udtryk for, ledsages af en i nogen tilfælde åbenlys anfægtelse af undervisernes dispositioner, således som da hun efter praktikken problematiserer praktikforberedelsen (jf. afsnittet fra Praktik til skole). Da holdet får en ny underviser positionerer hun også denne med følgende udtalelser i plenum, da underviseren har præsenteret sig: ”Nu ser du ud til at være bedre tilpas, du lignede en forblæst mus, sidst vi så dig.” Og en halv time senere da nogle elever ikke kommer ind i klassen, fordi de åbenbart skulle ryge, siger Susanne: ”Så er det nu, du skal have fat i dem”. Denne udtalelse anfægter underviseren dog med: ”Skal du nu fortælle mig, hvad jeg skal gøre, før var jeg en forblæst mus og nu ...”. Med sådanne positioneringer af underviserne positionerer Susanne sig som ligestillet og qua sin aktive og dygtige, ”passende” deltagelse bliver hendes indlæg, når de drejer sig om indhold og organisering mødt som relevante bidrag. ”Ligestilletheden” med underviserne underbygges med de vurderende kommentarer efter andre eleveres fremlæggelser (jf. kap. 5), og Susanne er alt i alt en elev, der fremstår som genkendelig, passende elev og ingen steder i materialet er der antydninger af, at Susanne får andet end positiv respons – eller i hvert fald ikke respons, som hun ikke kan fortolke som positiv, jf. henstillingen om at koncentrere sig om eget forløb.

På anden skoleperiode fortsætter hun sin positionering som ”passende elev”, men nu i en mere afdæmpet version, jf. kapitel 4. Susanne opnår nemlig i første praktik bedømmelsen ”avanceret” i alle mål og kan derfor springe anden praktik over. På anden skoleperiode ved hun således også, at det ikke er dette holds undervisere, hun skal til eksamen hos. Da jeg senere spørger hende, hvordan det var på tredje skoleperiode at komme på et nyt hold, fremhæver hun (lige som Maria) det ubehagelige i at skulle til eksamen hos nogle undervisere, som man ikke kender, og som ikke kender én, og som måske ikke genkender én som så ”passende” elev, som man ellers har positioneret sig som. Susanne får således (for mig overraskende) ikke 12 til eksamen.

Susannes gentagne understregning af sin ambitiøshed virker umiddelbart overraskende hendes udnannelsesniveau, alder og tidligere uddannelse og ansættelser taget i betragtning. Den stålsathed hun giver udtryk for at besidde kunne antages på et tidligere tidspunkt at have ført hende videre rent udnannelsesmæssigt. Hendes nuværende plan er at fortsætte til sygeplejerskeniveau, og da jeg spørger, hvorfor hun ikke tidligere har iværksat sin plan, er svaret, at ”det er først nu, jeg har styrken til det” og henviser til sin alene-mor-tilværelse og det krævende i at ”overleve” som sådan. Samtidig etablerer hun sammenhæng i sin biografiske fortælling ved at fortælle, at hun havde samme studieadfærd, var lige så ”perfektionistisk”, da hun gik på handelsskole og var sidst i

tyverne. Susanne får således både i forhold til fremtiden (ambitioner), fortiden (sådan er jeg, de forhold havde jeg) og nutiden (derfor ...) etableret en logisk sammenhæng, der understøtter hende i at fortsætte sin praksis og sine positioneringer, og følelsen af at være genkendt og passende bekræfter hende yderligere.

Susanne begynder første praktik – som altså viser sig at blive eneste praktik – med bevidstheden om at være blevet genkendt og anerkendt som absolut ”god elev” på skolen; den løbende positive respons udmønter sig også i meget fine karakterer som afslutning på første skoleperiode. Som næste afsnit vil vise, føler Susanne sig også i praktikken meget ”in place”, og om begge settinger bruger hun udtrykket: ”Det er som at komme hjem”.

Praktikken – At se det enkelte menneske

I dette afsnit er det Susanne i praktikken, der er i fokus, og det er observationer, vejlederinterview og et interview med Susanne, der ligger til grund for analyserne. De analytiske spor, der følges, er ”vejlederens mobiliserede fortællespor”, ”Susanne om at være i praktik” og ”Susannes praksis”. ”De ældres mobiliserede fortællespor” bliver inddraget i forbindelse med Susannes praksis og i opsamlingen. ”Stedets praksisser”, som i de øvrige elevanalyser udgør et afsnit, er ikke en mulighed i forbindelse med Susanne, som er i praktik i hjemmeplejen. Jeg indleder med en helt kort beskrivelse af de fysiske forhold, der ligger ud over beboernes hjem.

Praktikkens geografiske og kollega/faglige fysiske rum – kort beskrevet

Susanne er i praktik i et udekørende team med ca. 15 personer. Teamet dækker et geografisk område i yderkanten af byen og dækker også nogle landsbyer i omegnen; det er således et temmelig stort område, og der er biler til rådighed. Af og til rækker antallet af biler dog ikke i forhold til behovet, hvilket kan give anledning til diskussioner om, hvem der har størst behov. Hjælperne har et lokale (med tilhørende toilet), hvor de mødes om morgenen og til frokost, samt returnerer til ved dagens afslutning. Lokalet har et te-køkken langs den ene væg, et aflangt bord i midten og et mindre bord med en computer og i den ene ende af rummet er der samlet forskelligt pleje-udstyr. Gruppen har mulighed for at låne et lille kontor, som ellers tilhører nogle andre, der også har til huse i bygningen. Dette kontor låner Susanne og jeg til interview på andendagen af mit besøg, efter jeg under vejlederinterviewet havde erfaret, at man i det store rum let blev forstyrret. Generelt er det dog det førstnævnte

lokale, der skal rumme alle de funktioner, som gruppen måtte have behov for ved siden borgernes hjem. Overordnet set fremstår rummet som socialt, og de to dage jeg er til stede, er det også i langt overvejende grad socialt samvær under morgenkaffe/rutetildelinger og i frokostpausen, der udfylder rummet.

En af de ansatte er ansvarlig for at udarbejde kørelister, som ligger klar om morgenen, men i tilfælde af sygemeldinger må den syges besøg fordeles mellem de andre. Der kommer dog øjensynligt også vikarer, eftersom jeg først bliver antaget for at være en sådan, og der for øvrigt den ene dag kommer en vikar til stede.

Vejlederens mobiliserede fortællespor

Susanne har én vejleder, der er sidst i 30'erne, har været hjælper i ti år og vejleder i to. Inden hun selv tog vejlederuddannelsen, var hun "hjælpende vejleder" for den kollega, der var vejleder.

Vejlederen fremhæver det samme aspekt, når hun skal fremhæve en god vejledningssituation 1), når hun bliver spurgt om, hvad hun lægger vægt på, at eleverne lærer i praktikken 2), og hvordan den gode sosu-hjælper er 3).

1) At se hendes egen [Susannes] begejstring over, hvor lidt der egentlig skulle til for at forstå en borger så meget bedre, det, synes jeg, er fedt, og det har været rigtig godt, ja (ja). Ja, men det beder jeg faktisk næsten alle mine elever om, fordi det, synes jeg selv, er sådan et rigtig godt billede af, hvad det er for et menneske, man arbejder med, også forståelse for at du og jeg er rigtig forskellige, så hvis jeg skal hjælpe dig, så er det så ekstremt vigtigt at forholde sig til, "hvem er du, og hvad har du lavet før og hvad gør, at du sidder, som du sidder i dag, og hvordan kan jeg hjælpe dig bedst, ud fra de ting jeg ved om dig".

2) Jamen, det er også igen, det synes jeg er lidt diffust at svare på, men generelt sådan en ordentlighed... det første der falder mig ind, det er sådan en ordentlighed, at man har noget respekt for de mennesker, man kommer ud til. (...) De personlige kompetencer skulle også være den her respekt og forståelse for de forskellige mennesker, for de er så forskellige, dem de kommer ud til og så er... den tidligere bondekone, hun er ikke sødere og rarere eller skal behandles anderledes end direktørfruen. De er bare forskellige, og de kan have nogle forskellige behov. Så den forståelse er også vigtig.

3) Jamen det [en rigtig god sosuhjælper] er igen én, der har respekt for de borgere, vi kommer hos.

Respekten gælder også kollegerne imellem "så generelt skal man tale pænt og generelt agere ordentligt både i samarbejde med kolleger – det giver da også

et billede af, at så agerer man ordentligt, når man kommer ud til borgerne". Respekt for det enkelte menneske er således det altoverskyggende vigtige element for denne vejleder. Herved aktualiserer hun et element, der også indgår i skolens konstruktion af hjælperen, og Susanne møder således et dels meget tydeligt, dels velkendt element fra den skole-hjælperkonstruktion, hun virkelig har tilegnet sig. Om "respekt" skal tilskrives sygeplejerske- eller husmorfortællesporet kan være vanskeligt at afgøre og måske også ligegyldigt, da det vigtige er, at der er overensstemmelse mellem denne del af skolekonstruktionen og vejlederens vægtning.

Ud over respekten mobiliserer vejlederen i løbet af interviewet flere gange husmorfortællesporet. For eksempel da jeg spørger om forskellen på at have unge og modne elever:

(...) generelt dem jeg har haft indtil videre, det har været nogen, som har børn, som er vant til at starte en vaskemaskine fem gange om dagen og tage en opvask og du ved... sådan bare har livets læring inde på huden (ja), hvor mange af de unge mennesker, det har de jo ikke. Og vi har da haft en enkelt, som blandt andet dårligt nok havde prøvet at starte en vaskemaskine, så det er sådan fra bunden, men det er også okay, men det kræver også en vis forståelse, og det kræver også, at man som hel personalegruppe lige trækker vejret dybt og finder ud af at snakke om, at det kan de unge mennesker jo ikke gøre for, at de ikke har den erfaring, som vi har. Vi forventer jo bare, at de ved hvor støvsugeren står i et hjem, og at de lige kan starte den og gå i gang, at de lige kan starte en vaskemaskine (ja). (...) det er i hvert fald en anden arbejdsgang, og man skal sådan lige bruge lidt mere tid på, at være sikker på, at der er styr på de basale husmorting, som jeg kalder dem.

Sygeplejeopgaver er ikke fraværende for denne vejleder; hun inddrager dem, da hun fortæller, hvordan de udvælger borgere til eleverne - at det er vigtigt at eleverne stifter bekendtskab med nogle, men ikke for svære sygeplejeopgaver, jf. nedenfor. Men det er ikke sygeplejeopgaverne hun fremhæver, adspurgt om hvad hun finder vigtigt, det er mødet med det enkelte, særlige menneske, hun fremhæver.

At gøre god hjælperelev

Når vejlederen skal pege på, hvordan hun vurderer, om eleven udvikler sig rigtigt i forhold til målene, er det, hun peger på elevens egen opfattelse og dennes tilbagemeldinger i hjælperfællesskabet

Jeg holder meget øje med, om de selv synes, de udvikler sig, om de selv søger udviklingen, eller om det er mig, der skal skubbe på dem hele tiden (ja). Så jeg forsøger så vidt muligt at se meget på, hvordan de agerer herinde, i fællesskab herinde, for det er faktisk meget betydningsfuldt for samarbejdet generelt og

for arbejdet ude ved borgeren, at de er modne til at melde ud, når de oplever nogle forandringer ude ved borgerne, om de er selvstændige, om de påtager sig nogle opgaver uden at blive pålagt det, om de generelt sådan... ja, det er sådan en fornemmelse af, at de modnes (ja).

Dernæst fortæller hun, at hvis eleven er fåmælt, og hun selv synes, hun har svært ved at vurdere udviklingen, forhører hun sig hos kollegerne. Det er i øvrigt altid en fastansat, der kommer en af ugens fem dage, hvis eleven er tildelt en temmelig plejekrævende borger. Gruppen har på den måde fornemmelse for, hvordan det går, og borgerne inddrages "(...) uden sådan at afhøre, men det synes jeg da ... de kan da om ikke nogen, de kan da forklare, hvordan det går". Derudover plejer hun hen mod slutningen af praktikperioden at tage med eleven rundt en dag, for i en "flue-på-væggen-situation" at vurdere, hvordan eleven klarer sig. Vurderingen af elevens udvikling i forhold til målene bygger altså på en slags triangulering, der inkluderer holdningstilkendigelser fra eleven, kollegerne, borgerne og hun selv. Ud over at være udtryk for hvordan denne vejleder specifikt vælger at vurdere, kan denne tilgang også ses som udtryk for, hvor svært det i hjemmeplejen er at bedømme elevens arbejde ude hos borgerne, hvor eleven som regel er alene. Det er dog under alle omstændigheder værd at bemærke, at denne vejleder inddrager borgernes mening – det er det eneste sted i det empiriske materiale, at borgernes mening overhovedet kommer på tale.

Rum og tilbud om forandring/ udvikling? Vejledningssituationen

Når der skal udvælges borgere, som eleven skal komme fast hos, fortæller vejlederen, at de først udelukker borgere, der lige har haft elev og derfor ikke skal have igen og udelukker hjem, der er så komplekse, at de ikke egner sig til en elev, der er i første praktik. Fx undgår de hjem, hvor der er meget "omkring psykiatri" og så

forsøger vi at undgå der, hvor der er meget intens pleje, og der kan være meget omkring kateder og stomi og så videre, som er en sygeplejeopgave, fordi vi påtager os det jo, når vi har lært det af sygeplejersken, men stadigvæk så er der også grænser for meget ansvar, man må lægge på en elev, som er i første praktik, for de skal jo heller ikke skræmmes væk. Så det er sådan med at tilpasse, hvor langt er de, hvad har de lært på skolen, når de kommer her, og det er så vigtigt, at de får koblet noget praksis på den teori, de har lært og selvfølgelig, alt efter hvilken elev det er.

Vejlederen vurderer også ud fra om eleven har områdeerfaring og tildeler derefter opgaver herudfra. Susanne, siger vejlederen, kan hun godt finde på at

udfordre lidt ud over det sædvanlige, fordi Susanne ifølge vejlederen søger det og er moden til det. I forbindelse med opgavetildelingen kommer vejlederen ind på, at de ufaglærte ikke bliver skånet, ”så har man [som ufaglært]som regel haft fingrene nede der, hvor det også nogle gange er svært” og giver herved udtryk for, at der bliver taget hensyn til eleverne, og at disse tilstræbt trinvis bliver ført ind i de mere komplekse opgaver²⁷.

Vejlederen opfatter sin og elevens relation som et samarbejde, men mener samtidig, at hun selv har hovedansvaret for elevens proces. Hun har prøvet at have en elev, som hun fandt det svært at vejlede, fordi eleven havde ”så meget selvværd og selvtillid inden i faget her, at jeg næsten ... at hun nærmest gav udtryk for, at jeg kunne nærmest ikke lære hende noget, og hun vidste bare det hele (...)” og fortsætter om, at hun måtte grave dybt i sig selv, ”lede efter mine pædagogiske evner”. Og i forbindelse med en anden elev siger hun ” ... jeg vil ikke sige, at der skal være autoritet, men jeg har det alligevel sådan lidt, det er alligevel mig, der bærer ansvaret for at de skal bestå deres praktik her, så selvfølgelig så synes jeg jo, at vi skal have et godt samarbejde”.

Med hensyn til den praktiske tilrettelæggelse af vejledningssituationen lægger vejlederen vægt på, at vejledningen altid foregår med hende på den samme ugedag, og at der ikke bliver flyttet rundt på den. Hvis en elev giver udtryk for at have vanskeligheder i et hjem, forsøger vejlederen at få tid til at køre med ud og ”se med egne øjne, hvad for nogle problematikker, de kan stå i”. Opsummerende siger hun:

Så det lægger jeg stor vægt på, at eleven føler sig tryk, og han eller hun altid ved hvor jeg er, og at jeg altid er der til den aftalte tid engang om ugen og også sådan lægger vægt på at gøre det til et fælles ansvar i hele gruppen, at vi har elev, og at det ikke kun kan være vejlederen, der har en elev på slæb, ja.

Hun bruger ikke logbog i sin vejledning, men lægger vægt på mundtlig kommunikation. Eleven skriver dog referat af vejledningen, og dette læser de i fællesskab næste gang som udgangspunkt for, om de skal følge op på noget. Men ud over den forømtalte livshistorie er vejledningen mundtlig:

Jeg starter altid ud med at spørge, hvordan ugen er gået, om der er sket noget spændende, om der er sket noget træls og måske noget sjovt, og så kommer det, og jo flere gange vi har vejledning, jo mere fornemmer jeg også, at når eleven selv snakker snakker og fortæller, hvad der er sket siden sidst og så videre (...)

²⁷ I denne forbindelse bliver de ældres situation ikke nævnt, og jeg spørger heller ikke til den, men man kunne spørge til, hvad det for ældre med komplekse situationer betyder, at de ufaglærte kommer hos dem.

Da jeg afslutningsvis spørger vejlederen, om der er noget, hun synes, der er vigtigt at få frem, og som vi ikke har talt om, peger hun på, at dygtige elever ifølge hendes opfattelse ”bliver pacet alt for meget frem”. At den praktikan-svarlige og ”alle” opfordrer dem til at blive hurtigt færdige, og hun føler også, der bliver lagt en form for pres på hende for at få eleverne igen-nem/godkende dem.

Det, synes jeg for mig, virker... også med en faglig stolthed, altså hold nu. Det er ikke en uddannelse, der varer fire år, det er vi enige om, men varer 14 måneder eller sådan noget, så det provokerer mig lidt på en måde. Jeg synes... lad det nu tage den tid, det tager, og det er først, når man begynder at kede sig, at bageret er fyldt op (ja).

Hun siger dog også, at hun er klar over, at hun har haft dygtige elever med erfaring, som godt har kunnet klare afkortningen, men følelsen af, at det, hun ”forsøger lige så stille at bygge op”, bliver underkendt, har hun.

Sammenfattende er denne vejleders vejledningspraksis karakteriseret ved tydelighed med hensyn til, hvad det vil sige at være ”god hjælper” (respekt). Hun påtager sig også et tydeligt ansvar med hensyn til elevens udvikling, men inddrager kollegerne i ansvaret for elevens uddannelse, hvilket må anses for at være en fordel for eleven, idet flere må tænkes at ville tænke ”udvikling” i forhold til hendes tilstedeværelse. Med overvejelserne omkring graden af kompleksitet i forhold til elevens parathed tager hun også hensyn til elevens trivsel, og hun synes også at tage elevens tilbagemeldinger alvorligt, hvis eleven synes, hun har vanskeligheder. Med sidstnævnte kan man pege på, at også et lønarbejderfortællespor mobiliseres – psykisk skal eleven kunne klare situationen, og i interviewet med Susanne fremgår det, hvordan vejlederen har været meget foregribende og opmærksom på Susannes både adfærd og trivsel i en situation, der kunne have udviklet sig meget ubehageligt for Susanne. Lønarbejderfortællesporet aktualiseres også svagt, da talen er om at tale ordentligt også i det kollegiale fællesskab, men da denne snak er meget relateret til også forholdet til borgerne, er det ikke de ansattes indbyrdes forhold, der som sådan er i fokus. Derudover er det meget svært ud fra det foreliggende materiale at vurdere, hvordan og hvor meget vejlederen evt. mobiliserer lønarbejderfortællesporet – i interviewet gør hun det ikke yderligere, og i praksis følger jeg eleven ud hos borgerne, og samværstiden i fælleslokalet er meget begrænset.

Samlet set er det udviklingsrum, Susanne tilbydes i praktikken karakteriseret ved at være praktisk stabilt, tryghedsskabende og indholdsmæssigt vel-overvejet tilrettelagt fra vejlederens side, samt ved at den enkelte elev (her Su-

sanne) med udgangspunkt i sin oplevelse af praksissituationerne bliver tilbudt handleanvisninger og mulighed for refleksion. Vejlederens indholdsmæssige fokus på borgernes forskellighed og forskellige behov indikerer opfordring til refleksion over forskellighed, idet der på ingen måde synes at være tale om at trække ”færdige løsninger eller konstruktioner” ned over hovedet på borgerne, men tværtimod skabe mulighed for refleksion over borgernes forskellige fortid og nutid. I forhold til mobiliserede fortællespor synes det overvejende at være husmorfortællesporet, der aktualiseres, men aktualiseringen gøres som del af en tydeligt italesat praksis omkring dels vejledning, dels det at være hjælper. Sygeplejerske- og lønarbejderfortællesporet mobiliseres også begge, sidstnævnte dog i mindre grad og begge synes indordnet i en forståelse, hvor ”husmor” – og sygeplejeopgaver udføres med en særlig fornemmelse og respekt for den enkelte borger.

Susanne om at være i praktik

At yde professionel omsorg – med respekt

Susanne lægger i interviewet, som foregår i løbet af den ene praktikdag, vægt på, at hun synes, hun hele tiden kommer videre fra personlig omsorg til professionel omsorg i forholdet til borgerne, og at denne proces tager tid. Hun forklarer, hvad hun mener med professionel omsorg:

Det er at lade være med at yde for meget hjælp. Du ved godt, ”det der det kan de godt selv, jeg behøver ikke at gøre det for dem”, og ”det der kan du godt Gerda”. Tag nu Johannes, nu har jeg fået ham i bad, det er den faglige mig, der har sagt, ”det her det er uhensigtsmæssigt”, den personlige mig ville nok sige, ”nå, det er også synd, hvis han skal kastes sådan rundt med, og han er jo vant til at have det sådan”. Det er det, jeg mener sådan, man begynder mere at bygge teori på, når man lærer dem at kende, og så begynder de at blive mere dus med en, for så virker man mere troværdig (...)

Og i forlængelse heraf repeterer hun sætningen om, at borgerne også i morgen skal kunne gøre, hvad de kan i dag. Susanne fremhæver, at dette er noget hun har med fra skolen og selv har omsat til praksis. Adspurgte om flere eksempler på hvordan hun har kunnet bruge det, hun har lært på skolen, peger hun på ”respekten for det hjem man træder ind i og respekten for det menneske, hvilket liv de har levet (...)”. Da jeg spørger igen, om hun har dette med fra skolen – eftersom det næsten er en gentagelse af vejlederens ord – fastholder hun, at det er skolelærdom, hun omsætter til praksis. Dette indikerer, uagtet hvor respekten er bragt mest op, at der i Susannes optik er god overensstemmelse mellem det, hun har lært på skolen og det, der af vejlederen

lægges vægt på. Den i citatet omtalte ”faglige mig” harmonerer for Susanne fint med respekten for folks individuelle historie – det er også Johannes og hans kones situation, hun refererer til i forbindelse med respekt, og det vil sige, at respekten synes at være en opmærksomhed på Johannes specifikke situation og baggrund, men ikke nødvendigvis en respekt i form af imødekomelse af Johannes ønsker eller vaner. Respekten for Johannes’ situation tænkes sammen med den ”faglige hjælper”, der tænker i aktivering, men på en måde der øjensynligt har givet tid til, at Johannes har indvilliget i at komme i bad²⁸.

Andre aspekter af det at være professionel giver Susanne dog tydeligt udtryk for at have lært i praktikken. Adspurgt om, hvad der er noget af det vigtigste i arbejdet som hjælper, siger Susanne:

(...)at man kan være så professionel, at man kan gå ind og sige ”godt nok lugter der af lort og urin her, godt nok er der beskidt i hjørnerne, godt nok er her sådan og sådan, men jeg yder den omsorg, som jeg er bedt om at yde uden at have nogle forholdsregler og så sige, det vil jeg bare ikke røre ved” (ja). Det synes jeg, det er det mest vigtige. (...) inden jeg skulle ud i praktik, så tænkte jeg ”peace of cake, hvor grimt kan her være, jeg skal være i udegruppen, det er jo private hjem” (ja), men det er faktisk værre i de private hjem, end det er inde ved plejeboligerne.

Det er således langt hen ad vejen skolens konstruerede hjælper, som Susanne virkeliggør. - Hun aktiverer borgerne, men inddrager også flere andre elementer fra skolens konstruktion, fx respekten. Samtidig mobiliserer hun dog også elementer af et husmorfortællepor, som ikke synes særligt i overensstemmelse med skolens konstruktion, men som synes at harmonere med vejlederens mobiliserede husmorfortællepor. Hun fremhæver (også) personligheden i forbindelse med, om man bliver en god hjælper

Det kommer an på, hvor meget du brænder for det (ja). Hvor meget du har den der etisk menneskelige omsorg i din personlighed (ja), eller om det er noget... Altså, jeg brænder jo virkelig for det. Det er sådan, at når jeg tager hjem, så tænker jeg på, hvordan min dag har været, hvad kan jeg gøre forskel i morgen. Hvad kan jeg gøre bedre, og hvor var det, jeg trådte ved siden af og sådan nogle ting. Hvis man bare er total kold og maskinagtig og skal have det overstået og ”det er ligesom alt andet, og jeg skal ikke tage min personlighed

²⁸ Situationen omkring Johannes og hans bad giver associationer til den skolesituation, der er omtalt i kapitlet om den konstruerede hjælper, hvis essens var, at eleven skulle få borgeren i bad i en vurdering af, at hvis fx etagevask havde været godt nok hele livet for borgeren, så var det det også nu, og under alle omstændigheder skulle borgeren føle sig tilpas med det, der blev gjort. I den aktuelle situation får Susanne øjensynligt Johannes til at føle sig tilpas eller i hvert fald til at indvillige i at komme ”rigtigt i bad”, idet hun vurderer at det basalt set er bedre end at blive vasket i sengen. Hvordan Johannes tidligere har badet, vides ikke.

med”, jamen så lærer man jo ikke. Eller hvis man ikke følger ordentligt med i skolen, for jeg ved, at der var nogle af dem, der sad i klassen, som sad på Facebook fireogtyve syv og mødte, havde aldrig læst, havde aldrig bøgerne fremme... jamen, jeg ved jo ikke, om det hænger ved det faglige, vi har fået derude.

Den menneskelige omsorg, der her ikke fremstår som den professionelle, modstilles ”kold og maskinagtig”, hvilket kan siges at være en karikeret form af lønarbejderfortællesporet. Mobiliseringen af både sygeplejerske- og husmorfortællesporet fremstår i Susannes egne øjne på den ene side nødvendig (jf. sidste citat) og på den anden side problematisk. Hun giver udtryk for glæde over at være blevet lært op i nogle assistentopgaver (fx sår- og stomipleje), og fortæller, at hun fra begyndelse har haft som personligt mål at komme væk fra den personlige omsorg:

(...)og så er der jo de personlige mål, hvor det er mig som person, som går ind og har en indflydelse. Det har været det der med at yde den faglige omsorg i stedet for den personlige omsorg (ja), hvor jeg er stor omsorgsmenneske og synes, at jeg vil gøre alt godt for alle mennesker, og det har jeg lagt bånd på, sådan at det er den faglige person, der er trådt i kraft, og når jeg går hjem, så hænger jeg kitlen. Så drømmer jeg ikke om det om natten (nej). (...) det er simpelthen, det der omsorgsgen jeg har, det har været alt for stort, det har jeg ikke kunnet styre.

Susanne positionerer sig således som grundlæggende så omsorgsfuld og personligt engageret, at dette af hensyn både til borgerne og hende selv må bekæmpes. Bekæmpelsen, der harmonerer fint med den hjælperversion, hun har med fra skolen, indgår fint i Susannes uddannelsesplan – hun er på vej mod et højere uddannelsesniveau end det aktuelle, og hun efterspørger opgaver, der foregriber næste niveau (assistentniveauet) og distancerer sig fra det hun - i egen selvforståelse - hidtil har været, nemlig den omsorgsfulde ”personlige mig”. I tilknytning hertil gør hun også modstand, da hun på et tidspunkt mener hun har for mange rengøringsopgaver i forhold til plejeopgaver: ”Så sagde jeg, ”jeg ved godt, hvordan man gør rent, det behøver I ikke lære mig mere, otte på en uge, det er rigeligt”. Susannes positioneringer i forhold til bl.a. omsorg viser, at hun er meget opmærksom på de forskellige elementer i arbejdet, og at hun har et klart billede af, hvilke elementer der ”hører til” på hvilke uddannelsesstrin. Susanne tager ikke afstand fra omsorg og respekt, men lægger vægt på begge elementer i en bestemt udgave, der harmonerer med sygeplejerskefortællesporet.

Usikkerhed og bekræftelse – positionering som dygtig

Susanne gengiver i interviewet løbende en usikkerhed, hun har haft, men i næsten alle tilfælde følges angivelsen op af en gengivelse af andres bekræftelse af hende, deres overraskelse over at hun kunne være usikker og lignende. Udtalelserne bliver på den måde en positionering som dygtig med en understregning af, at det ikke er let, at det kræver/har krævet en indsats – hvilket jo sætter hendes præstation i et endnu mere positivt lys. Dette betyder ikke, at usikkerheden ikke for Susanne er reel, men i interviewet får den en dobbeltfunktion. Her er et svar på, om hun tænker på, hvordan de andre opfatter hende, og om det har noget at sige [i forhold til den samlede vurdering af hende]:

Ja, for det fik jeg at vide, af en der er fast afløser i gruppen, som har været her et stykke tid. Så siger jeg så: ”Hvordan synes du egentlig, at det går?”, ”Hvordan kan du være i tvivl, hvordan kan du spørge?”, så siger jeg: ”Jamen jeg hører ingenting, så jeg er nødt til at gå rundt og spørge jer alle sammen: Hvordan synes I, jeg klarer mig?” (interviewer griner), ”Jamen, når vi ikke siger noget, så klarer du det fantastisk”.

Sårbarhed og usikkerhed synes således at være et underliggende/sideløbende element i Susannes ellers vedholdende positionering som dygtig. Dette indikeres også af en frustration over i nogle tilfælde at blive nedprioriteret, ikke at blive ”respekteret”. Frustrationen, som hun bringer op i interviewet, tager form af en modstand mod autoriteterne – en uddannelsesansvarlig og skolen – når disse i hendes optik ikke yder hende den opmærksomhed, som hun mener at have krav på:

(...) og der først... forventningssamtale, der kom hun [den uddannelsesansvarlige] slet ikke, midtvejssamtalen blev udsat, og så tænker man, ”er jeg ikke mere værd som elev, at du bare vælger mig fra samme dag, frem for en anden?” (ja), og det sagde jeg til hende, som det var, og det irriterede mig vanvittigt, at man følte sig mindre værd, når man blev skrottet for en anden, og det kunne hun godt følge. Så siger jeg: ”så må du tage nogle af de hatte af, kasketter, ansvarsforpligtelser du har og så sige, ”det kan jeg ikke klare, fordi jeg svigter nogle mennesker””. (...) jeg synes, at når du har det ansvar og det job, så skal de også have det fuldt ud, så skal de ikke bare ”nå, det er bare en kasket mere, for så får jeg mere i løn”.

Her mobiliserer Susanne med hensyn til den ansvarshavende i praktikken et husmorfortællespor, omhandlende personlig opmærksomhed – at blive set – og dette modstiller hun et lønarbejderfortællespor om bare at have fokus på at få sin løn. Den sætten sig ind i den ansvarshavende sted med travlhed og

umuligheden i at "tage nogle hatte af", som ud fra et mobiliseret lønarbejderfortællespor kunne hævdes som noget, Susanne burde kunne, er ikke en position, som Susanne kan/ønsker at tage. Den samme modstand kommer til udtryk i en beklagelse over nogle aflysninger på skolen på grund af sygdom, hvor der ikke kom vikar, men hvor eleverne alligevel skulle sidde på skolen, ifølge Susanne uden en opgave, men fordi de fik penge for at være der.

Den respekt som i Susanne udlægning mangler over for hende som (underordnet)del af pleje- og skolesystemet, giver hun til gengæld udtryk for virkelig at få gennem vejlederen. Både direkte, hvor hun gengiver, at vejlederen har været meget opmærksom på hendes trivsel og på hele hendes udvikling i praktikken, og indirekte i eksempler hvor hun har haft nogle mindre problemer, som vejlederen har taget hånd om. Vejlederens praksis imødekommer således Susannes mobilisering af husmorfortællesporet.

Færdig - videre

I slutningen af første praktikperiode, hvor jeg besøger og interviewer Susanne, giver hun udtryk for at føle sig fuldstændig på højde med diverse krav. På dette tidspunkt ved hun også, at hun har fået bedømmelsen "avanceret" i alle målene og ved, at hun kan springe anden praktik over:

Og det er måske også mine personlige ressourcer, der gør det. Jeg ved det ikke i forhold til andre af dem, jeg har gået i skole med, men for mig har det været brugbart, og jeg kan se at den sidste måned, der er jeg selv ligesom en blomst der er sprunget ud. Nu er jeg klar, nu er jeg klar til at skulle i skole igen, fordi nu sidder det der (ja). Nu ved jeg hvad det drejer sig om det næste vi skal vide på skolen (ja). Alt det vi havde i den første skoleperiode, det sidder der nu. Nu har jeg fået overført det til praksis.

Og hun opfatter sig på lige fod – og måske endda mere – end mange af de fastansatte. Hun mener, at de andre har "glemt", at hun er elev, og det er bl.a. hende, der går med nødkald, hun tager sene vagter og har nogle opgaver omkring visitatoren og hjælpemiddelcentralen og siger, at de andre i nogle tilfælde siger: "det orker jeg ikke, det er hun bedre til end mig". Hvordan hun ved det, er uvist. Susanne mener, det er hende som person, der er sådan og mener også, hun har alderen med sig: "Altså, jeg spørger jo ikke, hvordan tænder man en støvsuger, altså", hvorved hun altså også italesætter sin husmorerfaring som relevant og positiv erfaring.

Sin nuværende praksis modstiller hun sin praksis som ufaglært på et plejecenter, inden hun tog uddannelsen. Hun mener nu, at hun dengang omsorgssvigtede beboerne både med hensyn til det psykiske, ved at "snakke ned til dem" og fysisk ved fx at udføre nedre hygiejne med sæbevand og ikke ef-

terfølgende eftertørre med rent vand. På alle måder positionerer Susanne sig altså som kompetent+ og giver udtryk for på praksisplanet også at være blevet genkendt som sådan. Dette understøttes af praksisobservationerne.

Susannes praksis

I løbet af de to dage kommer Susanne i meget forskellige hjem. Et par steder, og særligt ét, lugter der slemt af urin, og der er beskidt – i Kirkebys termer er der med min næse og i mine øjne temmelig forstemmende. Et andet sted er der meget rent, dyre møbler og ingen lugtgener, og vi skal have ”overtræksfutter” ud over vores sko, da vi går ind. De øvrige hjem ligger derimellem. Der er så udpræget tale om forskellige sociale tilhørsforhold, hvilket også kommer til udtryk i de ældres måde at tale på. Susanne bevæger sig således bare på de to dage gennem mange samfundslag, inkluderende misbrugsproblemer, og udfører meget forskellige opgaver som rengøring, personlig hygiejne, både i seng og på badeværelse, og et enkelt sted er der katederpleje. Uanset opgavens og hjemmets karakter taler Susanne venligt og på en ligeværdig måde med de ældre. Samtaleemnerne er dels det pågående praktiske, dels en forestående vigtig privat begivenhed for Susanne. Der er ingen forskel i Susannes tiltale eller behandling i forhold til de forskellige ældre. Hun fremstår i alle tilfælde som ”kompetente Susanne”, der udfører opgaven på de præmisser, det pågældende hjem har.

I hjemmet med overtræksfutter ved døren ønsker den ældre tydeligvis – og Susanne har forberedt mig herpå – badet udført på en bestemt måde, hvor håndklæder, sæbe mm. fx bruges i en bestemt rækkefølge. Susanne er øjensynligt bekendt med ønskerne – selv om hun ikke kommer i det pågældende hjem dagligt – og udfører opgaven i overensstemmelse med kvindens anvisninger.

Hjemmeplejegruppen har disse dage ekstra tid, fordi nogle af de meget plejekrævende borgere er på aflastningsophold, og Susanne er således ikke tidspresset under besøgene. En ældre dame opfordrer os til at drikke en kop kaffe med hende, hvilket vi gør, og hvilket, jeg forstår, Susanne og de øvrige hjælpere gør eller jævnligt gør. Her taler vi om kvindens søn, Susannes familiebegivenhed, hvem jeg er, vejret o.l. Denne samtale kunne jeg/vi have ført med hvem som helst.

Som tidligere nævnt afstod jeg selv fra at overvære personlig hygiejnesituationer, hvilket jeg også gjorde på turene med Susanne. Jeg tog fx opstilling i køkkenet et sted, hvor en sengeliggende mand lå i værelset ved siden af. Da Susanne efter lidt indledende snak skulle vaske manden i sengen, lukkede

hun døren til køkkenet med en bemærkning om, at hun nu lukkede af hensyn til manden, og jeg kunne stadig høre, hvad de sagde. Igennem plejen forsikrer hun flere gange manden om, at det også er hende, der kommer næste dag, og dette virker vigtigt for manden, der ved plejens afslutning spørger, (måske var han dement), om hun kommer dagen efter.

I situationer med rengøring forklarer Susanne mig, hvad de som hjælpere ”må og ikke må” bl.a. af hensyn til dem selv. Hun støvsuger fx uden om ting, som hun i eget hjem ville flytte. Hun fortæller også, at de ikke må bruge rengøringsmidler, men vasker alligevel klinkerne i brun sæbe, fordi det plejer at blive gjort i det pågældende hjem og siger: ”vi forkæler dem”.

I et hjem hvor Susanne kommer hver dag, og nogle andre ansatte kommer senere på dagen, har en udlært afløser kastet vådt vasketøj op på tørresnore, oven på noget tørt tøj, der burde være taget ned. Susanne ”hænger tøjet om” og beklager sig til mig over vasketøjsbehandlingen. Hun vil derefter ikke sætte maskinen i gang med mere vasketøj, fordi det, der nu er hængt rigtigt op, ikke er tørt og må hænge til næste dag. Hun lægger derfor bare det beskidte tøj i maskinen, så det er klart til at sætte i gang næste dag. Da vi senere på grund af afløserens forglemmelse i anden henseende uventet kommer tilbage til stedet med vasketøjet, har afløseren hængt det tørre, beskidte tøj op på snorene. Susanne raser over afløserens øjensynligt totalt ureflekterede praksis.

Blikket fikseret: Processer & læring - Susanne

Inden Susanne begynder på uddannelsen, har hun en klar forestilling om, at hun vil fortsætte til sygeplejerskeniveau, og at hjælperuddannelsen således kun er det første trin på vejen. Hun har søgt om optagelse flere gange, og oplevelsen af at være blevet afvist – til fordel for nogle i hendes øjne langt mindre dedikerede elever – gør hende meget fokuseret på andre elevers præstationer og bevirker, at hun tager afstand fra især de mindst ihærdige. Da de fleste andre elever ikke har samme aktivitetsniveau som hun selv, og hun føler, at hun nu endelig har fået dels styrken, dels chancen for at tage uddannelse, opfatter hun det som indlysende, at hun og nogle lige så arbejdsomme elever lukker sig om deres gruppe. Gruppens holdning er – som et ekko af underviserne – at alle har ansvar for deres egen læring, og at det er i orden at forholde sig afvisende over for de elever, der ikke tager dette ansvar.

Med sin målrettethed, arbejdsomhed og et højt aktivitetsniveau i timerne positionerer Susanne sig som i meget høj grad ”passende/god elev” og hen-

des subjektivering i løbet af første skoleperiode synes at være præget af en fuldstændig submission/mastery-proces i forhold til det indhold – den konstruerede hjælper – som underviserne formidler. Dette bevirker, at hun helt bevidst sætter sig som mål at distancere sig fra den personligt omsorgsydende person, hun ellers opfatter sig som, hvilket hun gør med positioneringer, der matcher skolens hjælperkonstruktion, som i høj grad er relateret til sygeplejerskefortællesporet og sekundært lønarbejderfortællesporet. Susanne opfylder til fulde skolens krav og lærer det indhold, der formidles. Der lægges i skole-settingen som tidligere nævnt ikke nævneværdigt op til refleksion over statussen af det indhold, der formidles, Susanne kunne ellers godt med sit arbejdsniveau have indgået i en sådan refleksionsproces.

I praktikken bliver Susanne ud fra sin arbejdsindsats, sin alder og sine husmorfærdigheder genkendt som ”hjælper” og bevæger sig øjensynligt i de øvrige ansattes øjne, inkl. vejlederens hurtigt videre fra ”god elev” til ”elev/hjælper på vej mod assistentuddannelsen”. Sin igangværende subjektivering som hjælper balancerer Susanne fortsat mellem aktualiseringer af sygeplejerske- og husmorfortællesporet, hvor hun på spørgsmål, om den praksis hun står for, først og fremmest mobiliserer førstnævnte, men i andre sammenhænge/spørgsmål, der mindre direkte fokuserer på hendes praksis, også mobiliserer husmorfortællesporet. Mobiliseringen af sidstnævnte harmonerer med vejlederens fokus på og respekt for den enkelte ældre og hendes inddragelse af ”husmorting” som italesatte vigtige del af arbejdet. Susannes aktualiseringer af de to fortællespor bevirker således, at hun både bliver genkendt som passende i arbejdet OG som én, der er på vej videre. Hun positionerer sig som kommende sygeplejerske og søger/påtager sig også i praksis opgaver, der peger i den retning. Med vejlederens mobilisering af husmorfortællesporet i en velovervejet og selvbevidst praksis både over for de ældre og over for eleven, får Susanne i praktikken tilbud om at supplere den hjælperkonstruktion, hun er blevet tilbudt på skolen. Ikke som et tilbud om noget andet, men som et tilbud om at kunne mobilisere og praktisere også det husmorfortællespor, som hun efter at siddet på første skoleperiode egentlig har besluttet at distancere sig fra – men som ifølge hende selv udgør en vægtig del af hendes subjektivitet. Skolens aktualisering af fortællespor taler ind i Susannes fremtidsdrøm, mens praktikkens aktualisering taler ind i både fortid og fremtid.

Refleksionsmæssigt åbner praktikken øjensynligt videre perspektiver end skole-settingen, i og med vejlederen er så optaget af borgernes forskellighed. Aktivierungspraksissen som Susanne har med fra skolen, og som hun praktiserer, kombinerer Susanne med en respekt for og anerkendelse af de ældre som ligeværdige medmennesker, men sådan at hun fastholder et fokus på aktive-

ringen, der ikke synes at være til diskussion. Samlet set er der derfor for Susanne ikke tale om en refleksion over det at være hjælper, men snarere over det at være menneske. Dette ser ud til for de gamle mennesker at betyde, at de i kommunikationen med hjælperen, Susanne, bliver genkendt og får positiv respons, hvis de aktualiserer et husmorfortællespor med anmodning om opmærksomhed og ligeværdig medmenneskelighed. Samtidig ser det dog også ud til, at de med hensyn til praksis vil være underlagt aktiveringselementet, der i Susannes (jf. skolens) optik også vil indgå som et respektfuldt element i forhold til de ældre.

På anden skoleperiode fortsætter Susanne sine positioneringer fra første skoleperiode, men nu lidt mere afdæmpet – men stadig selvsikkert. Efter anden skoleperiode fortsætter hun direkte på tredje skoleperiode og derefter på assistentuddannelsen. Susanne har igennem sin tilstedeværelse på hjælperuddannelsen teoretisk og praktisk taget ”den konstruerede hjælper” til sig og har derfor virkeliggjort skolens forestilling om ”hjelperen” – hun er blevet genkendt og bekræftet og jf. afsnittene og genkendelighed og dilemmaer, er meget undervisning foregået på hendes og lignende elevers præmisser. Men Susanne kommer formentlig aldrig til at arbejde som hjælper – hun er videre.

Kapitel 11

Maria – Fra ”out of place” mod ”in place”

Maria er i midten af trediverne og kommer fra det særlige grundforløb for tosprogede. Hun kommer fra et ikke-vesteuropæisk land, er katolik og gift med en dansk mand. De venter på uddannelsestidspunktet deres første barn, og Maria går på et tidspunkt på barselsorlov og afslutter senere uddannelsen på et andet hold. I sit oprindelsesland afsluttede hun, hvad der svarer til 7. kl., og hun arbejdede dér som tjener og rengøringsassistent. I Danmark har hun haft et rengøringsjob.

Nogle indledende betragtninger over konstruktionen af Marias forløb

Som det vil fremgå af det efterfølgende, hører Maria til den empiriske gruppe af interesserede og dygtige elever, der deltager meget/en del i klasseundervisningen, og som er inkluderende i forhold til de øvrige elever. Jeg ville følge én fra denne gruppe og valgte Maria, som eksempel på elev fra denne gruppe (synlig adfærd i klassen, empirisk kategori), og sekundært fordi hun er tosproget. Maria er altså ikke repræsentant eller lignende for de tosprogede, som jeg som nævnt i kapitel 2 ikke anser for at være en gruppe med andre fællestræk end en anden kulturel baggrund og ofte sprogveskelsigheder. Så vidt intentionen. I det materiale jeg har haft mulighed for at konstruere, indgår, positioneres og positionerer Maria sig dog i rigtig mange tilfælde som tosproget og fastholdes/fastholder øjensynligt (sig selv) i denne kategori, som jeg derfor også i et vist omfang får svært ved at overskride. Jeg kan fremskrive fastholdelsen, men mennesket Maria – som værende mere end ”tosproget” – er svært at gribe, idet anderledeshed, eksklusion og (positiv) kontrast bliver betonet som vigtige elementer i interview med Maria såvel som i andres omtale af og omgang med hende. Det betyder, at elementer som ikke umiddelbart står i kontrast til ensprogede eller den gammel-danske kultur måske er blevet fortrængt fra materialet, elementer som ville være fremstået som vigtige, hvis jeg havde mødt Maria i hendes oprindelsesland. Til trods for min intention om ikke at ”se” Maria som tosproget, men som del af førnævnte empiriske kategori, blev jeg i det første interview undervejs opmærksom på, at jeg var påvirket af en undervisers udsagn om Maria som usikker tosproget og sad og forventede, at hun skulle positionere sig som usikker og hjælpetrængende - hvilket hun ikke gjorde.

Skolen – fra omsorg til egenomsorg

Maria er i skolens fysiske rum en opmærksom elev, der hele tiden følger med, noterer, jævnligt stiller og besvarer spørgsmål i klasseundervisningssituationerne, og hun kommenterer også andres fremlæggelser. Hun positionerer sig således som passende, dygtig elev i klasserummet. Hun bliver dog kun i begrænset omfang genkendt som sådan, idet andre, inkl. underviserne, øjensynligt først og fremmest ser hende som tosproget (jf. holdanalyserne om de tosprogedes særlige position). Fx antager en underviser, uden at de tosprogede har indikeret noget som helst, at de ønsker at udgøre en gruppe for sig selv, ”her har vi en fasttømret gruppe” (gengivet i Jensen, 2011b), selv om Maria i interview giver udtryk for, at hun foretrækker blandede grupper, jf. afsnittet om in- og eksklusioner. Når Maria tror, hun positionerer sig som dygtig og aktiv, bliver det af en underviser omfattet helt anderledes. Maria siger:

Jeg er motiveret og aktiv, og det er derfor jeg ikke giver op, det har virkeligt givet mig noget, den der selvtillid, hvis jeg ikke forstår, må jeg spørge min lærer eller min mand, når jeg kommer hjem.

Underviseren havde tidligere over for mig omtalt Marias spørgsmål efter timen som udtryk for, at Maria var fagligt usikker. Jo mere Maria bestræber sig på at blive passende ved at få opklaret tvivlsspørgsmål, des mere fremstår hun i underviserens øjne som upassende. Det virker som om, Maria qua sin udenlandske baggrund på forhånd er konstrueret som ”fremmed” (jf. Ahmed), hvorved hendes adfærd, uanset hvordan den er, af den pågældende underviser bliver fortolket som upassende, out of place.

I interview om at være begyndt på uddannelsen og om, hvordan det er at være der, fremhæver Maria ud over sin store motivation og aktive adfærd også, at det kan være svært at følge med på grund af sproget. Hun synes, der er rigtig mange faglige ord, og at undervisningen går hurtigt:

Man har ikke tid nok til at tænke. Det kunne også være rart, hvis man kunne nå at skrive det ned. (...)Man kan godt se, at nogle er avancerede, og andre går lidt mere langsomme og andre lidt mere langsomme. Men jeg følger med hele tiden i undervisningen og husker at skrive ned, men der er rigtig, rigtig mange ting, man skal lytte efter (...)det danske sprog er svært.

Positioneringen som aktiv på trods af de sproglige udfordringer ledsages af en positionering som hjælpsom og empatisk - og ikke, som jeg havde forventet, en positionering som havende behov for hjælp. At fremhæve sin hjælpsomhed fremstår som en måde at positionere sig som passende, god elev på over

for mig. Men den konstruerede passendehed er modsat af, hvad hun opfatter som almindelig adfærd blandt eleverne med dansk kulturel baggrund:

Maria: Hvis én er genert, jeg spørger hende ikke, men jeg er stadig opmærksom ”hvordan har du det, følger du med i vores undervisning” ... og så giver jeg også viden til hende, at ”har du problemer med at skrive på computer, så siger jeg, at vores lærer har sagt, at det er vigtigt, at vi lærer at bruge en computer”.

Anne: Der giver du til de andre.

Maria: Ja, der skal være plads til alle.

Anne: Synes du, at andre er gode til at give til dig?

Maria: Næh, [griner] ikke alle, det er kun dem, der er tosprogede, der kommer til [tror hun mener: kommer hen] at snakke med mig, altså giver lidt mere, danske elever har passe på sig selv, de er opdraget på den måde, sådan er det (...)der er en stor forskel.

Sammenholdt udgør ”svært sprog”, ”anderledes baggrund”, ”mangel på hjælp og imødekommenhed” og ”selv meget hjælpsom” en positionering som ydende, på trods af at hun måske i egen optik burde nyde hjælpsomhed (men som nævnt anmoder hun ikke herom). Den udeblevne hjælp tilskrives dansk opdragelse, hvorimod de tosprogede som samlet kategori positioneres som hjælpsomme. Empatien og hjælpsomheden, som positive elementer, konstrueres af Maria som dele af en kulturelt betinget subjektivitet. Herved konstruerer hun sig selv og de øvrige fremmedsprogede som (positivt) anderledes, hvilket giver hende mulighed for at italesætte sig selv som ”god elev” til trods for sprogudfordringerne.

Med ”empati og hjælpsomhed” mobiliserer Maria et husmorfortællespor (jf. afhandlingens definition)som positivt konnoteret. Husmorfortællesporet aktualiseres også, da Maria skal fortælle, hvordan det gik til, at hun begyndte på uddannelsen. Hun svarer, at det var på grund af interesse for og erfaring med at pleje sin kræftsyge mor, da hun boede i sit oprindelige land. Hun referer ydermere til, hvordan hun havde set moren tage sig af bedsteforældrene. Hun bringer således personlige erfaringer med pleje af syge og svækkede mennesker med ind i uddannelsen, men denne erfaring italesætter hun i første interview som en erfaring med ikke at bruge folks egenomsorg. På interviewtidspunktet, hvor hun har gennemgået grundforløbet og ca. en måned af hjælperuddannelsen, fremstår den pleje, hun har ydet sin døende mor, altså som ikke optimal i lyset af den på uddannelsen konstruerede hjælper. Der synes således at være en bevægelse i gang fra en entydig mobilisering af husmorfortællesporet (omsorg)mod en mobilisering af sygeplejerskefortællesporet (selvomsorg), samtidig med at omsorg i form af empati og hjælpsomhed over for holdkammeraterne fremhæves som positiv.

Maria fortsætter sin bestræbelse på at tilegne sig det formidlede indhold gennem hele første skoleperiode og giver fortsat udtryk for, at hun lærer en masse, men at sproget vedblivende er svært. Som det fremgår af citaterne, fremstår Maria meget motiveret, og hun synes at have en longing for belonging i forhold til ”at være uddannet”, og submission/mastery processen i forhold til skabelsen af den faglige subjektivitet synes stærk. Med denne igangværende proces begynder Maria sin første praktik.

Praktikken – ”her er jeg professionel”

I dette afsnit er det Maria i praktikkens rum, der er i fokus, og det er observationer, vejlederinterview og samtaler og interview samt telefoninterview med Maria, der ligger til grund for analyserne. De analytiske spor, der forfølges er ”vejlederens mobiliserede fortællespor”, ”stedets fysiske udformning som aktør”, ”stedets og Marias praksisser”, og i det omfang materialet byder ind med det også ”beboernes mobiliserede fortællespor”. Først en helt kort beskrivelse af stedets indretning.

Praktikkens fysiske rum – kort beskrevet

Praktikstedet er et plejecenter. Beboerne har hver deres ”lejlighed” med dør ud til et langt fællesrum, hvor køkkenet er i den ene ende. Midtvejs i det store rum er der et vaskerum med vaskemaskine og tumbler. Personalet har ikke noget eget rum/kontor. Deres computer står i fællesrummet, og deres pauser afholdes i dette rum. Fx sidder de og drikker kaffe ved det lange spisebord, hvor der måske også sidder nogle beboere og drikker kaffe. I den modsatte ende af det lange lokale (opdelt af vaskerummet) er der en sofa og nogle stole. Her interviewer jeg elev og vejleder.

Vejlederens mobiliserede fortællespor

Marias vejleder er i 30’erne, har været hjælper i ca. 10 år og vejleder i et par år. I interviewet med hende er der to gennemgående elementer, der optræder samlet, da hun forklarer, hvordan hun bedømmer, om eleven er i god udvikling i forhold til målene:

(...) hvis, de tegn, jeg kan se nogle gode tegn på, at de udvikler sig, så er det samarbejdet, det er kommunikationen, jeg vil gerne det her, jeg vil gerne lære, jeg vil gerne vide noget (ja), jeg spørger, jeg undersøger (ja) og det er de tegn, og hvis de ikke viser de tegn, kan jeg ikke godkende dem.

Det ene element er, at hun bruger ordene ”læring, indlæring, lyst/indstilling til at lære” påfaldende mange gange, påfaldende især fordi jeg ikke i mine spørgsmål eksplicit spørger til læring. I introduktionsbrevet – hvori jeg anmodede om at måtte komme to dage – var projektets formål nævnt som en undersøgelse af elevernes læring i uddannelsesforløbet. Der opstår hos mig undervejs i interviewet et indtryk af, at vejlederen ønsker at fremstå kompetent i forhold til specifikt læringsovervejelser og derved bringer ordet læring ind i hovedparten af sine svar, der derved kommer til at fremstå som positioneringer over for mig. Dette er naturligvis kun formodninger fra min side, men jeg vælger at nævne det for at fremhæve, at det fortalte jo er fortalt til nogen (mig) i en bestemt situation, hvilket er med til at forme indholdet, jf. kapitel 2.

Sættes denne betragtning et øjeblik i parentes, er en udlægning, at denne vejleder er meget optaget af elevernes læring og af, hvordan hun som vejleder planlægger denne læring. Læring og lyst til læring kommer til udtryk igennem elevens spørgsmål og undren, og den ikke-spørgende, ikke-undrende elev er den ikke egnede elev:

Vejleder: Det er jo, at hvis eleven skal lære noget nyt, så går vejlederen eller anden personale med ind og viser, hvordan eleven skal gøre i første omgang, og hvor eleven så kan spørge ind til, hvad man gør, og hvorfor man gør det og så undre sig bagefter, og hvor de så skal bruge deres logbog til at skrive deres undren ned (ja).

Anne: Du nævnte det med undren tidligere også, er det noget du ...?

Vejleder: Det er noget jeg går meget ind for, hvis det er, eleven ikke kan finde ud af at spørge eller undre sig, så er det ikke det her fag, de skal til - sådan har jeg det lidt.

Anne: Nå, ja – hvorfor?

Vejleder: Jeg tror ikke, de har tænkt det ordentligt igennem, ”hvad er det jeg vil med den her uddannelse her” (ja) jeg tænker, at hvis man kan se, at en elev ikke har lyst til at lære, så er det det forkerte spor, de er kommet ind på.

Anne: Er det noget du – jeg tænker, du har nogle forskellige ting, du lægger mærke til hos eleverne.

Vejleder: Ja, men det er det her med samarbejde og kommunikation, og hvis det er, jeg siger noget til eleven, og de kan udføre den her opgave (ja), men ja så er det fint, at de kan gøre det, men de skal give mig noget respons tilbage, hvis det er, de ikke kan udføre det, så skal de søge hjælp hos vejleder eller andet personale.

Arbejdet italesættes som ét, der kræver refleksionslyst, og hvor læringsaspektet er meget vigtigt - der er med andre ord meget at lære, det er ikke noget,

man ”bare” kan. Dette går igen i udtalelser som ”man skal være god til at sige, at her på centret er jeg professionel” og ”om at man respekterer sig selv, at man er gået ind i det her fag, at man har en indstilling til at lære (...)”, hvor ordene ”professionel” og ”fag” karakteriserer arbejdet som et særligt vidensområde. Der synes her at være en mobilisering af sygeplejerskefortællesporet og modsat en distancering til husmorfortællesporet. Jeg vender tilbage til citaterne i forbindelse med vejledningssituationen.

Det andet gennemgående element er ”samarbejde og kommunikation”, som vejlederen (også) fremhæver, når hun skal sige, hvad hun især er glad for at give videre:

Jeg tænker, at det er, hvordan folk de arbejder, kommunikation, samarbejde, jamen altså, har de mod på det her fag, er de god til at skabe tryghed blandt beboerne på centret, kan de kommunikere med beboerne, kan de lave et godt samarbejde mellem beboerne og os som personale, kan de give deres viden tilbage, hvad de har lært på skolen og så sætte teori på praksis.

Hvor samarbejde og kommunikation fremstår vigtigt i forhold til arbejdet generelt og endvidere fremhæves i forhold til beboerne. Senere i interviewet fremhæves samarbejdet især i forhold til kollegerne og kommunikationen imellem vagtlag og andre kolleger, så der ikke sker fejl. Vejlederens vægtning af samarbejde og kommunikation mobiliserer igen sygeplejerskefortællesporet. Det kollegiale samarbejde er vigtigt af hensyn til beboerne, hvorfor jeg ikke ser det relateret til lønarbejderfortællesporet.

Hjælpernes forhold til beboerne er også karakteriseret som et samarbejde, hvilket indikerer, at beboerne også er aktive og har påvirkningskraft. Samarbejdet kædes sammen med respekt på følgende måde:

(...)eleven vil gerne opbygge et samarbejde mellem borgeren og eleven og så se, hvordan kan vi lave et samarbejde (ja), det er en god oplevelse for mig (ja), ved at vise respekt også over for beboeren ved at sige at ”jeg kan det her fag og jeg vil gerne lære” (ja).

Respekt for borgeren er at kunne sit fag, hvilket igen mobiliserer sygeplejerskesporet, idet det øjensynligt handler om at have en specifik viden/kunnen, og respekten fremstår som et indirekte element, sammenlignet med Susannes vejleders respekt.

Rum og tilbud om forandring/udvikling? Vejledningssituationen

Det er allerede i første citat fremhævet, hvordan man på dette praktiksted ”gør god hjælperole”. Eleven skal vise, at hun vil lære og kan håndtere samarbejds- og kommunikationskravet.

Det ovenstående længere uddrag af interviewet har også vist, at vejlederen bruger logbog i sin vejledning, og hun angiver, at logbogens funktion er, at eleven skal undre sig og nedskrive situationer, som hun ønsker vejledning i, og vejlederen mener, at eleven tilbage på skolen kan udnytte logbogen til at genopfriske praksisarbejdet. Hvis eleven ikke bruger logbog, kan hun, vejlederen, ikke følge med - siger hun og tilføjer, at hun kan sige, at hun gerne vil se bogen, men ikke har ret til det. Om eleven kan afvise, at hun ser i bogen – og derved følger med – må stå hen.

Ud over logbogen har vejlederen lavet et opgavehæfte, hvor opgaverne ifølge hende selv skal vise, om eleven opfylder målene. Det er et kompendium, som jeg får forevist, og som indeholder en blanding af opgaver, hvor de konkrete borgere skal inddrages, og opgaver der kræver internetsøgninger.

(...)der ved forventningssamtalen får de udleveret et opgavehæfte, som de skal løse i løbet af praktikperioden, og så gennemgår vi det til slutevalueringen for at finde ud af, okay hvor langt er de så med det, og så kan vi se, kan jeg så godkende dem, eller kan jeg ikke godkende.

På dette praktiksted er vejledningen således meget relateret til skriftligt arbejde, og det omtalte hæfte virker som en reproduktion af skoleopgaverne. Stedets fysiske indretning, uden særskilt personalerum, lægger en dæmper på den verbale diskussion af beboernes situation, eftersom der meget af tiden er beboere til stede i lokalet. Meget kommunikation foregår derved via computeren, hvori der da også flittigt skrives informationer de dage, jeg er til stede. Eleven skriver også – om end hun har problemer med formuleringerne og må bede om hjælp, og hun får ros for sin brug af computeren. En elev i anden praktik har derimod ikke fra første praktik fortrolighed med den skriftlige kommunikation, og det bliver fremhævet, at dette skal trænes.

Marias vejledningssituation og daglige kommunikation om beboerne er derved meget skriftligt orienteret, hvor sidstnævnte formentlig er uundgåeligt, på grund af fraværet af personalerum, men førstnævnte er udtryk for et vejledervalg, der kunne være et andet. I forhold til Marias behov at træne dels dagligdags sprog, dels fagudtryk i brug, kan det diskuteres, hvor hensigtsmæssig prioriteringen af den skriftlige dimension er. Som ovenfor nævnt virker opgavehæftet som efterligning af skoleopgaver og skal formentlig ses i sammen-

hæng med vejlederens understregning af, hvor meget forberedelse og planlægning det kræver at have en elev i praktik,

(...) altså, når det er jeg skal ind og lave et program for en praktik – for en god praktikoplevelse – så starter jeg med at gå ind og finde ud af, hvad er det for elev, jeg skal have, nogle gange taler jeg med uddannelsesafdelingen og finder ud af, hvor kommer eleven fra, hvilken skole, hvilke praktikforløb er de i nu, har der været noget grunduddannelse for fx sprogskole, den elev jeg har nu og så, øh, og så tænker jeg, hvordan skal vejledningen så være, hvordan skal jeg planlægge den, og det har jeg det rigtigt godt med og derved finder jeg så også ud af i løbet af de første 14 dage, hvad er det for en elev, jeg har med at gøre, for der kigger jeg egentlig bare på eleven og tænker, hvad er det hun skal i gang med, og det er først efter de første 14 dage, at jeg finder ud af, hvad er det for nogle beboere han/hun skal have også for simpelthen at lære den her elev, hvad kan hun/han, hvad kan man sætte dem til, hvor langt er de i deres modenhed, kan man sige (ja) og så simpelthen finde ud af det på den måde, hvordan man så skal planlægge resten (...)

hvor forberedelsesomfanget ikke synes at stå tilbage for undervisernes forløbs- og lektionsforberedelse, og både planlægning og udmøntning i form af de skriftlige opgaver efterligner en skolepraksis, der således fremstår som det ”bedste” – eller det mest statushavende, jf. afsnittet ”Dilemmaer i et underviserperspektiv”. Under alle omstændigheder positionerer vejlederen sig med ovenstående og flere lignende udtalelser i interviewet som kompetent, seriøs vejleder, der tager hånd om elevens læring.

Med sin optagethed af elevens læring – her ser jeg bort fra de indledende betragtninger - og sin tydelige vægtning af samarbejde og kommunikation, som udtryk for at være professionel, etablerer vejlederen øjensynligt en indholdsmæssig klarhed for eleven. Samarbejde og kommunikation karakteriserer ifølge vejlederen forholdet til beboerne ligesom kollegarelationen, men her må begreberne dække over et andet indhold, og tydeligheden går i opløsning. Teoretisk betragtet alene af den grund at kollegaerne har samme (magt)position og samme objekter – beboerne – at udøve deres arbejde på, mens der i relationen personale - beboer er et ulige magtforhold, hvor beboeren for at fremstå samarbejdende, må indgå passende i personalets praksis. Relationen til kollegaer og beboere kan ikke være den samme, i og med nogle er syge og svækkede og er til stede, fordi de behøver hjælp af andre, der får penge for at give hjælpen. Karakteren af ”samarbejde og kommunikation” i forhold til beboerne må Maria derfor – ser det ud til – nærmere indholdsbestemme ud fra praksis.

Den skriftlige opgavedel af vejledningen understreger videnselementet, som altså tydeligt signaleres til eleven, men skriftligheden er måske for Maria

mindre befordrende for tilegnelse af det mobiliserede fortællespor – sygeplejerskesporet. Eleven har vejledning én gang om ugen, men derudover har jeg ikke oplysninger om de fysiske forhold omkring vejledningssituationen, fx med hensyn til ro og tidspunkter, og inddrager dem derfor ikke.

Stedets praksisser - Det institutionaliserede liv

Den private sygdom & død

Af de to dage jeg besøger Maria i praktikken, er især den første dag præget af beboeren, Gerdas, sygdom. Hændelsesforløbet er i sammentrængt form gengivet i kapitlet ”Praktikkens rum – før, i og efter”, med fremhævelsen af hvorledes Gerdas sygdom og måske død, af personalet bliver forsøgt hemmeligholdt for de øvrige beboere, til trods for at alle har set Gerda blive kørt væk på en bære.

I forhold til Maria er episoden med Gerda ny, det er første gang hun oplever, at en af beboerne er alvorligt syg og måske dør. Gerda har om natten haft vagtlæge flere gange, og om morgenen studeres oplysningerne om dette indgående af vejleder og Maria. På grund af forandringen i Gerdas helbreds-tilstand deltager vejlederen i plejen sammen med Maria, som ellers plejer at stå for morgenplejen alene. Efter at elev og vejleder sammen har været inde hos Gerda, kommer de ud på gangen, og vejlederen stiller Maria spørgsmål som ”Hvad ser du? Hvad tyder det på?” Vejlederen fortæller mig efterfølgende, at hun på denne måde går uden for beboerens ”lejlighed” med eleven, for ikke at tale hen over hovedet på beboeren. Hun oplyser mig i øvrigt om, at hændelsen med Gerda er en god øvelse for Maria, eftersom ”der er meget at holde fokus på”.

Da Gerda ekstraordinært er blevet badet, er kommet i tøjet, og anbragt i sin kørestol køres hun ind til morgenbordet med en bemærkning om, at hun efter morgenmaden kan komme ind og hvile igen. Dette går øjensynligt i glemmebogen, og da Maria godt en time senere skriver oplysninger om Gerdas tilstand ind på computeren og samtidig stiller spørgsmål om ordvalg til vejleder og en assistent, sidder Gerda stadig og sover (øjensynligt) i sin stol ved bordet. På et tidspunkt ser personalet, at hun har tabt tænderne, og de registrerer, at hun er bevidstløs, hvorefter Falck, sygeplejerske og assistenter i hast tilkaldes.

Maria er efterfølgende tydeligt påvirket af oplevelsen og har tårer i øjne. Vejlederen siger til Maria, at hun skal skrive om det i sin logbog for at få det ud, og at de kan snakke om det den efterfølgende dag, eller med det samme, hvis Maria føler hun har behov for dette. Det har Maria, og vejlede-

ren, en anden fastansat hjælper og Maria går af sides for tale om forløbet. Senere spørger vejlederen en ung afløser, om denne er berørt og har brug for at tale om episoden, men vedkommende, der ikke var med inde hos Gerda, mener ikke at have behov. I forhold til de øvrige beboere nedtones episoden med Gerda (jf. tidligere gengivelse), til trods for at flere af beboerne spørger til Gerdas tilstand. Over for mig begrundes dette med personalets tavshedspligt.

Kommunikation som udtryk for faglighed

Begge dage skrives der adskillige gange i løbet af dagen på computeren om diverse hændelser. I eksemplet med Gerda skal Maria skrive informationer opdelt i ”beskrivelse” og ”handling”, hvilket involverer både vejleder og en assistent, der dog også begge er i tvivl om, hvad der er hvad. Diskussion af placering af informationer, nøjagtige ord og lignende får karakter af en meta-diskussion i forhold til beboerens tilstand – i situationen kommer fremstillingsformen i hvert fald i fokus. Man kan sige, at der finder en fagligt rettet diskussion sted i relation til beboerens situation, og at målet er korrekt videregivelse af information til kolleger, der kommer senere på dagen. Samtidig skaber den fremstillingsfokuserede snak dog et helt andet fagligt rum, end det der skabes på Sarahs praktiksted (jf. analysen af Sarahs forløb). Da vejlederen på et tidspunkt selv skal skrive noget på computeren, kan hun ikke huske et passende ord, for det hun vil beskrive, og spørger den unge afløser (gymnasieelev) og mig, hvilket hun øjensynligt efterfølgende finder forkert, idet hun siger ”så spørger jeg en ufaglært”. Sidstnævnte antyder, at det at kommunikere på rette vis er relateret til fagligheden, det at være faglært.

Positionering af beboerne & rummet som aktør

Episoden med en gammel kvinde, der positionerer sig som mentalt velfungerende og samfundsinteresseret person²⁹, men ikke bliver genkendt som sådan

²⁹ En kvinde kommer ind med avisen Jyllandsposten, som hun abonnerer på. Vejlederen klapper på en stol ved siden af sig selv og opfordrer kvinden til at sætte sig ned, hvilket denne gør. Vejlederen taler i den følgende ordveksling venligt og på en lidt børnetiltale-agtig måde til kvinden (hermed menes Mickey Mouse-stemme og nærmest gentagelser af kvindens replikker og gentagende anerkendelse af kvindens replikker og indholdet i disse). Ind imellem at vejlederen kigger i nogle papirer, fortæller hun, at hun snart skal til Fyn. Den gamle kvinde fortæller, at hun har været på højskole to gange på Fyn og 20 gange på højskole rundt i landet, at det er dejligt at komme rundt at se noget. Dette fører ikke til nogen yderligere samtale omkring højskoler, rundt i landet eller lignende, og lidt efter tjekker kvinde tv-programmet. Hun beklager sig over, at der er meget fodbold og siger ”Hvad er der så på DR2”, konstaterer at der heller ikke er noget der, hun synes om og kommenterer derefter et naturprogram, hun plejer at se, at det er interessant. Vejlederen siger ”Jeg ser ikke ret meget, jeg falder i søvn”, og kvinden svarer: ”Det er der mange, der gør, jeg gør ikke”.

(jf. kapitlet Praktikkens rum), er også fra Marias praktiksted. Jeg gengiver den igen, fordi jeg mener, den er vigtig i forhold til at forstå de mulighedsbetingelser Maria får med hensyn til skabelse af subjektivitet.

Manglen på genkendelse fra vejlederens side af den gamle kvindes positionering er tidligere fremhævet, lige som kvindens følelse af at mangle ”almindelige” samtaler. Derudover kan man hæfte sig ved, at vejlederen er i gang med at se i nogle papirer, da den gamle kvinde kommer ud i fællesrummet, og at vejlederen ind imellem fortsætter med dette under samtalen med kvinden. Det må antages, at vejlederen som led i arbejdet skal se de pågældende papirer igennem, og eftersom der på stedet ikke forefindes et kontor, må dette ske i fællesrummet. Da den gamle kvinde kommer til stede, vil vejlederen øjensynligt gerne inkludere hende i situationen – vi drikker kaffe, og ved bordet sidder også to andre beboere. Fraværet af et kontor synes således at anbringe vejlederen i en situation, hvor hun skal/gerne vil gøre to ting på samme tid, hvorved nærværet i forhold til beboeren bliver reduceret – hvilket altså bemærkes af kvinden. Hvorvidt situationen ville have været anderledes, hvis der havde været et særskilt kontor, er naturligvis ikke til at sige, men lige som de fysiske, rumlige forhold spiller ind i forhold til, hvordan der personalet imellem kan kommunikeres om beboerne, spiller de måske også ind i forhold til nogle situationer med beboerne.

De her gengivne episoder foregår i fællesrummet og siger derfor kun lidt om, hvordan praksis er i beboernes ”lejligheder”. Dog fremgår det, at vejlederen finder det vigtigt, at der ikke tales hen over beboerne, hvilket jeg heller ikke på nogen måde får opfattelsen af, at de gør ud fra det, jeg overhørte hos beboerne. Der blev talt med og til beboerne, primært om den igangværende pleje.

På det foreliggende grundlag synes der at være en på nogle områder entydig praksis samt italesættelse heraf, som Maria formentlig uproblematisk kan afkode. Kommunikationen og samarbejdet mellem de ansatte er, som det fremgik, et sådant element.

Relationen til beboerne er som allerede nævnt mere utydelig. Ud fra ovenstående inddragede eksempler betyder kommunikation i relation til beboerne på den ene side, at beboerne skal inddrages og ikke objektgøres ved at blive *talt om* i plejesituationen, hvor kommunikationen er om plejen. På den anden side positioneres beboerne (i nogle tilfælde), i det der angiveligt er almindelig dagligdags snak igennem tiltaleformen som ”ikke-ligeværdige”. Der synes således at være en bestræbelse på ligeværdighed i form af at tale til og med beboerne, men positionen som beboer, ”svækket & dement” synes alligevel at klæbe til begge kommunikationssituationerne. I den første italesættes

den udøvelse, der finder sted *af* personalet *på* beboerne. I situationen med den gamle ikke-genkendte kvinde kan hun øjensynligt heller ikke overskride denne positionering.

Grænsen for kommunikation træder tydeligt frem med fremhævelsen af tavshedspligten i forhold til Gerdas tilstand, hvilket som påpeget i kapitlet om praktikkens rum, får stedet til at fremstå institutionaliseret i modsætning til hjemligt. Trukket skarpt op fremstår det, som om stedets praksisser understøtter det faktum at tilfældige, private mennesker her er endt samme sted, og de mødes med en mobilisering af et sygeplejerskefortællespor som udtryk for professionalitet. De fysiske rum med fællesrum og fællesspisning mobiliserer et husmorfortællespor, men socialiteten, som rummene lægger op til, fyldes med ”kommunikation & samarbejde” i modsætning til snak, samvær og omsorg. Ikke som uvenlig intention men – øjensynligt – som konsekvens af den temmelig entydige mobilisering af sygeplejerskefortællesporet. Det må her erindres, at to dages besøg kun kan give en begrænset indsigt, og stedets praksisser er næppe så entydige, som observationerne indikerer.

Vejlederens tagen hånd om Marias og afløserens eventuelle berøthed af situationen med Gerda mobiliserer et lønarbejderfortællespor med fokus på arbejdets mulige indvirkning på de ansattes psykiske tilstand.

Positioneringer og mobiliserede fortællespor – Marias og de ældres

Maria fremstår i praktikken hele tiden aktiv og initiativrig med hensyn til de praktiske gøremål, og også når det gælder om fx at orientere sig via computeren. Da jeg besøger hende, er det hen mod slutningen af første praktikperiode, og hun fremstår bekendt med forholdene og alle rutinerne. Hun giver udtryk for stor glæde ved arbejdet, fx da en morgenpleje er overstået: Hun rydder op på badeværelset, ordner sengen og resten af ”lejligheden”, glatter dynen og siger ”Jeg kan lide, at det er ordentligt, sådan er jeg også derhjemme (...)jeg elsker mit arbejde (...) jeg kan lide at arbejde med de gamle”. Husmorfortællesporet mobiliseres på lignende vis senere på dagen i forbindelse med, at hun ordner noget vasketøj. Hun skal hænge noget færdigvasket tøj op og konstaterer, da hun tager det ud af maskinen, at noget rødt har smittet af på noget hvidt, og hun giver udtryk for, at det er dårlig vaskeadfærd.

Maria har i sin fritid købt strømper for en beboer, Søren, og hun får penge af ham, da hun afleverer dem. Hun fortæller mig, at han jo ikke selv kan købe strømperne, og at det ikke var noget besvær for hende. Maria går med på Søren generelt spøgende bemærkninger, og han roser hende for at være

dygtig, hvilket han uddyber med, at hun både kan sit arbejde og er venlig. På et tidspunkt viser han Maria og mig noget fra sin fortid, som indikerer, at han i en vis sammenhæng har spillet en vigtig (macho)rolle. Han siger henvendt til eleven ”Det har jeg ikke vist dig før, vel?”, og det virker som om, det er min tilstedeværelse, der foranlediger ham til at positionere som noget andet end ”gammel og svækket”. Dette leder opmærksomheden hen på, hvorledes det observerede generelt også må forstås opstået med mig som publikum. Maria og jeg beslutter uafhængigt af hinanden, at jeg ikke skal med ind og overvære morgenplejen hos Søren næste dag, fordi han formentlig ville føle sig ilde berørt. Med strømpekøbet udviser Maria en praksis, der igen sprogligt aktualiserer husmorfortællesporet. Dette fortællespor er dog ikke det eneste, Maria mobiliserer. Både i løbet af dagen og i interviewet jeg laver med hende den ene dag, aktualiserer hun igen og igen sygeplejerskefortællesporet i en tale om at ville motivere borgerne til at bruge deres ressourcer. Fx vil hun vældig gerne have Søren til gymnastik/genoptræning, men han vil ikke. ”Jeg holder en pause, før jeg prøver igen” siger hun.

Den tidligere nævnte kvinde, der uden at blive ”genkendt” forsøgte at positionere sig som mentalt velfungerende, dækker den ene dag bord. Dette består i, at hun går rundt om bordet med tallerkner, bestik og glas, som personalet har kørt hen til bordet på en vogn. Maria siger flere gange ”Det er fint, Randi”, ”Tak for hjælpen, Randi!” i det toneleje, som nogle voksne anvender, når de taler til især mindre børn. Scenen fremstår i mine øjne forvrænget, når opgavens størrelse, rosens omfang og Randis mentale klarhed tages i betragtning. Igen er Randi positioneret som mentalt mindre velfungerende/et barn. Dette gentager sig, da Maria henvendt til Randi siger: ”Du skal huske at drikke vand, Randi, det er vigtigt at drikke vand nok.” Hertil svarer Randi: ”Det vidste jeg også, før du fortalte mig det”.

Flere gange instruerer Maria en nyankommet elev i anden praktik, som ikke er kendt med stedets forhold. Maria positionerer sig derved som kompetent elev, og på et tidspunkt siger hun henvendt til den nye elev, at denne lige skal vide, at ”afløseren er ikke elev, han skal lære det hele fra bunden, du skal lige vide, at han ikke er elev”. Med denne udtalelse positionerer Maria sig selv og den anden elev som kompetente og vidende, mens afløseren er det modsatte. At være elev, at være under uddannelse fremstår igen meget vigtigt for Maria.

I nogle situationer taler jeg alene med beboerne. En kvinde, Maren, indtager alle sine måltider i sin egen ”lejlighed”. Hun er – har jeg forstået på personalet – utilfreds med maden. Da Maren kommer for at hente sin frokost, taler vi lidt sammen, og hun siger, at maden er meget dårlig:

Det er ikke luksus, vi får, selv om vi betaler 1100 om måneden for maden. Jeg spiser kun 3 halve, nogle gange er brødet gennemblødt, hvis der har ligget fisk på det et stykke tid. Min datter smagte på leverpostej og sagde, at det var lige ved, at den kom op igen. Men vi må ikke sige noget.

Hvorvidt maden vurderes som god eller dårlig må afhænge af den enkelte beboeres tidligere vaner. Hvorvidt pris og kvalitet står i et rimeligt forhold er også i denne sammenhæng irrelevant – måske har Maren været yderst sparsommelig i sin egen husholdning, måske er priserne steget, nogle skal have løn for at lave maden osv. Citatet viser dog, at Maren har ”forstået”, at personalet ikke vil høre mere utilfredshed over maden, og hun finder det åbenbart også bedst over for mig at underbygge sin argumentation med datterens vurdering. Dette kunne antyde, at hun ikke er vant til at blive troet ud fra hendes egen vurdering.

Da beboerne spiser, tales der næsten ikke. Søren spørger dog, hvilken fisk den lune ret er. Hjælperen svarer ”Hellefisk”, hvilket fremstår som et gæt, da det ikke stod på pakkerne. Lidt efter siger Søren: ”Jeg har aldrig smagt så hård en fisk”, og Randi svarer: ”så er det ikke hellefisk”. ”Nej” siger Søren. Hjælperen kan ikke høre ordvekslingen, og den fremstår som en indbyrdes gensidig bekræftelse af deres (Søren og Randis) viden om fisk, og hjælperen positioneres som uvidende. Lidt efter spørger Søren Randi, hvordan det går med Gerda, og Randi gengiver den besked, hun har fået ”det ved vi ikke”. Som tidligere nævnt omtaler ingen fra personalet overhovedet Gerda eller hendes exit på bære dagen før.

Ovenstående positioneringer og mobiliserede fortællespor samler jeg op på i vurderingen af hele Marias forløb. Inden da følger dog nogle centrale elementer fra mit interview med Maria om at være i praktik.

Maria om at være i praktik

At yde professionel omsorg – og omsorg

Maria giver udtryk for at være rigtigt glad for at være i praktik, og fremhæver flere gange i løbet af interviewet, at hun får meget ros af beboere, vejleder og det øvrige personale. Hun lægger vægt på, at hun på skolen har lært en hel masse, som hun nu bruger i praksis og understreger gentagne gange, at det handler om at arbejde professionelt med bl.a. udtryk som: ”jeg arbejder ikke som en afløser”. Om teorien, hun nu bringer i anvendelse, siger hun:

(...)fx hvorfor er det vigtigt at man skal drikke væske(ja), og hvorfor er det vigtigt at man skal spise nogle kostfibre (ja), og hvorfor er det vigtigt, at de selv bruger deres egne ressourcer og motivere mine beboer at bruge deres

hjælpe midler – jeg har brugt min teori fra skolen herude i praktik, ikk (ja) og lavet noget gymnastik med beboer og hvorfor er det vigtigt at lave gymnastik med beboer, og hvorfor er det vigtigt, at beboer skal til nogle aktiviteter, man skal også se – vi har jo mange beboere, som er sociale, og det skal vi også huske på – at de skal deltage i nogle aktiviteter (ja), så det er også, det er det, teori jeg har brugt fra skolen, ja.

Hun fortæller i løbet af interviewet, hvordan hun i flere tilfælde har været med til at gøre en forskel for en beboer. Fx om en kvinde ”(...)hun kan ingenting, men jeg fik hende til at bruge hendes ressourcer, hvor hun kom i gang med noget gymnastik, hvor hun kan selv bøje sine ben og – bruge meget sine ressourcer (...)” og med en mand, har hun afprøvet og konstateret om/at han kunne undvære ble, idet brugen heraf var ham imod. På denne måde har Maria været med til at ændre plejegangen for flere beboere, hvilket hun giver tydeligt udtryk for at være stolt af.

Den gentagne positionering som dygtig ledsages af overvejelser over, hvad det vil sige at være ”professionel” og dermed forskellen på at være på arbejde og hjemme samt forskellen på den professionelle og afløseren. Maria taler om, at man i arbejdet skal have omsorg og empati med hensyn til beboerne, og jeg beder hende uddybe:

Maria: Jamen, empati er, at du sætter dig i beboers tanke og følelser (ja), og selvfølgelig skal man huske, at jeg ikke tager deres problemer på mig selv (ja), og omsorg det er noget som – som ... man forventer ikke noget tilbage – professionel omsorg – du forventer ikke noget tilbage, når du giver omsorg, dem skal man være professionel for – og huske at ikke tage de problemer på sig selv (ja), men jeg kan godt lide, jeg giver meget omsorg, jeg giver omsorg til beboere, og jeg får omsorg tilbage det går begge veje (ja), det er hvordan man kommunikerer den respekt (ja) respekterer beboerne og give deres tid.

Anne: Men når du både giver omsorg og får omsorg – du siger, det er ikke professionelt?

Maria: Nej, men man kan alligevel se, at de tænker også på dig – men sådan er det, vi er alle sammen mennesker jo, ja (...)ja, professionel omsorg ja, det er man forventer ikke at have noget tilbage (ja), det er den professionelle omsorg (ja), men hvis man er omsorg derhjemme, forventer man hele tiden noget tilbage, det gør man jo ikke her på arbejdspladsen.

Anne: Men du får alligevel noget tilbage?

Maria: Altså, man kan sige på den måde de siger tak for hjælpen, det er deres omsorg, altså at de viser den glæde, de er glade for mit arbejde – eller på den måde tak for hjælpen, eller hele tiden eller gør noget godt for dem, og man får altid noget tilbage ”tak for hjælpen” - jeg synes, det er omsorg.

Det fremgår, at Maria skelner mellem den professionelle og private omsorg ud fra, om hun kan forvente noget igen. På arbejdet kan hun ikke forvente noget, men samtidig fremgår det også, at hun føler sig følelsesmæssigt involveret i forhold til beboerne, og at hun opfatter dette som gensidigt og uundgåeligt, ”vi er alle sammen mennesker”. Den splittelse hun her giver udtryk for, går igen i en omtale at have to identiteter:

(...)man kan ikke bruge den identitet, man har hjemme på arbejde, for at være professionel sproget skal også skifte – du kan ikke tale til en beboer eller til en personale, som du taler hjemme. For at være professionel skal man også huske hvilket sprog, du skal bruge, og du kan ikke sige ”puha”, sådan siger man ikke på en arbejdspladsen, og beboeren har lige lavet en puha – sådan kan man ikke sige, det er ufagligt, det er det, jeg mener, man skal tit huske, hvordan man siger tingene (ja), det er meget vigtigt (...) vi siger jo urin og afføring (...)

At være professionel kommer altså også til udtryk gennem en bestemt sprogbrug, som er anderledes end den hjemlige og nogle gange indeholder fagudtryk. Maria siger, at hun og de andre tosprogede her har det svært, men at hun er godt på vej med sproget: ”men jeg kan ikke sige, at jeg er oppe i 100 % (ja), men jeg arbejder meget med det”. Når hun af og til kommer til at bruge et upassende udtryk fortæller hun, at hun tit siger: ”de udlændinge de siger forkert”. Denne humoristiske tilgang til egne ”fejl” indgår i en gennemgående positionering som ”dygtig tosproget”, der husker ”at tale højt og tydeligt og se direkte på beboerne”, når hun taler, og hun siger, at hun på intet tidspunkt har været ude for ikke at blive forstået af beboerne.

Den eneste sammenhæng, hvor sproget har voldt hende problemer, er i forbindelse med vejlederens opgavehæfte, om hvilket hun siger:

... det har været både godt og svært synes jeg, fordi det er en spørgsmål for de spørgsmål har også været lidt svært at forstå (ja), så jeg fik hjælp for at jeg kunne svare på de spørgsmål (ja) både fra min mand og venner og nogle elever.

Den i den praktiske sammenhæng vellykkede håndtering af den sproglige udfordring, som hun ovenfor italesætter, ledsages af en beretning om, at alle beboere, har spurgt, hvor hun kommer fra og udspurgt hende om kulturen i det land, hun kommer fra og i øvrigt har villet røre ved hendes hår. Det hele tager Maria som udtryk for, at beboerne har accepteret hende. Hun giver udtryk for på alle måder at føle sig accepteret – af beboerne som del af personalet, og af personalet som kollega. Direkte adspurgt, hvorvidt hun føler sig betragtet som kollega eller elev, er det ”kollega”, Maria svarer, samtidig med hun dog

kun føler sig som ”næsten færdig”. Hun mener, hun mangler noget omkring sygdomme, og det forventer hun at lære på anden skoleperiode. Hun fortæller at episoden med den syge Gerda bevidstgjorde hende om denne mangel.

Efter mit besøg har Maria 14 dages praktik tilbage, hvorefter hun holder sommerferie inden anden skoleperiode begynder. Første dag på skolen spørger jeg Maria, om resten af praktikken også gik godt, og hun svarer, at det gjorde den, men at hun ikke havde besøgt beboerne i sin ferie, at ”man kommer jo til at holde af dem, men det skal man jo ikke, når man er professionel. Man skal være professionel. Men man er jo også et menneske (...)”. I sit svar får hun nævnt ordet ”professionel” i alt 5-6 gange. For mig (mit lønarbejderfortællespor) er det helt overraskende, at nogen kunne overveje at besøge deres praktiksteds beboere i deres ferie, men svaret med fremhævelsen af den professionelle dimension indikerer, at Maria vedblivende kæmper med de to fortællespor.

Resten af uddannelsen og eksamen

Som nævnt færdiggør Maria uddannelsen senere end de hold, jeg fulgte. Jeg foretager derfor et telefoninterview med hende et par dage efter, hun har afsluttet uddannelsen. Hun fortæller, at hendes anden praktik også gik godt, og at den var i en udekørende gruppe. Hun foretrækker på dette tidspunkt at være udekørende, ”fordi man kan være selvstændig, man tager ansvar. Man har telefon, og jeg er god til at bruge den [til at kontakte de andre ansatte med henblik på at give/få hjælp]. Man kan udvikle sig”. Samtidig er det dog overordentlig svært for hende i denne praktik at få det nye privatliv og arbejdslivet til at hænge sammen.

Hun synes, det var svært på tredje skoleperiode at komme ind på et andet hold hos undervisere, hun ikke kendte. Hun synes, der var stor forskel på de to ”nye” undervisere, og bl.a. omtaler hun at deres gode, henholdsvis manglende kropssprog og øjenkontakt til eksamen betød en kæmpe forskel for hende. Til den ene eksamen fik hun 10 og til den anden 7, men er glad for begge karakterer. Den sidstnævnte fordi hun under og lige efter eksamenen havde tænkt ”det går galt”, eftersom hun ikke følte, hun havde kontakt med eksaminator og censor.

Hun søger på interviewtidspunktet arbejde, men overvejer også videre uddannelse; hun siger, hun havde været usikker på, om hun kunne klare hjælperen (trin 1), men at det jo var gået godt, og ”jeg vil gerne vide mere”. Hun overvejer at tage 10. klasse.

Blikket fikseret: Processer & læring - Maria

Maria begynder på uddannelsen med stærke personlige erfaringer med sygdomsramte og svækkede mennesker og med en subjektivitet, der verbaliseret mobiliserer husmortællesporet. Aktualiseringen af sygeplejerskefortællesporet, som Maria møder i skole og første praktik, og som hun ihærdigt bestræber sig på at tage til sig, bevirker, at hun igennem hele uddannelsen i øjensynligt stadig stigende grad mobiliserer sygeplejerskefortællesporet, når hun omtaler sin praksis. Sideløbende – eller måske nærmere underliggende – mobiliserer hun dog vedblivende husmorfortællesporet som udtryk for omsorg, hun i arbejdet giver og får. Der opstår herved øjensynligt en form for dilemmafølelse hos Maria – i og med hun skal distancere sig fra/ændre den subjektivitet, hun møder på uddannelsen med. Dette er yderligere kompliceret, fordi hun i sin positionering som ”dygtig, passende elev” inddrager andre ”kriterier” end de i det danske uddannelsessystem sædvanlige. Empati og omsorg for andre er ikke et sædvanligt kriterium, når elever vurderes/vurderer sig selv, men for Maria er hendes besiddelse af disse ”egenskaber” udtryk for hendes vellykethed som elev. Herved opstår komplikationen - for nok kan hun distancere sig fra sin tidligere plejepraksis (omsorg) og bevæge sig mod den ”professionelle” (egenomsorg, ressourceudnyttelse og aktiviteter) og herved ”gøre god, passende” elev, men hendes empati og hjælpsomhed udgør i hendes egen optik en stærk modvægt til mangler, hun måtte have, som bl.a. skyldes sprogudfordringerne. Hendes positioneringsmulighed ville således lide betragtelig overlast, hvis hun skulle opgive de nævnte elementer. Det synes således – givet hendes tidligere subjektivering – hverken muligt eller ønskeligt for hende at opgive vægtningen af empati, omsorg og hjælpsomhed, og hun må derfor til stadighed balancere sin positionering – og givetvis praksis – imellem husmor- og sygeplejerskefortællesporet.

Processen mod tilegnelse af sygeplejerskesporet er således for Maria udfordrende på grund af hendes tidligere subjektivering, og ikke fordi hun møder modstridende aktualiseringer. Både i skole- og praktiksettingen er det sygeplejerskesporet, der overvejende aktualiseres af undervisere og vejledere/personale. I praktikken mobiliserer nogle af de gamle godt nok husmorfortællesporet gennem ”efterspørgsel” af almindelig samtale og information om de andre beboeres ve og vel, men Marias longing for belonging til kategorien ”faglært hjælper” synes at være så stærk, at hun fx efterligner personalets børnepositionerende stemmeleje og tiltalefacon over for beboerne. I forhold til tilhørsforhold til kategorien ”professionel social- og sundhedshjælper”, således som kategorien formidles af skole og vejleder, er Maria dog i en vellykket proces fra hovedsagelig mobilisering af husmorsporet til

sygeplejerskesporet, og denne succes føler Maria også selv. Hun er på alle måder i proces fra ”out of place” mod ”in place”.

Oplevelsen af at være på vej ind i faglærthed italesættes af Maria som dels tilegnelse af en særlig faglig viden, dels et særligt (fagligt) sprog. Tilegnelsen af disse udgør skabelsen af den faglige subjektivitet – med Marias ord en anden identitet end den hjemlige. Maria oplever, at den viden, der formidles til hende på skolen, udgør en særlig faglig viden, som hun i praktikken velovervejet udmønter i praksis. Den særlige viden er dels konstitueret af ”den motiverende og aktiverende hjælper”, dels af viden om kost og ernæring. Maria arbejder derfor på at aktivere sine beboere, og i det omfang disse ikke er interesseret heri (fx Søren), opgiver hun ikke, men ”holder en pause”, inden hun forsøger igen. I forhold til aktiveringen af forskellige beboere oplever Maria at være blevet påskønnet af vejlederen, og det at aktivere og ressourceudnytte synes at fremstå som et samstemmende uantastet ideal for Maria både på skole og i praktik. Med hensyn til den særlige viden omkring kost og ernæring, har denne for Maria, da hun begyndte på uddannelsen, været ”ny viden”, som hun påskønner og føler sig fagliggjort/professionel igennem, og som hun ønsker at videregive til/udøve på beboerne i praktikken. At nogle beboere allerede har denne viden (hvis man er almindelig kostinteresseret, er den formidlede viden ikke speciel) og derved føler sig talt ned til (fx Randi), synes ikke at være klart for Maria, der med sine udtalelser og anbefalinger føler sig professionel, jf. gengivelser af interviewklip.

Kommunikation bliver på forskellig måde et omdrejningspunkt i Marias forløb. For Maria som tosproget må kommunikation anses for at være et element, som naturligt er i fokus, mens det forhold, at kommunikation også er et særlig centralt element for vejlederen, må anses for at være et sammentræf. Sammentræffet kan anskues som en fordel for Maria, men for de ældre, Maria i fremtiden skal tage sig af, måske som et mere modsætningsfyldt forhold. Vejlederens fokus på videregivelse af informationer mellem vagttag bevirker, at Marias opmærksomhed henledes herpå, og at hun får trænet korrekte/brugbare formuleringer; at det skal ske skriftligt er dog udfordrende for Maria. I den daglige vejledning synes det faglige ordforråd også at blive prioriteret (fx eksemplet med dehydrering), og det ordforråd, som Maria måske har vanskeligere adgang til end ikke-tosprogede elever, bliver hun hermed fastholdt på at benytte. De nævnte forhold må anses for at være befordrende for Marias tilegnelse af social- og sundhedshjælpersubjektiveringen i form af sygeplejerskesporet. Samtidig synes Marias indlevelse i eller kopiering af måder at være og tale på på centret dog at være så gennemført, at hun som nævnt også efterligner vejlederens tonefald i (nogle af) sine henvendelser til de gamle,

hvilket for begges vedkommende fremstår som en formentlig ikke-intenderet nedladende positionering af de gamle. Dette skaber nogle begrænsende mulighedsbetingelser for de gamle i forhold til, hvem *de* kan blive. Uden at tillægge Maria eller nogle andre nogen form for motiver i forhold til at ville de gamle noget som helst dårligt - fremstår prisen for Marias tilblivelse som professionel hjælper med en særlig faglig viden at være de gamles ligeværdighed. Maria oplever endvidere en praksis omkring overhøring af de ældres forespørgsler (om Gerdas tilstand), og beklagelser (Marens, Søren og Randis madsynspunkter). Hvorvidt disse praksisser på noget niveau former Marias praksis, siger materialet intet om.

Samlet set kan Marias forløb læses som skiftende aktualiseringer af henholdsvis husmorfortællesporet og sygeplejerskesporet, hvor den skabelse af faglig subjektivitet, der bliver givet rum til i uddannelsessætningerne, mest relaterer sig til aktualiseringer af sygeplejerskefortællesporet. Mere præcist kan man sige, at Marias oprindelige forståelse af omsorg og empati bliver delvis omdefinert i et skift fra det ene til det andet spor³⁰. Endvidere har Maria igennem arbejdsindsats og positioneringer – hendes egne og andres – kæmpet sig til en anerkendelse (praktik og eksamen) som kompetent ”in place” hjælper på trods af, at hun i vid udstrækning i lighed med (størstedelen af) de øvrige tosprogede fra begyndelsen var positioneret som ”fremmed – out of place”.

³⁰ Jf. begrebsglidning, kapitel 9.

Kapitel 12

Sarah – Fagligt fokus og svære relationer

Sarah er 17 år og kommer direkte fra grundforløbet og inden da 9. kl. Hun bor hjemme og er den næst yngste af en søskendeflok på fem, hvoraf de tre ældste er flyttet hjemmefra. Moren er social- og sundhedshjælper. Hun fortæller, at hun har et godt forhold til familien som helhed og i særdeleshed til den ene storesøster. Hun har en ven/kæreste, der også er i gang med at tage hjælperuddannelsen, men de går ikke på samme hold.

Skolen – At være ‘in and out of place’ på samme tid

Fagligt "in place"

I skolens fysiske rum fremstår Sarah som en aktiv og dygtig elev, der altid er forberedt, og så godt som altid markerer, når underviserne stiller spørgsmål ud i klassen. Hun positionerer sig således som fagligt stærk. Hun adskiller sig fra de øvrige på sin alder ved dels at fremstå meget aktiv, dels ved ikke at pjatte, småsnakke osv. Derudover sidder hun på første skoleperiode også altid ved siden af langt ældre medelever og danner gruppe med disse, når gruppedannelse kræves. Klasseundervisningens tydelighed med spørgsmål og svar passer Sarah godt. Direkte adspurg – på første skoleperiode - svarer hun:

Anne: Nå, du siger, at det faglige ikke er noget problem for dig?

Sarah: Næh, jeg synes det er ganske nemt, det er også derfor, jeg er færdig med opgaven. Den skulle tage 12 timer, ja goddaw, jeg måtte stoppe i går, for at jeg havde noget at lave i dag. (...) Det er fint nok med undervisningen, jeg har nemt nok ved at følge med. (...) jeg har hånden oppe hver gang, og de tager mig bare ikke, og så gider jeg ikke. Det er lidt træls, at de prøver at tvinge en anden, som ikke vil sige noget, og som så svarer forkert. Det var da bedre at få det forklaret med det samme (...) Der er noget sniksnakkeri, det er lidt generende også, at der nogen der rejser sig op og forlader klassen midt i det hele, det er meget generende.

Sarahs oplevelse af at være fagligt dygtig, har hun med sig, da hun begynder på uddannelsen, og i det første interview pointerer hun i sit allerførste svar, at hun vil tage assistent-uddannelsen og ende med at blive sygeplejerske. Den eneste grund til, at hun er på denne uddannelse og ikke i gymnasiet, er, at hun ikke i folkeskolen havde tysk. Dette var fravalgt, fordi hun havde stavepro-

blemer, men hun understreger, at hun ellers klarede sig godt, og at hendes karakterer var gode nok til gymnasiet. Positioneringen som fagligt stærk går igen, da hun på anden skoleperiode fortæller om første praktikperiode:

Min vejleder ville gerne gøre mig til elev og ville gerne have, at jeg skulle være som elev, men mine kollegaerne gjorde, som om jeg var ansat der (okay), og sådan opførte jeg mig også. Hvis jeg var færdig før tid, så ringede jeg til de andre for at spørge, om de skulle have hjælp, og de sagde også: ”kan du ikke lige gå ind til hende” og sådan noget, selvom jeg ikke var vant til at komme der. Ikke noget med at ”du er elev, så vi finder lige en anden” og sådan noget, sådan var det ikke. Det var kun min vejleder, der var sådan (okay). De gjorde mig til elev, i stedet for at lade mig være kollega på en måde. (...) jeg synes, at det var træls at blive gjort til elev. Jeg kunne godt finde... altså, jeg læste ikke så meget. De sagde: ”du skal gå ned og læse noget om (...)”, ”hvorfor skal jeg gå ned og læse om noget, jeg ved?”. Sådan havde jeg det lidt. Jeg havde en anden beboer, der var meget småtspisende, ”Jamen kan du ikke gå ned og undersøge noget om det?”. Så tog jeg hjem, og så fandt jeg min eksamensopgave fra grundforløbet, der skrev jeg om småtspisende, og så sagde jeg: ”Læs selv, jeg ved, hvad jeg skal vide, jeg behøver ikke at læse om det”. Mange af de ting, som mine beboere fejlede, vidste jeg godt i forvejen, det behøvede jeg ikke læse mere om, og de syntes, ”Jamen du skal læse noget mere” og sådan noget, ”Jamen, hvorfor?” (okay). Så min studietid brugte jeg ikke på noget fornuftigt. Jeg brugte den på at skrive logbog, fordi at de ville ikke give mig opgaver (nej).

Sarah føler sig så fagligt stærk, at hun for det første synes, hun ved, hvad der er at vide om et givent emne, og for det andet ikke ønsker at blive positioneret som elev i praktikken, eftersom hun åbenbart ser elevpositionen som uforenelig med kollegapositionen. Den særposition, som ”elev på arbejdspladsen” udgør, jf. Praktikkens rum, afkoder hun ikke, og paradoksalt nok kommer hun med sin efterspørgsel af opgaver til at positionere sig som (skole)elev og ikke som reflekterende elev på vej mod kollega-positionen. Hun mener, at hun burde springe anden praktik over, fordi hun kunne det hele. Ifølge hendes egen fremstilling har hun altså på stedet modsat sig at blive betragtet som elev, og over for mig positionerer hun vejlederne som inkompetente og underbygger det med andet personales opfattelse - vel at mærke assistentpersonale:

De [vejlederne] var søde, men det var slet ikke det, og det gik også fint, der var ingenting, men... det var ikke noget med, at jeg blev haglet ned eller noget som helst, men jeg var ikke enig med dem på nogen måde, tværtimod, og det var mine kollegaer heller ikke. Der var to assistenter, der mente, at jeg skulle ikke have været i anden praktik, det havde jeg ikke behovet. De ville have ladet mig gå igennem, men det gjorde de ikke (okay), så det er heller ikke de samme, jeg skal have, selvom det er det samme sted (nå, ja).

Ifølge eleven gav vejlederne modsatrettede instrukser angående logbogsskrivning. Hvorvidt dette har været tilfældet, eller eleven evt. ikke har forstået kravene til refleksion i logbogen – stridspunktet - er ikke til at afgøre, men i elevens optik var det i hvert fald vejlederne, der var noget galt med.

Positioneringen som fagligt stærk varer ved uddannelsen igennem. Til eksamen vælger Sarah at genbruge emnet ”småtpisende”, og hun udtrykker tilfredshed med, at hun skal til eksamen hos den ikke sundhedsfagligt uddannede underviser – ”hun kan ikke stille mig spørgsmål, som jeg ikke kan svare på” - i modsætning til det andet holds eksaminator, der er sygeplejerskeuddannet. Hun besvarer ved eksamen alle spørgsmål i forlængelse af ”den konstruerede hjælper” og giver udtryk for åbenhed med hensyn til egen indsats, idet hun siger, at hun ude i praksis kan forbedre sin indsats ved at diskutere sin indsats med de ansatte og være åben for revision af sin praksis. Hun får 12 og meddeler os ventende³¹ det i et tonefald, der signalerer ”selvfølgelig”.

Socialt ”out of place” – at være ekskluderet og ekskludere andre

Positioneringen som fagligt stærk kontrasteres af en baggrund med erfaringer med social ekskludering og direkte mobning i både folkeskolen og på grundforløbet, hvilket har ført til, at Sarah nu foretrækker de ældres selskab. Denne del af sin biografi mobiliserer Sarah uopfordret, og det er således hendes oplæg til en årsagssammenhæng, der bringes ind:

Jeg kan ikke med unge mennesker, for jeg er blevet mobbet siden 5. kl., og hver gang jeg har forsøgt at komme i nærheden af nogen på min egen alder har de skubbet sig, mig, væk og begyndt ”nej, det dur ikke det her” og derfor har jeg det bedre med nogen, der er ældre end mig selv, og fordi jeg er lidt mere voksen ... (...) én sagde, at hun syntes, det var imponerende, at jeg kun var 16, men at jeg er mere voksen end dem, der er 22 herinde. Den mobning har fået mig til at hoppe teenageårene over.

Og om mobning på grundforløbet fortæller hun:

Sarah: Jeg har været ude for at sidde i klassen, det var en fødselsdagsfest, og jeg sad inde i klassen og alle rundt om mig blev spurgt, om de skulle med, og jeg blev ikke spurgt (nå [medfølelse tonefald]), og der også blevet delt invitationer ud i klassen til fester, hvor jeg ikke har fået nogen (nå det var da), så jeg er decideret bare blevet skubbet væk derfra automatisk (nå det var da), og hvis vi har skullet arbejde i grupper, har de snakket om alt muligt andet og bare sat mig til at lave det hele, fordi ”hun vil jo så gerne, og så kan vi lave alt muligt andet”

³¹ Jeg overværede ikke voterings-delen.

Anne: Tror du, der ligger sådan noget i det altså sådan noget med, at "hun er også sådan en stræber"?

Sarah: Det ved jeg ikke, og jeg er sådan set også ligeglad, for det er deres problem, det er ikke mit, jeg er kommet igennem, og det er de ikke, og så er det dem, der må se at blive voksne.

Med den faglige positionering på hjælperuddannelsen, hvor det generelt ikke er uglest at være dygtig, er Sarah meget "in place". Hun bliver genkendt som dygtig af både undervisere og medelever, mens hun, hvad det sociale angår, føler sig "out of place" - bl.a. fordi nogle af de øvrige unge er fra grundforløbet. Hvad de andre unge mener om hende, siger materialet ikke direkte, men de opsøger hende ikke, og hun holder sig fra dem.

Denne in og out of place-dobbelthed træder tydeligt frem, når klasseundervisningens tydelighed opløses, og holdet selv skal danne grupper. Sarah foretrækker, at de selv danner grupper, således at hun kan undgå nogle fagligt dårligt fungerende elever:

Jeg synes, det er bedst, vi selv vælger, for der er nogen, man ikke kan arbejde sammen med, og selvfølgelig skal man lære at kunne, men visse personer, så vil jeg helst sidde alene eller finde sammen i grupper, man kan arbejde sammen med, så man ved det bliver godt, og når de laver grupperne, det også fint nok, men jeg vil helst have, at vi selv laver dem. (...) der to her i klassen – de har ikke engang bøgerne endnu, og dem og når de ikke har læst op til, så er de jo ikke meget værd.

Omvendt oplever hun også, at blive overset/udelukket ved gruppedannelse, men fordi hun er fagligt stærk, klarer hun opgaven på egen hånd. Denne out of place-oplevelse står i tydelig kontrast til klasseundervisningen, hvor spillereglerne er forhåndstydligere, og deltagelse ikke skal forhandles – her bliver hun genkendt som "in place". I det sociale spil er hun i et vist omfang "out of place", men når dette forekommer, positionerer hun sig konsekvent, som den der har ret og er dygtigst, jf. ovenstående eksempler, hvor mobningen skyldes de andre, og praktikproblemerne skyldes vejlederne. Der er således ikke kun tale om, at hun selv er "out of place", men om at hun positionerer andre som netop værende "out of place", i forhold til hendes vurderingskriterium "fagligt dygtig/ikke dygtig", et kriterium der gentagne gange træder frem. Eleverne i ovenstående citat er "ikke meget værd" og kort efter i samme interview, "det er jo ikke nogen hjælp for mig, det er jo ikke en, jeg kan få noget feedback fra". Med henvisning til utilstrækkelige danskundskaber bliver især to tosprogede betragtet som værende "out of place", og Sarah er med denne holdning aktiv i forhold til at marginalisere de tosprogede på anden skoleperiode:

Sarah: (...) og så er de også meget svære at forstå. Vi har meget svært ved at forstå Manisha og Amera.

Anne: Okay, og når du siger ”vi”, hvem er det?

Sarah: Det er de fleste i klassen. Det er meget det, vi snakker om, at de er svære at forstå (nå), især når de fremlægger også. (...) Vi synes, det er det samme mange af os, det er i hvert fald det, vi snakker om, det er, at vi kan ikke helt forstå, hvordan de har kunnet klare praktikken med de ældre også. (...) det generer mig ikke, hvad de snakker derhjemme, men når de er i skole, synes jeg, de skal snakke dansk, for at blive bedre til at snakke dansk.

Andre elever – og vejlederne – positioneres som ”out of place” i forhold til faglig dygtighed, og den eksklusion, Sarah selv har oplevet, har ikke resulteret i en accept af ”afvigende” elever. Tværtimod ser det ud til, at hun med positioneringen af fx de tosprogede konsoliderer sin egen positionering som fagligt stærk og samtidig positionerer sig som en del af ”en gruppe der mener ...” med andre ord samtidig en positionering af sig selv som værende socialt ”in place”: Ved at fiksere de tosprogede i deres ”anderledeshed” (udlændinge er svære at forstå), styrker hun som den fortællende sin magt.

Ung i en uddannelse til ældreområdet – at være aldersmæssigt ”out of place”

Sarah er som nævnt meget ung og siger selv, at hun ikke er vant til at omgås ældre, fordi hendes egne bedsteforældre bor langt væk, og i forhold til kommunikation med de ældre i praktikken følte hun sig out of place, men snakkede med en ”uddannet sygeplejerske” (Nb: ikke vejlederne) om det og fandt efterhånden samtaleemner. I dette tilfælde er hun selv opmærksom på, hvordan hendes samtaleemner ikke harmonerer med de ældres. I andre tilfælde spiller alderen formentlig også ind, selv om det ikke er tydeligt for hende. Hun fortæller om en god praktikoplevelse, et sommerferieophold med de ældre, hvor de ældres alkoholindtag³² tydeligvis har gjort indtryk på hende, der ikke er vant til alkohol. Derudover fortæller hun:

Det var bare fantastisk (...) det var bare rigtig hyggeligt (...) de kunne lige pludselig meget mere, end de kunne derhjemme. De fik meget, meget mindre hjælp, men det var også, fordi der var meget mere tid. Der var ikke al den stress, og det skal gå så hurtigt og sådan noget, og de lever nærmest mere op, når de kommer ud på sådan en tur, end hvad de gør derhjemme, hvor de sidder inde ved dem selv og måske... sådan noget. Her er det et nyt område, nye steder og nyt der skal ses og sådan noget, så de er helt anderledes (okay). Det var faktisk... det var virkelig dejligt at se, hvordan de også kan være.

³² De ældre fik bitter, øl, vin eller Irish Coffee i forbindelse med måltiderne og aftenkaffen.

Sarah hæfter sig ved de ældres forbedrede psykiske og fysiske tilstand og udtrykker glæde herover. Glæde har ingen alder. Samtidig kan citatet forstås i sammenhæng med skolens hjælperkonstruktion og dermed, at Sarah positionerer sig som vidende, dygtig: De ældre kan mere end til daglig og skulle have mindre hjælp, hvilket af Sarah vurderes som godt.

Et andet element fra skolens hjælperkonstruktion, som Sarah kommer ind på, er respekt. Respekt har heller ingen alder – eller på en måde har det: Sarah fortæller, hvordan hun i første praktik varierede sin måde at tale til beboerne på:

(...) Det kommer an på, hvilken beboer det er, og hvordan man kan tale til beboeren, men der var blandt andet... jeg var med én [ansat] rundt på et tidspunkt, og der sagde jeg til min vejleder, at hende ville jeg ikke gå rundt med, på grund af den måde hun snakkede til beboerne på. Der var blandt andet én hun snakkede til, som om hun var et barn, og det, synes jeg, var respektløst, fordi beboeren var fuldstændig klar i hovedet. Så skal man ikke tale til beboeren, som om hun er et barn. (...) Det, synes jeg, er forkert. Hvis det er en dement beboer, som opfører sig som et barn, så ja okay, det er på en anden måde, end når det er én, der er klar i hovedet.

Sarahs positionering af sig selv og den respektløse ansatte kan således ses som del af en positionering som ”dygtig elev” og dermed den anden som inkompetent, men kan også på linje med glæden ses som en almen mellem menneskelig anerkendelse.

Sarah kan således siges at positionere sig som fagligt stærk og meget kompetent både i skolens og første praktiks rum, og i forhold til de ældre positionerer hun sig også som respektfuld og behovsanerkende. Samtidig er hun socialt out of place, og når der er uenigheder eller konflikter positionerer hun andre som ”out of place”, inkompetente/forkerte.

Praktikken - Beboernes sociale relationer i fokus

I dette afsnit er det Sarah i praktikkens rum, der er i fokus, og det er observationer, vejlederinterview og samtaler med Sarah, der ligger til grund for analyserne. De analytiske spor, der forfølges, er ”vejlederens mobiliserede fortællespor”, ”stedets fysiske udformning som aktør”, ”stedets praksisser”, og i det omfang materialet byder ind med det også ”beboernes mobiliserede fortællespor”. Først en kort beskrivelse af stedets indretning.

Praktikkens fysiske rum – kort beskrevet

Sarah er i praktik på et plejecenter, der ikke er så stort sammenlignet med mange andre centre. Der er et fællesrum med et par borde, og langs den ene side af rummet er der køkken. Fra fællesrummet er der adgang til et forholdsvis lille rum med yderligere et bord, og dette rum benyttes under måltiderne fast af en gruppe af beboerne. Beboernes lejligheder ligger ud til gangen, der på begge sider fører væk fra fællesrummet. Personalegruppen har et par særskilte lokaler, og i tilknytning til centret ligger nogle ældreboliger.

Vejlederens mobiliserede fortællespor

Et godt center for både beboere og ansatte – hvad den gode hjælper medvirker til

Sarah har to vejledere, én vejleder der er assistent, og én der er hjælper. Jeg interviewer hjælpervejlederen (deres valg). Hun er i tyverne og blev uddannet som hjælper for tre år siden, og hun har netop taget vejlederuddannelsen, og Sarah er kun hendes anden elev. I interviewet henviser hun nogle gange til sin manglende erfaring og til, at den anden vejleder i forbindelse med dette eller hint er den, der er mest ”inde over”.

Vejlederen synes, at det pågældende plejecenter er et rigtig godt center, hvilket hun begrundet med: Godt kollegialt samarbejde, at man afholder aktiviteter for beboerne, og at ledelsen fungerer:

Der er meget mere... her har vi et rigtig godt samarbejde mellem kolleger. (...) man gør meget mere [end et andet sted hun har arbejdet] for beboerne hernede, synes jeg. Jeg synes simpelthen det er så dejligt, at der sker så meget for beboerne. Man holder tit fest og arrangerer tit et eller andet. Det synes jeg er rigtig rigtig godt her, i forhold til andre steder jeg har været. Og ledelsen her, synes jeg også bare, kører rigtig rigtig godt.

Aktiviteter og arrangementer, at skabe sociale relationer til og mellem de gamle er et forhold, vejlederen flere gange fremhæver. På spørgsmålet om hvad der er vigtigt i arbejdet som hjælper, er det også dette, hun fremhæver:

Det er jo beboeren, der er det aller aller vigtigste jo. At man gør det så godt som muligt for dem, og man snakker med dem, og man giver sin tid til beboeren, selvom det nogle gange godt kan være svært, hvis man har lidt travlt i hverdagen. Der er mange beboere, der har brug for, at man giver sig tid til at snakke med dem, og det er det aller aller vigtigste, det er beboeren, det er dem, der er i centrum. (...) Jeg synes, beboerne de har rigtig meget indbyrdes, det har de. Det er tit, at beboerne sidder sammen nede på stuerne og sidder og hygger og får en kop kaffe og... Det gør de, det er der nogle af dem, der

gør, så det er bare rigtig dejligt, ja. Det er rigtig godt. (...) torsdagsaktiviteter har vi også, og det ved jeg, det er der flere af beboerne, der har sagt, at det er dejligt. Så har de noget at se frem til, så det ikke bare er det samme og det samme hele tiden. Så ved de, så har de et højdepunkt om torsdagen, og man laver noget, ja.

Snak, beboersammenhold, hygge over kaffe og ugentlige aktiviteter at se frem til er ifølge vejlederen vigtigt på dette sted. Med ovenstående citater mobiliserer vejlederen først kort i forbindelse med ledelsen et lønarbejderfortællespor, stedet som arbejdsplads. Derefter er det med hygge og samvær, et husmorfortællespor hun mobiliserer, hvor praksissen er i et institutionelt regi, hvor fx aktiviteter skal arrangeres. Derudover fremhæver vejlederen som vigtigt i arbejdet, at hjælperen skal være i stand til at tackle de forskellige beboere forskelligt, at man ”skal kunne være på forskellig måde”, man skal kunne afkode og huske til næste gang, hvordan hver enkelt beboer ”er”:

Hver beboer er jo også forskellig, så man skal også, når man går ind til en beboer tænke på, ”nu ved jeg at denne beboer er sådan”, så skal jeg... så skal jeg snakke på den måde. (...) Vi har nogle beboere, hvor man skal være meget opmuntrende, og hvor du skal komme med noget fis og ballade, og så har vi nogle andre beboere, hvor du skal måske være lidt mere nede på jorden, tage det lidt mere stille og roligt og... så det er meget forskelligt, hvad man skal være.

Nødvendigheden af se den ældre som et særligt individ går igen, da hun skal beskrive, hvad der er vigtigt i uddannelsen af eleven. At der hos hver beboer er en hverdagsrutine, som eleven af hensyn til beboeren skal kunne fange og arbejde med i:

Det der er rigtig rigtig vigtigt, det er for eksempel rutinen. At elever de nemt falder ind i dagligdagen, at de kan se, hvordan det hele fungerer, fordi man kan godt have nogle elever, der ikke har... de slet ikke har den der fornemmelse af, hvordan rutinen er, (...) og det der også er en god ting, det er at man bare er helt nede på jorden, og du kan snakke med beboeren (...).

Det sociale element og det at have føling med den enkelte ældre træder således frem som tydelige vigtige temaer for denne vejleder. Med vægtning af forholdet til og snakken med beboerne og ikke mindst ”rutinen” er det igen husmorfortællesporet, hun aktiverer. På det faglige plan i forbindelse med eleverne fremstår det sociale også som vigtigt - i en kombination med praktiske og sparringsmæssige overvejelser:

Her på stedet har vi valgt, at der er to vejledere om en elev (ja). Det er også for at... også for de her... det er jo tit fridage, når vi skal ind i weekenderne. For ligesom at dække ind, så der måske altid er en vejleder, der går sammen med eleven, også fordi at så har man en vejleder at støtte sig til, så man har en at snakke med det om, fordi de andre måske ikke er ligeså meget er inde i den enkeltes elev (...).

Her er praksis i forhold til eleven begrundet i det fordelagtige for vejlederen i et have én at sparre med; men det er ikke et lønarbejderfortællespor, vejlederen her mobiliserer, idet det fordelagtige angår vejledningen og altså er arbejdsinternt. Det er også her værd at bemærke, at vejlederen i citaterne ovenfor ikke sammenblander fx ledelsesforholdene, som hun nævner, med indsatsen i forhold til de gamle. Tidsforhold i form af nedskæringer og fyringer, der er meget aktuelle på stedet, bliver ikke bragt op, heller ikke da jeg spørger herom. Det er således et temmelig entydigt husmorfortællespor i forhold til det at være hjælper, vejlederen her mobiliserer.

At gøre god hjælperelev

Når vejlederen skal pege på, hvad eleven skal kunne for at opnå "avanceret" (i bedømmelsen), er det, hun peger på i tråd med flere af skolens accentueringer. "Observere, videregive informationer, dokumentere og aktivere" er fuldstændigt harmoniserende med skolens hjælperkonstruktion. Her mobiliserer hun således sygeplejerskefortællesporet. Vejlederen har som første punkt – vigtigste? – at eleven kan "gøre tingene selv", hvilket naturligvis peger på, at et helt basalt krav i praksis er at "ting bliver gjort". Førend overvejelser om "hvordan", "alternativer" o.l. refleksioner er kravet, at beboeren fx skal ud af sengen og have tøj på.

Det man selv skal gøre, det er, at man skal meget tage tingene af sig selv, og du skal observere tingene. Du skal sige tingene videre, hvis du er inde ved en borger, og du kan se, at borgeren har det skidt, så skal du huske at sige det videre til sygeplejersken, når hun skal ind over det, og du skal huske at dokumentere det... sådan nogle ting, og det ville også være godt, hvis eleven gør nogle nye ting inde ved bruger, for at... hvis nu det er en bruger, der er meget inaktiv og ikke rigtig gider noget, hvis så eleven går hen, og så får borgeren lidt mere ud og lidt mere aktiv, det er også rigtig rigtig godt.

Rum og tilbud om forandring/udvikling? Vejledningssituationen

Beboerne "er" på en bestemt måde, og spørgsmålet er, om også eleverne for vejlederen "er" – essentialistisk – på en bestemt måde, der ikke kan ændres. Det følgende citat går forud for vejlederens forklaring på, hvordan en hjælper skal være i stand til at tackle beboerne individuelt:

Altså, vi har haft nogle elever, hvor man bare tænker med det samme, de kommer efter et par dage, at det dur de bare ikke til, hvor der er andre, der dur til det med det samme. Det kan man, man kan tydeligt mærke på nogle personer, om de passer ind i det her arbejde, synes jeg. Den fornemmelse synes jeg er rimelig god, det kan man hurtigt fornemme, synes jeg.

Vejlederen giver udtryk for, at nogle virker mere egnede end andre, og spørgsmålet er, om der på stedet er en forestilling om, at eleven kan forandre sig, eller om holdningen er, at der ikke er så meget at gøre. Omtalen af, hvordan de bedriver vejledning, peger på, at de vurderer eleverne ved ankomst og dér fra arbejder fokuseret på at rykke den enkelte - til trods for det umiddelbare indtryk af eleverne som, ”det dur de bare ikke til”. Vejlederen fremhæver logbogen som et vigtigt redskab med hensyn til refleksion – både for at få eleverne til at reflektere, og for at vejlederne kan kontrollere, at refleksionen har fundet sted:

Der er stor forskel på de elever, man får. Nogle elever er bare sikre på det hele, og det kører bare, og andre elever er meget usikre, og de skal have meget støtte, og de skal have meget hjælp. De ved ikke, hvad de skal bruge den [logbogen] til (...). De skal skrive deres tanker, og hvad de undrer sig over her i arbejdet. Det skal de skrive, og så skal vi så læse det til næste gang, og så kan vi så gå ind og skrive nogle punkter, om det er rigtigt eller forkert og ”prøv at uddybe det”. Så kan vi også, ved at gå igennem logbogen, se hvor langt de er kommet, om de forstår de ting, de går rundt og laver og... (...)

Logbogen fremstår som det centrale redskab i vejledningen (jf. også Sarahs ”strid” i første praktik), og refleksion i form af undren skal være det centrale indhold heri. ”Undringen” ser ud til at skulle have en bestemt form, der for vejlederne giver mulighed for at give vurderingen ”rigtigt” eller ”forkert”, samt vurdere, hvor langt eleven er kommet. Det vil sige et temmelig fastlagt forløb med en ”rigtig” forståelse som mål, som eleven skal igennem. Der synes ikke at være tale om refleksion over forskellige måder at ”gøre hjælper” på – forskellige fortællespor - men en slags krav om at ”stille sig uden for situationen”. Det er ikke tilstrækkeligt, at arbejdet er kropsligt indarbejdet, arbejdet skal sprogsættes og vurderes i forhold til *den vedtagne norm og praksis på stedet*. Dog kunne man påpege, at udefra-blikket kunne være første trin i en proces, der indeholder et måske kritisk blik på tingenes aktuelle tilstand.

Logbogen er et ufravigeligt krav på stedet, men svær for nogle elever og også svær for vejlederen selv ”(...) så der skal jeg også lige have lidt hjælp fra de andre vejledere, lige spørge dem hvordan og hvorledes og...”. Man kan derfor spørge om stedet har fået installeret et redskab, der måske ideelt set honorerer det uddannelsesinterne krav om refleksion, men måske er en hin-

dring for store dele af den konkrete elevgruppe. Vejlederne er, som det fremgår, opmærksomme på nogle elevers logbogsproblemer og arbejder på at udvikle/forandre egen vejledningspraksis ved fx at lade eleverne, der har problemer med logbogsskrivningen, se tidligere ”gode logbøger”.

Der er således på stedet et fokus på at udvikle/forandre eleverne i forhold til, hvad der anses for at være ”den gode hjælper”, og konkret gøres det på ugentlige møder, hvor begge vejledere (om muligt) er til stede. Da stedet også har fysiske rum, hvor elev og vejledere kan sidde uforstyrret, fremstår mulighederne for eleven med hensyn til udvikling i forlængelse af skoledelen at være gode: Praktikken stiller rum og refleksionsrum til rådighed for eleven med henblik på, at hun kan udvikle sig til ”den gode hjælper”, som denne forstås på stedet. I forhold til at se praksisser og ”den gode hjælper” som kontingente størrelser, er tankemulighedsrummet begrænset, men italesættelsen af beboerne som værende meget forskellige peger dog på opmærksomhed på diversitet.

Stedets praksisser

Faglighed og fællesskab

Pauser og udvekslingen af informationer angående beboere foregår i et af to rum forbeholdt personalet. Rummet er indrettet med et stort firkantet bord, der fylder det meste af rummet. I det ene hjørne er en computer, og på den ene væg er der en form for kortholdertavle fyldt med kort, der angiver hvilke personaler, der er på arbejde, og hvilke beboere de hver især tager sig af. I tilfælde af sygdom omfordes kortene. Det store bord indbyder til fællesskab, men derudover er rummet karakteriseret af en blød funktionalitet, da bordet og rummet ikke eksplicit indikerer, hvilken form for fællesskab og evt. handling, der skal finde sted. Computeren og korttavlen signalerer ”arbejde”, men fylder ikke afgørende i forhold til bordet. Anderledes i det tilstødende mindre lokale, der ud over skabe og hylder med mapper o.l. har to computere med tilhørende kontorstole. Dette rum har en hård funktionalitet og benyttes øjensynligt især til længerevarende opgaver, hvorimod computeren i det større lokale øjensynligt benyttes til kortere notater.

Det største af rummene er altså et socialt rum (jf. Kirkeby), og da der ikke kan ses ind i rummet udefra, hvilket kunne have en adfærdsregulerende funktion, fremstår det som om, det er op til personalet at definere fællesskabets karakter. Ifølge observationerne finder både faglig udveksling og pause/kollegafællesskab sted i rummet, men forholdsvist tydeligt afgrænset fra hinanden. Der er udvekslinger 5-10 minutter morgen og eftermiddag i form

af overlevering ved vagtskiftene, og længerevarende ved et møde sidst på formiddagen. Om morgenen er der mundtlig overlevering fra nattevagten til dagpersonalet. Ved overleveringen (der muligvis ledsager skriftlige informationer på computer, dette har jeg ingen informationer om) er hele det netop mødte personale til stede inkl. eleven. Den ene morgen er en anden elev syg, hvilket straks bliver bemærket af hver person, der møder ind. Efter overleveringen fordeles den syges beboere blandt det øvrige personale, hvilket efterfølges af en bemærkning fra en af de ansatte henvendt til mig: ”vi hjælper hinanden, det er vigtigt”.

Sidst på formiddagen samles personalet (ca. 15, inkl. elever) i tre kvarter, i hvad der fremstår som en kombination af en pause og et møde om beboerne. Efter privat pause-hygge-snak indledes en fokuseret runde om beboerne, og som iagttagelse er jeg ikke i tvivl om, hvornår fællesskabet skifter karakter, idet alle tilstedeværende på foranledning af en af de tilstedeværende stopper privatsnakken og lytter og deltager i udvekslingerne om beboerne. Der er således en også for eleven tydelig praksis omkring faglig udveksling af informationer omkring beboerne, hvor alle eller mange af beboernes tilstand på skift kommenteres. Det kan øjensynligt både være tilfælde, hvor der er ændringer til det bedre eller værre og tilfælde, hvor det er en form for status quo, der fortælles om. Eleverne kan på lige fod med de øvrige række hånden op og rapportere om ”deres beboere” eller andet. Dette gør Sarah da også den ene af dagene.

Det er således et tydeligt fagligt rum, der her etableres. Dette faglige rum inkluderer også et tydeligt handlingsaspekt, fx i et tilfælde hvor et bortkommet hjælpemiddel på forskellig vis søges indkredset. Det ”utydelige” sociale rum, der har en blød funktionalitet og dermed ikke eksplicit signalerer (specifik)handling, fyldes således i en tydelig afgrænsning af personalet gennem mobiliseringer af forskellige fortællepor. - Sygeplejerskefortællespor i form af et fagligt, fokuseret handlingsrettet rum, og et lønarbejderfortællespor med kollegahyggefællesskab, Begge spor synes at få plads i forhold til det behov, der synes at være til stede.

Vi skaber relationer til og for beboerne

Den observerbare praksis, som eleven rent praktisk skal begå sig i, understøtter vejlederens mobiliserede fortællepor. Observationer over to dage er et spinkelt grundlag (jf. Flick, 2006) i forhold til vejlederens vægtning af arrangementer, og fravær af sådanne i de to dage ville ikke kunne tages som udtryk for, at personalet ikke arrangerede noget for beboerne. Men faktisk var der den ene af dagene bankospil, og dagen inden min ankomst havde personale og beboere i fællesskab lavet stegt flæsk og persillesovs, hvilket efter snakken

den følgende dag at dømme havde været en succes. Den ene af observationsdagene er der som nævnt bankospil:

Under morgenplejen spørger Sarah sine to beboere, om de vil deltage i formiddagens bankospil. Begge svarer nej – også selv om eleven forsøger at opmuntre til deltagelse. Hjælpervejlederen kommer ind hos den ene, mens vi er der, og overtaler beboeren ved at sige, at de vil starte med et rundstykke, og at beboeren bare kan sidde og hygge sig og ikke behøver at spille med. Begge beboere ender med at være til stede og ser ud til at befinde sig godt.

Det samme fokus på at få beboerne til deltage gør sig gældende i forbindelse med et forestående ålegildearrangement. Nogle beboere har ikke i tide tilmeldt sig, men vil gerne deltage, og en elev i anden praktik påtager sig at undersøge, om ikke de alligevel kan deltage, og resultatet bliver, at det kan de godt.

Vejlederens praksis signalerer her det samme til Sarah, som det hun ifølge interviewet generelt lægger vægt på – nemlig en hjælperforståelse der aktualiserer både husmor- og sygeplejerskefortællesporene. Italesættelse og praksis kan af eleven ses som sammenhængende – og i sammenhæng med skolens accentuering af aktivering og socialitet. Nærvær og relationer, det vil sige en mobilisering af husmorfortællesporet, er dog langt stærkere end i skolesettingen.

De gamles mobiliserede fortællespor og positioneringer

Som tidligere nævnt rummer materialet kun tilfældige eksempler på de gamles mobiliserede fortællespor og indbyrdes forhold. Men heraf er der flere, der peger på det samme som vejlederens fortælling. Bl.a. i forbindelse med ovenstående ålegilde-tilmelding:

Mens tilmeldingsmuligheden bliver undersøgt sidder beboerne [der er ikke noget personale til stede] først helt stille, men begynder så at snakke om, hvor mange ål de har spist i deres liv ”vi har altid boet tæt på havet, det er nok derfor, vi altid har spist mange fisk” siger en til start, og de andre kommer med lignende indlæg, og der snakkes livligt. En af dem kan ikke huske, om hun har betalt til ålegildet. ”Det med at huske, er ikke, hvad det har været”, siger hun. En anden svarer, at de kan glemme alle sammen, og en tredje siger ”det kan de unge også”. Eleverne og nogle af de andre fra personalet kommer til stede og beboerne taler fortsat om ål og ben. En af hjælperne siger, at benene er lette at fjerne med to gaffler, hvortil beboeren siger ”vi kan ikke håndtere to gaffler mere”. Hjælperne tager derefter indbyrdes emnet ”ben i fisk” op og snakker om hornfisk og grønne ben. En af beboerne hører

”grønne ben” og siger, at ”det er i hornfisk” og lige efter henvendt til de øvrige beboere ved bordet, ”jeg har lige fortalt dem at grønne ben, det er i hornfisk”.

Eksemplet indikerer, at de gamle kan og vil tale sammen indbyrdes og formentlig er vant til det, i hvert fald synes de at opfatte hinanden som bekendte, vedkommende andre, som de har lyst til at udveksle erfaringer og minder med. Derudover trøster de hinanden i forhold til kroppens forfald, her hukommelsen. Indbyrdes positionerer de hinanden som jævnbyrdige, og der synes at være en opfattelse/erkendelse af at være i fælles båd. Heroverfor er positioneringer i forhold til personalet tydeligt forskellige: På den ene side fremføres et fortælling om ”alderdom, forfald og afgivelser” (manglende gaffelhåndtering), der står i kontrast til den forudgående indbyrdes trøst. Efterfølgende positionerer en af de gamle sig som vidende over for hjælperne og understreger dette ved at meddele de øvrige gamle, at hun har oplyst hjælperne om sammenhængen grønne ben – hornfisk. I forhold til de andre gamle ”oplyser” hun ikke, det fremstår som en blandt dem kendt viden, en understregning af dem som værende en gruppe. Her er der således eksempel på en beboer-selv-forståelse om henholdsvis fysisk forfald og gamle som vidende.

Et andet eksempel peger også på tilstedeværelsen af indbyrdes relationer mellem de gamle, og et fortællespor om ”at kunne hjælpe” fremføres på flere planer:

Jeg er alene med de gamle, der sidder og spiser morgenmad i spisestuen. En beboer tager sig af en anden, mere eller mindre blind beboer: ”Vil du have kaffe?” og skænker op til hende, ”vil du have din ostemad, den er der” ”vil du have varm kaffe?”. Lidt efter spørger hun også sin sidemand, om denne vil have kaffe. En tredje gammel dame mangler juice; der er kun lidt i kartonen, og jeg prøver at finde noget mere i køleskab og skabe. Det lykkes ikke, og jeg sætter mig efter at have sagt, at hun jo så må være tålmodig. En fjerde siger: ”Juicen er vist i den skuffe derhenne”. Jeg finder den, skænker op og sætter kartonen i køleskabet. Da eleven vender tilbage, nævner jeg det ikke, men beboeren siger: ”Jeg viste hende, hvor juicen er”.

Indbyrdes venlighed og hjælpsomhed er centralt her, samtidig med at de hjælpende naturligvis over for de andre (og mig) positionerer sig som friskere end de hjælpetrængende. Over for personalet, her eleven, positionerer den juice-skuffe-kendte sig som vidende, hjælpsom og på sin vis handlekraftig. Indbyrdes relationer og positioneringer som selvhjulpne subjekter kommer også til udtryk i middagsspisesituationerne, hvor en gruppe af de gamle damer har faste pladser i det lille lokale med dør til fællesrummet. Det fysiske rums muligheder udnyttes her af denne gruppe selvhjulpne damer, der åbenbart fo-

retrækker det mindre gruppesamvær, frem for det større rums personaleovervågede – og servicerende – tilbud.

Der synes altså på stedet også i praksis at være vilje og plads til de gamles indbyrdes relationer, og de gamle har med hensyn til det mentale mod på at positionere sig som ligeværdige i forhold til personalet – og yde modstand mod opfordringen til at være sociale, som følgende eksempel viser: Beboerne sidder i fællesrummet og spiser. I det store rum bliver der ikke snakket.

Vejleder: I er noget stille i dag.

En beboer: Det er uhøfligt at snakke med mad i munden.

Den samme person talte dagen før med munden fuld af mad, og det var uforståeligt, hvad hun sagde, eftersom hun vist var lam i den ene side af ansigtet. I ovenstående eksempel er kernen måske mere ulyst til at tale frem for bordskik.

Den fælles praksis rummer andre elementer, hvoraf flere harmonerer med nogle af skolekonstruktionens fremtrædende elementer: Beboerne skal aktiveres, hvilket også ovenstående sociale fokus er udtryk for. Men også på det fysiske plan skal beboerne holdes i gang med henblik på – for personer på korttidsophold – at komme hjem igen. En af assistenterne siger henvendt til eleven om en sådan beboer ”at hun skal motiveres lidt efter lidt, ikke med pres, men med let tryk”.

Praktikkens og skolens mobiliserede fortællespor kan uden vanskeligheder forstås som sammenhængende: Beboeraktivering, respekt for individualitet og faglig udveksling er til stede i begge settinger. At gøre god social- og sundhedshjælper(elev) er overvejende ifølge samme ”regelsæt”, selv om husmorfortællesporet, med hygge, individuel opmærksomhed og rutine mobiliseres, inkluderes, på praktikstedet, mens det på skolen snarere er det, der distanceres fra. Men da der er tale om et ”tillæg”, skal Sarah ikke grundlæggen- de forholde sig til forskellige udgaver.

Sarah positionerer sig og positioneres i praktikken

De fysiske rum for arbejdets konkrete udførelse er de ældres boliger med en hård funktionalitet. Det er huslige opgaver og plejeopgaver i forhold til den konkrete beboer, der kan og skal udføres, og der kan ikke være tale om, at alt muligt andet kan/skal foregå. Sarahs unge alder taget i betragtning er funktionaliteten dog ikke så hård, som tilfældet ville være for en ældre elev med egen bolig. De ”arbejdsopgaver”, som et hjem også indeholder, er den hjemmeboende elev næppe så fortrolige med som ældre elever, hos hvem de huslige op-

gaver synes at være nærmest kropsligt inkorporerede (fx Susanne og Maria). Som meget ung elev har Sarah ikke en privat huslig praksis, som hun kan aktivere hos beboerne – og måske føle sikkerhed i. Det er på ingen måde oplagt for hende at aktivere husmorfortællesporet, og hun trækker i høj grad på skolens hjælperkonstruktion med sygeplejerskefortællesporet, som hun også helt specifikt mobiliserer i forbindelse med sin fremtid. Dette aspekt forstærkes yderligere af hendes besvær med relationerne, jf. nedenfor. I et Kirkeby-perspektiv er hjælpernes funktion blandt andet at være medierende instans mellem den fysiske verden og den ældre, være medhjælpende til at brudte handlinger bringes i gang igen. Hvor meget mediering/hjælp, der skal gives, kan variere ifølge forskellige mobiliserede fortællespor, som tidligere anført kan skolens accentuering af aktivering og hjælp til selvhjælp brydes med nogle ældres mobilisering af husmorfortællesporet, hvor omsorg betyder mere hjælp end aktivering. Hos Sarah hvor aktiveringen af sygeplejerskesporet er meget dominerende i forhold til bekendthed med huslige opgaver, relationsskabelse og især bekendthed med ældre, bliver rummenes ellers umiddelbare hårde funktionalitet øjensynligt trængt i baggrunden.

Sarah i det faglige fællesskab

I forhold til det faglige fællesskab positionerer Sarah sig aktivt som en kompetent og selvstændig elev og udvider herved med den praktiske dimension sit eksisterende forståelse af at være fagligt dygtig. På det ene af formiddagsmøderne tager hun fx ordet og fortæller om en morgenpleje, som hun synes forløb positivt, fordi beboeren selv kunne udføre dele af opgaverne. Det øvrige personale lytter til hende som til alle andre, og assistentvejlederen påskønner over for mig den udvikling, hun synes, Sarah har gennemgået, siden hun begyndte i første praktik:

Vi har fulgt hende også i den første praktik, hun har udviklet sig helt enormt. Dengang snakkede hun ikke rigtig med beboerne – bare den måde hun nu går til NN på – der er virkelig sket noget. Hun er jo også meget ung – det kunne jo være hendes olde – jeg tænker det er af respekt [at eleven ikke sagde noget] – det vælger jeg at tænke (...) Den måde hun nu kan bruge sin logbog på og få tankerne ned, man kan virkelig se, at der er sket noget.

Tilgangen til Sarah er fra vejlederens side positiv, men samtidig positionerer hun Sarah som elev: Hun er i udvikling og under bedømmelse, dvs. ”på vej”, modsat ”færdig” – og med en positiv vurdering fra vejlederens side. I forhold til Sarahs egen positionering som ”færdig hjælper” efter første praktik, er der således en vis modsætning. Det punkt, som denne vejleder netop vælger at

fremdrage i forhold til eleven, er ”relationen til de ældre” – hvilket jf. ovenstående interview med den anden vejleder er et fokuspunkt på stedet og som så også, som det fremgår af ovenstående citat, er vigtigt i vurderingen af eleverne.

På et tidspunkt positionerer Sarah sig over for nogle andre ansatte som relationskompetent. Ved overleveringen til aftenvagten:

Sarah: Hvis NN er glad, så er det fordi hun har fået at vide, at jeg kommer fast hos hende i morgen.

Aftenvagten: Er det NN? hun forstår at få alle til at føle sig som noget helt særligt!

Sarah: Hun græd, da jeg sagde det.

En anden elev siger noget, der er i stil med aftenvagtens førstes bemærkning, hvor hensigten tydeligvis er at anfægte elevens oplevelse af at være noget helt særligt. Sarah henviser dernæst til en tidligere episode: ”Hun skamroste mig også en gang, jeg mødte hende nede i byen”.

Sarahs positionering modsiges af de andre to, men hun fortsætter positioneringen og accepterer ikke de andres forsøg på at neutralisere oplevelsen. Hun står fast på at være særlig. Det fremstår her som om hun – næsten desperat - stræber efter at revidere sit egen-forståelse om at være ”udenfor, ikke accepteret”, men de to andre godtager ikke fortællingen. Hvilken karakter elevens forhold til de ansatte ellers har, er materialet ikke tilstrækkeligt omfattende til at give afgørende bud på, men der er eksempler, der tyder i retning af, at Sarah i forhold til den sociale omgang endnu ikke mestrer spillet, og at hendes alder og manglende arbejds erfaring spiller ind.

Sarah praksis – at forvalte sin magt

Over for mig positionerer Sarah sig under praktikbesøget vedholdende som kompetent – en direkte forlængelse af positioneringen på skolen. Hun anvender fagudtryk i snakken om beboerne og udtaler sig bestemt om forskellige forhold, inkl. beboernes tilstand og årsagen til deres tilstand. Fx afviser hun kategorisk, at der kan gøres noget ved en kraftig urinlugt i en beboers bolig. En af assistenterne giver i modsætning hertil senere udtryk for, at der skulle (og kunne) gøres noget ved den forstemmende lugt.

Positioneringen over for mig som fagligt vidende er genkommende i forbindelse med den beboer, som angiveligt er meget glad for hende, eleven siger om beboeren:

Hun vil gerne ynkes (...) hun har kvalme, fordi hun ligger ned hele tiden, det er ikke, fordi hun fejler noget. Vi bliver også svimle, hvis vi ligger i sengen hele tiden og så kommer op.

To gange i løbet af dagen skal Sarah tilbage til beboeren: Kl. 10.00 skal beboeren op og på toilettet: ”vi skal ikke komme for tidligt, hun har godt af at blive strukket lidt[*tid*], så hun ikke vænner sig til, at der kommer en lige med det samme ... hvad når jeg holder - nu skal vi jo løbe stærkere” [*pga. nedskæringer er en ansat blevet fyret dagen før*].

Beboeren har ikke en diagnose, der indbefatter svimmelhed og kvalme, og Sarah konkluderer derfor, at personens tilstand er selvforskyldt og kunne ændres af viljens vej. Beboerens følelse af at være syg, i en sådan grad at hun må være sengeliggende med personalet som omsorgs- og opmærksomhedsydende, benægtes af Sarah og følges op af hendes egne ”tilpasninger” i hjælpeniveauet. Sarah positionerer beboeren som hypokonder og urimeligt opmærksomhedskrævende og sig selv som vidende og autoritær/magtfuld. Denne positionering kan ses som en radikal praktisk udførelse af aktiveringsforestillingen, som både skole og praktik (jf. ovenstående) lægger vægt på. Aktivisering som en del af stedets og skolens mobiliserede fortællepor om at være hjælper støder her sammen med beboerens mobilisering af husmorfortællespor et inkluderende omsorg og hjælp, og qua magtforholdet bliver beboerens spor overhørt.

En anden beboer, halvsidet lammet, der åbenbart ikke selv kan bevæge nogen af armene ret og ydermere næsten ikke kan tale, skal Sarah give morgenmad:

Vi kommer ind til den sengeliggende beboer, og Sarah har morgenmad med. Efter jeg er blevet introduceret, forsøger beboeren at henvende sig til mig, og med hjælp fra Sarah forstår jeg, at hun spørger, om jeg har børn, hvilket jeg opfatter som udtryk for at ville indlede en ”normal” samtale. Jeg svarer, og Sarah begynder – stående ved siden af sengen – at give den gamle dame grød. Dette forekommer mig at være sådan en så travlhedssignerende position - og ydermere ydmygende for kvinden, at jeg står og kigger - at jeg forlader rummet.

I denne situation bliver den gamle dame til – til hvad? – til et objekt/ikke rigtigt menneske, der i al hast bliver fodret. I og med kvinden netop havde forsøgt at positionere sig som ”normal”, virkede modsætningen mellem de aktualiserede fortællepor stærk. - Om Sarah i situationen mobiliserer et lønarbejder fortællepor, ”at have travlt”, eller et handlingsfokuseret sygeplejerskespor, må stå hen.

Gennemgående set i forhold til praktikken fremstår Sarahs mobilisering af sygeplejerskefortællesporet som sikker, men hendes praksis i relation hertil sker næsten konsekvent på bekostning af relationsskabelse. At møde beboernes aktivering af et fortællespor om omsorg i en empatisk/accepterende relation, er uvant og dermed muligvis usikkerhedsskabende for hende. Om end hun synes, at længes efter den relationelle anerkendelse, ser det ud til, at hun i sine positioneringer og praksis vedholdende falder tilbage på det sikre, sygeplejerskespor. Sarah er således i et vist omfang ”out of place” i forhold til praktiksettingens relationsfokus og bliver vurderet som sådan, jf. assistentvejlederens udtalelse. Denne positionering brydes med Sarahs positionering og er et ekko af hendes positionering af første praktiks vejledere som ”forkerte”.

Blikket fikseret: Processer & læring – Sarah

Sarah begynder på uddannelsen med en subjektivitet som fagligt dygtig og socialt ekskluderet, og på skoledelen forstærkes førstnævnte og til dels også sidstnævnte. Skolens rum med den store aldersspredning blandt eleverne giver dog Sarah mulighed for delvis at revidere sin forståelse af at være socialt ekskluderet. I forhold til de ældre elever på holdet føler hun sig accepteret og værdsat i forhold til sin faglige kunnen.

Sarahs forståelse af at være fagligt stærk udfordres ikke på første skoleperiode. Det arbejdsmæssige overskud, hun besidder, bliver ikke udnyttet til fx refleksion over forskellige indfaldsvinkler til hjælperkonstruktionen, og der bliver generelt ikke stillet krav, som hun ikke forholdsvis let kan opfylde i forhold til at opnå en god bedømmelse. Hun bevæger sig derfor ud i praktikken med den overbevisning, at hun ved, hvad der er værd at vide.

Sarahs stærke overbevisning om eget fagligt høje niveau udfordres i første praktikperiode, hvor vejlederne har krav om refleksion over praksis i logbogen. Sarah anfægter i sin forvisning om egen viden kravet, og vejlederne positioneres som mindre kompetente. Logbogen og vejledningen giver rum til og stiller krav om, at hun reviderer (reflekterer over) sine opfattelser, det vil sige stiller krav om, at hun forandrer sig – udvikler sig i forhold til stedets opfattelse af hvad en social- og sundhedshjælper er. Sarah afviser anfægtelsen af sin egen positionering og afviser elevrollen; Sarahs fokus er på, at hun har været i stand til at *udføre* opgaverne i overensstemmelse med den temmelig enslydende hjælperkonstruktion, hvilket formentlig er blevet set og anerkendt af fx de assistenter, hun henviser til i positioneringen af sig selv som ”miskendt”. Forholdet er konfliktfyldt, praktikvejlederne giver hende ikke be-

dømmelsen ”avanceret”, der ville bevirke, at hun kunne springe anden praktik over. Sarah reviderer ikke sit opfattelse og møder på anden skoleperiode med opfattelsen af ikke at være blevet anerkendt på det niveau, hun syntes, hun burde være anerkendt.

Anden skoleperiode tilbyder ikke andre rum /stiller ikke krav til Sarah om udvikling i forhold til første skoleperiode, og Sarah lever videre med og forstærker sit faglige selvforståelse. Hendes fokus på det faglige samt det nye gruppetilhørsforhold, knyttet op på det faglige, legitimerer for hende selv, at hun forholder sig ekskluderende til bl.a. de tospogede.

I anden praktik møder hun vejlederens mobiliserede fortællespor, der fremstår genkendelige i forhold til skolens hjælperkonstruktion. Den gode hjælper observerer, dokumenterer, videreformidler, aktiverer og opfatter og tackler borgeren/beboeren som en individuel person. Derudover møder hun en afgørende vægtning af hygge og de sociale relationer både mellem hjælper og beboere og mellem beboerne indbyrdes, hvorved husmorfortællesporet aktiveres, ikke som noget der skal tages afstand fra, men som ét der positivt mobiliseres. Ud fra positioneringer og praksis ser Sarah dog ud til vedholdende at falde tilbage på sygeplejerskefortællesporet.

I praktikken på besøgstidspunktet, på tredje skoleperiode og til eksamen positionerer Sarah sig fortsat som (selvfølgelig) meget dygtig. Under eksamen italesætter hun sig som én der kan lære af andre, hvilket står i kontrast til hendes øvrige positioneringer og praksisser. Dette rejser spørgsmålet om, hvorvidt hendes subjektivitet er ændret, eller om hun, lige som hun behersker skolens hjælperkonstruktion, nu har forstået, at ”det at gøre god elev og dermed bestå” i praktikken indbefatter en undertrykkelse af positioneringen som ”færdiguddannet og alvidende” til fordel for en jeg-reflekterer-over-min-egen-praksis positionering. – At det for at forlade elevrollen er nødvendigt at lade sig positionere og selv positionere sig som elev, en submission er nødvendig.

Konkluderende om Sarahs læreprocesser og subjektivitet ved uddannelsens afslutning er, at hun først og fremmest har taget det for skole- og praktikdel fælles sygeplejerskefortællespor til sig. Gennem uddannelsen underbygger hun sin subjektivitet som ”dygtig nok elev”, og skoledelen tilbyder ikke/fordrer ikke justering af denne opfattelse. Dette gør praktikken, men Sarah har dels mulighed for tilbage på skolen at konsolidere sin eksisterende subjektivitet (efter første praktik), og dels er hun i stand til at tale inden for praktikkens ”selvrefleksionsfordring” (eksamen). Hun har lært, hvad der fordrer og kan begå sig her indenfor, men hendes fokus er vedvarende på beherskelse af det veldefinerede faglige stof, som hverken i skolens, praktikkens eller elevens optik er til diskussion. Skabelsen af faglig subjektivitet i forhold

til sosu-skolens konstruktion er således fremtrædende, mens refleksion over forskellige mobiliserede fortællespor ikke synes at forekomme. Agency i forhold til at forholde sig til konstituerende diskurser og fortællespor, man har taget til sig, bliver derfor ikke en mulighed for Sarah – så vidt materialet kan give bud herpå i forhold til selve det at være hjælper. Sarah er dog jf. eksamenssituationen fuldt bevidst om forskellige italesættelsesperspektiver.

Med hensyn til relationerne til andre, som hun fra begyndelsen har fundet svære, giver elevernes forskellige alder Sarah mulighed for at etablere tilhørsforhold og dermed justere subjektiviteten som social ekskluderet. I forhold til social adfærd, tolerance, forståelse af andre – elever eller ældre – sker ingen forandring, Sarah ekskluderer andre, som hun selv er blevet ekskluderet.

Kapitel 13 Carina

– At finde fodfæste i uoverskueligheden

Carina er 20 år og har gået på grundforløbet. Hun blev ikke optaget direkte på trin1 og var i den mellemliggende periode bl.a. i kommunal aktivering, hvilket ikke var en god oplevelse for hende. Hun bor sammen sin kæreste, som hun har været sammen med i tre-fire år. Om sin omvækst fortæller hun, at forældrene var skilt, og at hun følte sig dårligt behandlet af farens nye kone, og hun mener, at dette har haft store konsekvenser for hendes væremåde og skolegang. Hun har et godt forhold til sin mor og sin svigerfamilie. Moren arbejder selv som social- og sundhedshjælper.

Skolen – udvikling, uoverskuelighed, uoverkommelighed

Den personlige del - på vej mod at blive en anden

I skolens fysiske rum er Carina en yderst stille person, der aldrig påkalder sig opmærksomhed, hverken i timerne eller pauserne. Hun har ofte en kasket på, så hendes ansigt er delvis skjult, når hun sidder foroverbøjet. Hun markerer meget sjældent og på første skoleperiode så godt som aldrig. Hun omtaler sig selv som ”tilbageholdende” og fortæller, at det er meget svært for hende at række hånden op, hvilket hun med udvalgt fra sin biografi begrundet med forhold i barndommen:

Jamen, det er sådan set noget, der stammer helt tilbage fra min barndom, der gør, at jeg har svært ved det den dag i dag... altså, jeg er blevet nedgjort meget af min stedmor, som har ramt mig meget psykisk, som gør, at jeg når jeg sidder inde i klassen og måske har noget, jeg gerne vil sige, så er det som om, at de ord de flyver inde i hovedet på mig, og så er det, at så standser det, så kan jeg ikke (okay). Så det er sådan nogle ting, jeg arbejder på.

I begyndelsen af uddannelsen omtaler hun de ældre elever på holdet som ”de voksne” og positionerer herved sig selv som ikke-voksen og usikker; direkte giver hun udtryk for usikkerhed på grund af manglende områdeerfaring. Hun synes, det er rart, når de erfarne/ældre/voksne tager ledelsen i fx gruppearbejder. Hun sætter pris på, at disse ”ledere” tager opgaven på sig på sådan en måde, at hun selv og andre, der som hun er ”tilbageholdende”, bliver spurgt om deres mening (jf. citat i ”Skjulte og udstillede in- og eksklusioner”). Carina

er udmærket klar over, at hun fremstår meget stille og lægger vægt på, at hun er i udvikling i forhold til både at være mere udadvendt og markere i timerne. Med hensyn til sidstnævnte afbalancerer hun egne forventninger således, at præstationen bliver tilstrækkelig, måske endda en succes, ud fra hendes egen vurdering:

Det er ikke mit mål at gøre det, sådan at jeg går hen og rækker hånden op flere gange om dagen, fordi det ville være for meget for mig som person at skulle have det mål (ja). Så har jeg sagt, at så er det bedre én gang om dagen lige at få rakt hånden op, så...

Carina positionerer sig således som fokuseret på personlig udvikling, hun ”arbejder” – i et roligt tempo - på at ændre adfærd og positionerer sig som værende i en vellykket proces med synlige forandringer – set over en årrække:

Hvis du havde mødt mig i 8. kl., havde jeg ikke kunnet sidde og snakke med dig sådan her nu, men der er også sket meget, fordi jeg fik en kæreste i 9. kl., som jeg stadig er sammen med, og han har været med til udvikle mig, at der ikke er noget galt, bare snak, ræk hånden op og sig noget, men når der er mange mennesker, går jeg lidt kold. (...)

En stor del af æren for udviklingen giver hun altså kæresten, der fremstår som rekningsmand. Positioneringen som afhængig af andre og deres vurderinger går igen flere steder i materialet, bl.a. da hun i andet interview taler om sine planer for fremtiden, om hun skal tage assistent-uddannelsen eller vente:

(...)jeg ved ikke helt, om jeg kan klare assistenten, men jeg har fået at vide, at mange i min familie synes, jeg skal tage og søge ind på assistenten også tage den, og så hvis jeg ikke kan klare det så søge for at have et arbejde og så gå derhen i stedet for. (...)Ja, hende [den biologiske mor] har jeg, men hun synes jo så, at jeg skal tage det, som jeg selv føler det. Min svigerfamilie synes, jeg skal tage assistenten, så det er lidt forskelligt, hvad folk synes, hvis jeg spørger dem, men jeg ved det ikke helt endnu selv. Det har jeg valgt, det ser jeg på, når jeg begynder at søge ind på assistenten, at se hvad der sker.

De her gengivne interviewklip er fra anden skoleperiode, hvor Carina altså stadig positionerer sig som usikker og/men reflekteret i forhold til sin egen stille adfærd. Samtidig giver hun udtryk for, at der er sket en forandring i forhold til første skoleperiode:

(...) og så tør jeg også mere, når man ikke er så mange, frem for i første skoleperiode, der turde jeg næsten ikke sige noget, fordi vi var simpelthen så mange, og man skulle snakke højt og alle der... det kunne jeg simpelthen ik-

ke, det kunne jeg ikke overskue oppe i hovedet, så det var dejligt nok at komme ind i en mindre klasse i hvert fald.

Carina har således, da hun begynder på hjælperuddannelsen en subjektivitet som usikker og stille samtidig med, at hun positionerer sig som værende et menneske i udvikling, som én der kæmper for at få et godt liv på trods af tidligere vanskeligheder. Da jeg til slut i interviewet spørger hende om andre/flere kommentarer, vender hun tilbage til ”at være i udvikling”: ”vi har alle sammen forandret os på en eller anden måde, sådan i forhold til... altså i den tid, i praktikken, der har vi alle sammen forandret os rigtig meget, det er en ting jeg vil sige, det kan jeg mærke (...).”

Hendes fortælling lægger sig op ad eventyrskabelonen: Den onde stedmor og prinsen der redder prinsessen, hvor disse elementer af Carina bliver forstået inden for den freudianske tolkning (der er almindelig i eventyrtolkning i danskundervisningen i grundskoleregion), og hvori barndommen har en vigtig konstituerende rolle. Eventyret er ikke slut, kampen fortsætter med stadige udfordringer og tilbagefald, hvor fx perioden mellem grundforløb og begyndelsen på trin 1 var et sådant tilbagefald.

Den faglige del - uoverskueligt og uoverkommeligt

Da Carina søgte på trin 1, var det med en ansøgning, der indikerede, at hun ville fortsætte direkte på trin 2. Som det fremgår af ovenstående citater, er hun dog nu kommet meget i tvivl om, om dette er en mulighed:

(...) det [planen om at gå direkte] er gået lidt tilbage, fordi jeg synes, at naturfag og sundhedsfag, det er svært, og det er ligesom noget af det, man skal være skarp til, synes jeg i assistent... der er jo nogle ting, du skal lære, og det ved jeg ikke helt, om jeg kan klare endnu.

Også i dette citat træder hendes spor om udvikling frem, men samtidig positionerer hun sig som fagligt usikker i en sådan grad, at assistentplanen p.t. må opgives. Denne faglige usikkerhed er til stede fra uddannelsens start og akkompagneres dermed den personlige usikkerhed, defineret som troen på sig selv, at turde stå frem, blive set osv. Men i modsætning til udviklingssporet med hensyn til det personlige fremstår den faglige del nærmere som værende om tilbagegang. På skoleperiode 1 giver hun udtryk for, at det er hårdere end på grundforløbet, og at hun synes, de har mange lektier for – ”og afleveringerne oveni”. Hun mener, det er svært at få overblik, bl.a. fordi der nogle gange er langt mellem det enkelte fags timer:

Der er en ting, jeg synes er frygtelig, hvis det er lang tid siden, vi har haft et fag, og læreren så spørger, hvad det var, vi havde sidst, så går jeg fuldstændig blank, det er som om, min hjerne ikke kan gå tilbage.

Også når det handler om hjemmearbejdet, har hun svært ved at holde styr på hvad og hvornår. I forbindelse med lektionsoversigterne med lektieangivelse siger hun, at ”det er en dejlig hjælp, men det ville også være dejligt, hvis lærerne huskede at sige til os, at ”til næste gang skal I læse xx”, men det gør de ikke så godt”. Hermed positionerer hun sig ikke alene som usikker, men ansvaret for at have overblik og få lavet lektier tillægger hun – i hvert fald delvis – underviserne. Hun positionerer sig således som (skole)elev. Også med hensyn til uro peger hun på underviserne som ansvarlige: ”Grundforløbet var bedre, når vi fik at vide, at vi skulle være stille (...)”.

Samtidig positionerer hun sig som hårdtarbejdende, men presset i forhold til at få tilstrækkelig tid til privatlivet, ”når jeg kommer hjem, føler jeg, jeg må i gang – ellers er der ikke tid til det [at nå lektierne]”. Usikkerheden, følelsen af at være presset og skole-elevpositionen har ikke ændret sig på anden skoleperiode:

Jamen jeg synes, at undervisningen i klassen nu, det bliver meget sådan lidt, man har lige lidt om demens for eksempel, men det smutter vi hurtigt fra igen, fordi vi skal simpelthen... der er så mange ting, der skal nås på så kort tid, hvor jeg sådan godt kunne føle lidt... altså, jeg kan ikke rigtig helt følge med, og det ved min kontaktlærer også, for det har jeg snakket med hende om. Jeg kan ikke rigtig følge med i det længere, jeg synes, det går for hurtigt. Vi kan også godt mærke i klassen, at der er en anden stemning. Vi kan godt mærke, at der er mange af os, vi er psykisk ramt, altså, det er simpelthen så hårdt for os at komme ind igen efter at have været ude, hvor sådan i første skoleperiode, der var det jo mere, at man tog... der tog man mere tid til at undervise i tingene, hvor så her, som jeg også sagde før, jamen det bliver bare så hurtigt gennemgået, hvor man ikke helt forstår, hvad er det egentlig lige der... hvad er det egentlig lige, vi har lært? Det, synes jeg, er lidt svært, og jeg kan også godt mærke det, når jeg kommer hjem, jamen jeg er jo helt bombet i hovedet. Altså, jeg kan simpelthen ikke forholde mig til, hvad vi har haft på skolen længere.

Carina synes her fuldstændig forvirret og næsten opgivende med hensyn til at overskue indhold og sammenhæng, og første skoleperiode fremstår nu ”nem”. Da jeg husker hende på, hvor uoverskueligt hun fandt første skoleperiode, mens den stod på, synes hun ikke at drage den slutning, at anden skoleperiode måske også kan overvindes, og evt. vendes til ”nem”, men begynder at frygte for tredje skoleperiode. Hun har henvendt sig til kontaktlæreren med sin bekymring:

(...)så må man sige det i klassen, så ... og så også ... ja, det synes hun, det var det eneste, hun sådan rigtig kunne ... for hun sagde, der er meget, vi skal lære, men det er så på så kort tid (...).

Carina skal således hjælpe sig selv ved at gøre det, hun har allersværest ved nemlig at tage ordet i klassen i alles påhør. Med sit råd positionerer underviseren Carina som studerende, der selv kan løse sit problem, så den hjælp, Carina fra sin elevposition anmoder om, får hun ikke. Her er der således tale om et forventningssammenstød mellem forskellige positioner.

Som det fremgår af ovenstående citat, er problemet ifølge Carina, at det går for hurtigt, at der er alt for meget indhold at lære i forhold til tiden. Når der er speciefag og valgfag, i to uger, bliver det i hendes optik ”spildtid”, fordi dette (for hende) også bliver hurtigt gennemgået, hvorved hun heller ikke får rigtig fat på det ”men så igen så synes jeg, at det ville have været bedre for mig at have noget almindelig undervisning. Det har vi også snakket om os elever (...)” og fortsætter med ”vi”, hvorved hun positionerer sig som ”normal” i forhold til flere andre.

Hendes faglige og personlige usikkerhedsfølelse – udvikling eller ej - intersekt i en allerede på anden skoleperiode fremtrædende frygt for at få fx anden praktik forlænget og dermed skulle ind på et nyt hold, hvilket, hun er bevidst om, er sket for andre. ”Jeg vil rigtig gerne kunne komme tilbage i klassen igen frem for at skulle til at forlænge praktikken og så simpelthen ind i en ny klasse. Det vil jeg ikke kunne klare (...)”.

Første praktik – et tigerspring - følelsen af succes

Fortællingen om at være fagligt tiltagende usikker modsvares af en fortælling om en vellykket første praktik, som Carina indleder med at karakterisere:

Ja, det har været en rigtig god praktik, jeg er kommet på, helt klart, ja. Alle var søde ved mig, og de tog imod mig, og jeg var elev, altså det var ikke, at de misbrugte mig, eller jeg var noget, så det var et rigtig godt sted, jeg var i hvert fald.

Hvor hun dels lægger vægt på, at personalet var søde ved hende, og at hun blev behandlet som én, der skulle lære. Dette uddyber hun efterfølgende med, at de samtidig behandlede hende som værende på lige fod og som del af gruppen. Derudover fortæller hun, at hun fik meget ros for sin indsats og den udvikling, hun gennemgik:

Her til sidst, hvor hun skulle fortælle mig om de mål, og hun havde kommentarer til det og sådan noget, der sagde hun, at jeg kom fra at være en pige, der

ikke vidste noget som helst om at være på plejehjem, til at være en pige, der... jeg havde taget et tigerspring, sagde hun, at jeg var blevet til en pige, der sagde "jeg kan og jeg vil", så det synes jeg, det var fedt at få at vide, at min vejleder sagde det på den måde.

Ifølge Carina har vejlederen altså været meget tilfreds med hendes forløb, og da Carina skal fortælle om en god oplevelse fra praktikken, fremhæver hun en episode, hvor hun har haft god samtalekontakt til en borger, der var

(...) rigtig rigtig glad for at have mig, fordi hun syntes, at jeg var ikke sådan en typisk social og sundhedshjælper, synes hun. Altså, det der med måske at være lidt doven eller være lidt striks, det var jeg ikke. Jeg var sådan på lige fod med hende, så det synes jeg, det var fedt for mig, at hende jeg var kontaktperson for, hun havde det på den måde med mig.

Carina positionerer sig i dette citat som anderledes end andre hjælpere, der karakteriseres lidet flatterende, hvilket i sammenhæng med det første citats glæde over "ikke at være blevet misbrugt" mobiliserer et lønarbejderfortælle-spor, som værende den forforståelse hun havde. Andre hjælpere praksis uddyber hun med, at nogle hjælpere ikke behandlede de ældre borgere, sådan som Carina syntes, de burde behandles. Herved positionerer hun sig selv som reflekteret i forhold til magtforholdet mellem hjælpere og beboere:

(...) det er jo mennesker, vi har med at gøre, som også har følelser og... så jeg kunne godt blive sådan lidt irriteret nogle gange over at se, da jeg i starten var inde og se borgerne, og se hvordan de egentlig var over for dem, fordi jeg kunne da godt mærke på borgeren også, at de havde lidt det der med at "jamen, du er et menneske, jeg er et menneske, behandl mig ordentligt" og det var der nogle af dem, der ikke altid lige synes, at det var på den måde. Det synes jeg bare, at det var vigtigt, at hun følte, at jamen "ja, jeg kommer her for at hjælpe dig med nogle forskellige ting", men igen, det skal jo heller ikke være sådan, at hun føler, at jeg skal bestemme over hende.

Skolefaglig usikkerhed og praksisrelateret succesfølelse - en sammenfatning

Da Carina skal ud i anden praktik, er det således med gode erfaringer med hensyn til egen indsats i første praktik og en uoverkommelighedsfølelse med hensyn til skoleindholdet, som hun slet ikke føler, hun har styr på. Bortset fra det faglige fremstår Carina som reflekterende - både i forhold til sin egen personlige udviklingsproces og til sin magtstatus i forhold til de ældre, og med sin afstandtagen til umyndiggørende behandling af de ældre positionerer hun sig også som én, der vil noget andet, end hvad hun benævner den "typiske social- og sundhedshjælper". Som hårdtarbejdende har Carina kæmpet med

den teoretiske viden, og hun har sin kaosfølelse til trods fået fat i en del af det formidlede indhold – hun giver ikke udtryk for at være på bar bund. Men ud fra hendes omtale af manglende overblik og derved manglende indsigt i relationerne mellem indholdsdelene må hendes situation ved afslutningen på anden skoleperiode formodes at være karakteriseret ved en fragmenteret vidensmængde - som altså ikke danner et klart billede for hende. Hendes afsæt for anden praktik, hvori jeg besøger hende, er derved formentlig først og fremmest første praktiks gode oplevelser samt uden tvivl en intention om så godt som muligt at bringe teoretisk viden i spil - hvilket, Carina er bevidst om, er en forudsætning for at bestå praktikken.

Praktikken – Kollegarelationer i fokus

I dette afsnit er det Carina i praktikkens rum, der er i fokus, og det er observationer, vejlederinterview og samtaler med Carina, der ligger til grund for analyserne. De analytiske spor, der forfølges, er ”vejlederens mobiliserede fortællespor”, ”stedets fysiske udformning som aktør”, ”stedets praksisser”, og i det omfang materialet byder ind med det også ”beboernes mobiliserede fortællespor”. Jeg indleder med en helt kort beskrivelse af stedets indretning.

Praktikkens fysiske rum – kort beskrevet

Carina er i praktik i nogle ældreboliger i tilknytning til det plejecenter, hvor hun var i sin første praktik. Beboerne har deres egne lejligheder, og de træder ikke ud i et fælles køkken-alrum eller lignende, sådan som tilfældet er på nogle plejecentre. I tilknytning til boligerne er et fællesrum med køkkenfaciliteter og tv. Der er også et personaletrum, der er 12-16 kvadratmeter, og som er udstyret med én computer på et bord ved den ene væg, samt en reol med nogle mapper. I midten af rummet er et ovalt bord med stole om. Når ikke de ansatte er hos beboerne, opholder de sig i dette rum. På det nærliggende plejecenter er en café, hvor en del af de ældre hver dag går hen for at spise frokost eller for at deltage i forskellige aktiviteter.

Vejlederens mobiliserede fortællespor

Eleven har én vejleder, der har arbejdet på området i ca. 15 år, men kun været vejleder i et års tid. Hun fortæller, at eleverne mest går med en kollega, der

også er vejleder, fordi hun selv har en del opgaver, der ligger uden for elevernes område.

Det fremgår ikke i interviewet, hvad vejlederen mener, karakteriserer stedet, eller hvad de særligt lægger vægt på dér i deres arbejde og tilgang til de ældre eller lignende. Dette kunne være fremgået af svar på spørgsmål om, både hvad der er vigtigt, at eleven lærer, hvad der er vigtigt i vejledningen, eller hvad der karakteriserer en god social- og sundhedshjælper, men det gjorde det ikke. Det vil sige, at en samlet karakteristik, som fx Sarahs og Susannes vejledere giver af deres arbejde og tilgang, ikke kan skrives frem.

At gøre god hjælperelev

Når vejlederen skal pege på, hvordan hun ser, at eleven er i god udvikling siger hun:

Jeg kan se det på hende, tror jeg. Jeg kan se det på hende, hvordan hun... hvor glad hun ser ud. Jeg kan jo se, når jeg er med hende inde ved beboeren, hvordan hun udvikler sig, og hvordan hun mere og mere er den, der tager styringen og tager over og får også lov til det, hvor jeg sådan trækker mig mere og mere, og jeg kan høre sådan deres dialog, og der kan jeg mærke, at der er godt styr på det. Så jeg prøver bare på ligesom at være med fra sidelinjen og observere lidt og også have... internt i vores personalegruppe kan man mærke det, ikk' også. Hun er mere glad og mere... ikke mere glad, men det er ligesom om, hun virker mere som en af os på en eller anden måde, altså en del af det. Hun skulle lige finde sine ben og finde... ja, finde ud af, hvad vi var for nogle.

Det fremhævede er her, at eleven skal kunne udføre arbejdet på egen hånd (tage styringen) og sådan, som de allerede ansatte gør det, uden at deres praksis her er italesat. På et spørgsmål om hvad der karakteriserer den gode social og sundhedshjælper uddybes ovenstående lidt, i og med der er tale om "overblik" og om at "observere":

Det er jo en [en god social- og sundhedshjælper] der favner bredt, synes jeg. En som har overblikket og en som har det menneskelige aspekt, en der går ind og observerer og sørger for at gøre et stykke arbejde, som de gamle er glade for ikk', altså... som kan gå ind og observere, hvad kan der være galt her og... ja, en glad varm pige, ja altså... som har det menneskelige og selvfølgelig også det faglige, ja, og som vil sit arbejde, som kan lide sit arbejde. Det er vigtigt, synes jeg, at man har en fornemmelse af, at når man kommer om morgenen, så er det altså fordi, at man kan lide sit arbejde. Ja, det synes jeg er en god social og sundhedshjælper.

Glæden er igen et karakteristisk element, og nu bliver også de gamles glæde inddraget. Det ”menneskelige aspekt” og ”det faglige” nævnes også, men i og med det er meget overordnede termer, er det svært at udlede, hvad denne vejleder anser for vigtigt i arbejdet. Det mest konkrete kommer frem, da vejlederen taler om de beboere, de har udvalgt til eleven, og hvoraf nogle helst skal være ”lidt mere komplekse og lidt sværere at komme ind til, så det hele ikke bare kører, også hvor man måske kan få lidt puf og skæld ud (...)”. Det viser sig også, når vejlederen skal tale om vejledningen, at det er dette element, ”det lidt svære” der er omdrejningspunktet (jf. nedenfor). Skal man derfor udlede hvad vejlederen vægter, ser det ud til at være det svære/udfordrende/særlige. Ud over denne omtale af at kunne tackle det svære er det ikke tydeligt, hvad der er vigtigt, at elev/hjælper kan/gør. Hvis ikke vejlederen er mere eksplicit i sine løbende samtaler med eleven, bliver den praksis der er at observere yderst vigtig. Det observerbare bliver i så tilfælde elevens orienteringspunkt. Den vedholdende understregning af glæde og det at være glad for at komme på arbejde aktualiserer lønarbejderfortællesporet, men siger altså ikke noget om arbejdets indhold i forhold til de ældre. Med nedenstående citat om empati og omsorgsgen mobiliserer vejlederen husmorfortællesporet, så en karakteristik af hendes hjælperforståelse på baggrund af interviewet må være som en kombination af de to aktualiseringer, med det første som tungest vejende.

Rum og tilbud om forandring/udvikling? Vejledningssituationen

Når vejlederen skal fortælle, hvorfor nogle elever har det svært på uddannelsen, siger hun:

Vejleder: Det er også lidt sådan... nogen er lidt skabt til det her arbejde. Nogen kan ikke lære det, det er... nogen kan det bare, nogen har det i sig og andre... så kan de læse og læse og prøve, men det bliver bare aldrig sådan helt godt vel, nej.

Anne: Når du siger ”de har det i sig”, hvad er det for noget ”det” de har?

Vejleder: Det hedder indlevelse i andre mennesker, empatien, kan sætte sig ind i at se, hvornår er man glad, hvornår er man ked af det, og hvad kan der være til grund for det her, ikk’ også og... læse de gamle. Man kommer ind til dem og morgenen og siger, i dag skal vi lige gå lidt på listesko, og i dag kan vi godt sådan lige være lidt mere... i stedet for at man bare buser på ikk’ også, sådan... det er det, jeg tænker på, denne her menneskelighed og varme og omsorgsgenet der altså... ja, så...

Elevsynet er således udtryk for tanken om eleverne som (ikke) disponerede for arbejdet, i og med empati bliver betragtet som en iboende medfødt størrelse. Efterfølgende kæder vejlederen ”det” sammen med ”glæde”, der som

ovenfor angivet, er et vigtigt bedømmelsesparameter ”Men det er som regel også sådan, at hvis man ikke har det der, så er man altså heller ikke glad for det, man laver.” Hvordan eleven humørmæssigt fremstår i det daglige, bliver her igen fremhævet som et vigtigt pejlemærke.

Generelt betragtet kan konsekvensen af at vurdere elever som (u)egnede ved praktikstart være, at vejlederen i større eller mindre grad fralægger sig ansvaret for, at eleven gennemfører uddannelsen. I det omfang vejlederen helt eller i udstrakt grad fralægger sig ansvaret, vil der ikke (eller kun i mindre grad) fra vejlederens side være lagt op til tilbud om udvikling/forandring, hvor hun påtager sig at lede eleven på vejen. I sådanne tilfælde må eleven i høj grad selv finde ind i den forståelse og praksis, som tilbydes - og evt. som i dette tilfælde udvise glæde/tilpashed med denne praksis og derved fremstå som ”god elev”.

I vejledningen lægger Carinas vejleder vægt på:

Altså, jeg lægger selvfølgelig vægt på, at hun har forberedt sig, og at hun sætter sig ind i det, jeg beder hende om at sætte sig ind i, og at hun så også kan det, ikk’ også, men jeg lægger også vægt på, at vi tager nogle vejledersamtaler hvor vi, for eksempel nu med den svære beboer, har vi haft en vejledertime omkring, hvad er det der sker med dig, når du er derinde, og hun gør sådan og sådan. Hvordan tacklede du det og så videre, altså det gør vi også lidt ud af. Klæ’r hende lidt på til at gå ind til nogen, der er lidt sværere, det gør vi også meget ved, synes jeg. Det lærer hun altså også meget af, ja. Men ellers så give hende opgaver... ja. (...) Ja, altså det er da vigtigt at hun gennemgår en sund udvikling, mens hun er her ikk’ også, og lærer det, hun skal lære og er glad for at være her... ja.

Som nævnt ovenfor er det de mere komplekse situationer, der er i fokus. Her fremhæver vejlederen, hvordan hun hjælper eleven med at reflektere over, hvordan sidstnævnte bliver påvirket af mødet med den ældre. Ud over ”det svære” er det altså et lønarbejderfortællespor med en arbejdsmiljødimension, der mobiliseres, hvor vejlederen dels bevidstgør eleven om denne dimension, dels i forhold til den konkrete situation tager hånd om elevens velbefindende.

Jeg får – meget venligt af vejleder og elev - lov at overvære en vejledningstime. Måske under indflydelse af at jeg skulle komme, har vejlederen for første gang valgt at give Carina en case fra nettet som udgangspunkt for vejledningen. Carina skal ud fra casens problemstilling komme med bud på tiltag, hun som hjælper kan stå for. Undervejs kommer de til at tale om faktuelle forhold omkring fx ernæring, og vejlederen fremstår usikker omkring nogle relativt basale forhold. At vejlederen vælger en anden vejledningsform, når jeg er til stede, antyder enten at hun måske ikke er sikker på, om det, hun plejer

at gøre, er okay at vise frem, eller måske er det et udtryk for en forestilling om, at en skoleagtig case-opgave er mere ”rigtig” i en udefrakommende persons øjne.

Samlet set mobiliserer vejlederen fortællespor om hjælperen som dels lønarbejder med vægt på arbejdsglæde, men også udsathed og sårbarhed, dels aktiveres husmorfortællesporet i form af vægt på indlevelse. Sygeplejerskefortællesporet mobiliseres også - om end meget utydeligt - med vægtningen af at kunne klare det sværere og være selvstændigt handlende. Det er inden for alle spor næsten udelukkende de personlige egenskaber, der fremhæves, og at udvise glæde synes at være et centralt orienteringspunkt sammen med elevens grad af passen ind i settingens praksis.

Stedets praksisser

Personalerummet, der fungerer som kombineret pauserum og kontor, er det sted personalet opholder sig, når de ikke er hos beboerne. Herfra bevæger de ansatte sig ud fra og tilbage til efter at have været hos beboerne, som om morgenen er blevet fordelt mellem de fem-seks personer, der er på arbejde. Fællesrummet er ikke i brug, de dage jeg er til stede. Stedet er således karakteriseret af to adskilte ”lokalitetstyper” nemlig beboernes lejligheder og pause/kontorrummet, hvoraf førstnævnte har en hård funktionalitet med tydelighed omkring, hvad der skal foregå, mens sidstnævnte har en blød funktionalitet. Pause/kontorrummets basalt set udefinerede praksis skal altså udfyldes af de ansatte, og dette synes at være blevet som en modsætningsudfyldelse i forhold til beboernes lejligheder, hvad indhold angår. I beboernes lejligheder handler det om at udføre opgaverne i forhold til beboerne, mens kollegasamværet, i form af hygge og privatsnak, udfylder pause/kontorrummet og aktualiserer et lønarbejderfortællespor. De gamles ringen på hjælp bliver i et vist omfang set som forstyrrelser af samværet, fx når personalet drikker kaffe eller spiser. Rummet er ganske domineret af denne praksis, men ikke udelukkende: Af og til er der én, der siger: ”Jeg går derhen, jeg er færdig med at spise”. Samme person giver også udtryk for sin tilknytning til en beboer, som nu skal flytte på plejehjem. Der er således sprækker i personalernes samværsfokus i pause/kontorrummet, og hvorfor udfyldelsen af den bløde funktionalitet er blevet, som tilfældet er, giver dette projekt ikke svar på.

Når beboernes situation/problemer diskuteres, sker det i tilfældigt opståede passager, hvori der ikke synes at være fokus på handling eller anden form

for afslutning på problemet. Konsekvensen heraf bliver, at det samme problem tages op igen og igen ledsaget af fx, ”det må vi også have gjort noget ved”. Den fraværende handlingsorientering gælder også personalets interne forhold. Ud over det privates fylde i kontor/pauselokalet har personalets arbejdsvilkår også meget plads. I løbet af de to dage opstår en situation, hvor beboernes behov og ønsker står i et åbenlyst modsætningsforhold til personalets interesser, og i de tilbagevendende diskussioner er det ensidigt ulemperne for personalet, der er i centrum. Samtidig forsøger en af hjælperne på eget initiativ at afhjælpe problemet for nogle af beboerne. Men det er i langt, langt overvejende grad lønarbejdersporet med et arbejdsforholdsfokus, der her mobiliseres.

Det er således et temmelig diffust (social- og sundheds)fagligt rum, der skabes i kontor/pauselokalet. Der er øjensynligt ikke en institutionaliseret struktur, der lægger op til et beboercentreret og handlingsorienteret fagligt rum, som af Carina kunne iagttages og måske imiteres. Et så godt som ensidigt mobiliseret lønarbejderfortællespor i form af et kollegasamværs- og arbejdsmiljø-fokus synes at have umuliggjort aktualisering af andre fortællespor i dette fælles forum, der tidsmæssigt udgør ca. tre timer begge de dage, jeg er til stede og dermed et meget vigtigt indspil i forhold til elevens læringsbetingelser.

Vi hjælper hinanden, hurtigt og effektivt

Det diffuse/manglende beboercentrerede, faglige rum, der skabes i personale-rummet, kunne tænkes at være modsvaret af et tydeligt beboercentreret fokus, når arbejdet udføres konkret hos de enkelte beboere, og jf. ovenstående omtale af ”sprækker” er det sandsynligvis forskelligt fra ansat til ansat. De situationer, hvor jeg sammen med eleven er sammen med flere ansatte, indikerer dog ikke umiddelbart noget andet end det fokus, der er i pauserummet: De ansatte hjælper hurtigt og effektivt en beboer ved at tage hver sin opgave. Én eller to hjælper beboeren ud af sengen og på toiletet, mens en tredje laver kaffe og smører et stykke brød, og når toiletbesøget er overstået, står kaffe og brød klar, og beboeren forlades. Under et sådan besøg udveksles der overvejende praktiske bemærkninger med beboeren, fx om at de nu bruger liftten, skubber sejlet på plads under hende osv.

Positioneringer og mobiliserede fortællespor - Carinas og de ældres

De gamles positioneringer optræder udelukkende sammenblandet med eleven og det øvrige personales ophold i beboernes hjem, fordi jeg ikke overværer situationer, hvor de ældre er sammen uden personalet.

Carina forholder sig lige så tavs i kontor/pauselokalet som på skolen. Meget af tiden de to dage jeg er til stede, sidder hun og studerer øjensynligt vagtplanen for at finde ud af, hvornår hun kan gå tidligere som kompensation for at være blevet længere til et møde en dag³³. Kun når hun bliver tiltalt, svarer hun og kun kort. Selv i tilfælde hvor jeg efter at have været med hende rundt anser det for påkrævet – af hensyn til en beboer - at hun siger noget eller spørger de fastansatte, siger hun ingenting.

Det almindelige vs. det særlige

Carina følger sin arbejdsplan rundt til sine beboere og klarer hurtigt og effektivt besøg, der kun omfatter fx støttestrømper. Hun udveksler nogle få bemærkninger med de ældre og kommer begge dage hurtigt langt forud i forhold til tidsplanen. De beboere, vi de pågældende dage er hos i lidt længere tid, virker glade for Carina, og en af beboerne roser hende: ”hun er dygtig, hun tager fat, hun siger aldrig nej, når man beder hende om det”.

De ”almindelige” besøg med hjælp til støttestrømper, bad og rengøring som ovenstående fylder øjensynligt ikke i Carinas bevidsthed, hvorimod hun allerede den første dag udtrykker nervøsitet over næste dag at skulle ind til ”den svære beboer”. På selve dagen er hun så nervøs, at hun selv siger, at hun er nødt til at ryge lidt, inden vi går ind. Besøget begynder i en god stemning, hvor beboer, elev og jeg alle taler med om, dels hvem jeg er, dels beboerens fortid. Morgenplejen er således kommet godt i gang:

Carina: Vil du have den her trøje på?

Beboer: Nu skal du lade det tøj være!

Carina: Vil du vaske dig under armene og ...

Beboer: Du ved da godt, at jeg ikke kan vaske mig under armene, forstår du det ikke mere (...)

Mens eleven tager noget i soveværelset:

Beboer: I lægger det altid derovre, og så skal jeg sidde og ordne sagerne.

Carina: Synes du ikke, vi er gode nok?

Beboer: Joh, I er gode nok.

(...)

³³ Hvorvidt dette skal ses som et udtryk for fokus på ”at arbejde mindre” eller evt. som distancering til det lønarbejderfortællespor, med fokus på ”os”, der overvejende dominerer rummet, må stå åbent.

Carina: Du skal snakke pænt, hvis jeg skal hjælpe dig.
Beboer: Vi skal falde på knæ for jer, hvis vi skal have hjælp.

Carina svarer afværgende, og der følger nogle bemærkninger, der refererer til, at vejlederen med beboeren har taget op, at hun ikke må tale så hårdt til eleven. Beboeren tror åbenbart, at det er stemmen, der er problemet, ikke ordene

Carina: Det er ikke dét.
Beboer: I skælder mig ud, jeg kan ikke gøre for, at jeg har en hård stemme, I tror, I laver så meget, det gør I ikke, og så sladrer I bagefter. (...)
Beboer: Nu tror den anden dame, at jeg er tom i hovedet.

Ind imellem svarer Carina formildende og afværgende. Beboeren er efterhånden kommet helt i tøjet, sidder selv i sin kørestol og skal klare det sidste, og Carina laver kaffe.

Beboer: Kom lige og hjælp mig.
Carina: Jeg kommer, X [gentager hele tiden navnet]
Beboer: I har aldrig tid, I skal altid skynde jer ...

Inden vi forlader beboeren, viser det sig, at Carina har glemt at sætte den ene fodstøtte på kørestolen. Beboeren skælder ud over dette, og eleven undskylder.

Overordnet set spiller min tilstedeværelse formentlig en væsentlig rolle for både Carina og beboeren, hvor sidstnævnte med den direkte henvisning til mig åbenbart gerne vil positionere sig som - i hvert fald ikke tomhjernet. Af interviewet med Carina før praktikken fremgår det, at hun generelt er nervøs, når der er andre til stede, og her vil hun sikkert gerne vise mig, hvad hun kan. Efter besøget tager hun op med mig, om jeg mente, hun talte for hårdt, at hun havde undskyldt situationen med fodstøtten mm. Hun fortæller også, at personalet mener, at beboeren har en slags demens, men at de ikke ved hvilken, samt at de uden held har prøvet alt muligt over for kvinden.

I et analytisk perspektiv synes situationen at bære præg af, at forskellige fortællespor aktualiseres. Carina agerer og taler øjensynligt ifølge skolens hjælperkonstruktion, hvor borgerens medbestemmelse, aktivering og hjælp til selvhjælp er vigtige elementer, og samtidig forsøger hun at følge op på den tidligere problematisering af beboerens tiltalefacon. Forsøget på at aktivere beboeren i forbindelse med påklædningen støder dog øjensynligt sammen med beboerens mobilisering af en (husmorfortællesporsrelateret?) forståelse om at have krav på hjælp. I hendes optik er mangel på hjælp udtryk for personalets dovenskab og overlegenhedshævvelse, hvor sidstnævnte kommer til

udtryk, da hun siger, at beboerne skal falde på knæ for at få hjælp. Misforståelsen omkring at ”tale hårdt” giver beboeren anledning til at positionere sig som den forurettede part og elev og øvrige personale som objektgørende i og med de ”sladrer” om hende, hvilket må forstås som hendes konstatering af, at situationer hos hende efterfølgende er blevet diskuteret. Carina forsøger øjensynligt at balancere mellem de aktualiserede fortællespor ved skiftevis at imødekomme beboeren og forsøge at leve op til idealerne fra skolen, og denne opgave er, som det fremgår, ikke nem. Vurderet ud fra Carinas nervøsitet før besøget og hendes snak efter besøget samt hendes væren ked af, at hun havde glemt fodstøtten, fremstår denne beboer og det at klare hende som den centrale ”prøve” i denne praktik, hvilket ikke er overraskende i forhold til vejlederens fokus på at ”klare svære beboere”. Ud fra vejlederens svagt mobiliserede fortællespor er det ikke til at vide, om hun lægger vægt på fx aktivering, eller om Carina har dette element med fra skolesettingen og herved får en endnu sværere situation end uden skolens hjælperkonstruktion. Under alle omstændigheden bliver situationens kompleksitet samlet under betegnelsen ”svær”, og Carina må selv forsøge at balancere mellem sporene – beboeren fremstår aggressiv og urimelig, og beboer og hjælper kan ikke nå en fælles forståelse som udgangspunkt for plejen. I og med Carina også er meget imødekommende og venlig over for beboeren, kommer hun igennem besøget, hvilket for flere af de fastansatte åbenbart er mislykkedes så meget, at de ifølge vejlederen ikke mere kan/vil komme hos denne beboer.

Carina forsøger også i andre tilfælde at handle ifølge skolens hjælperkonstruktion. Hun skal varme mad til en kørestolsbrugende beboer, der har gæster. Mens maden bliver varmet i micro-ovn, hjælper hun beboeren på toiletet:

Carina kommer tilbage fra badeværelset med beboeren, der sidder i kørestol, og placerer ham for enden af spisebordet. Gæsterne sidder nogle meter væk i en sofagrube. Carina tager maden ud af ovnen og plastbakken, får maden over på en tallerken og sætter den foran beboeren. Maden, lever, sovs og kartofler, er brandvarm. Beboeren sidder foran maden og siger: ”Jeg kan ikke” [spise selv]. Hertil siger Carina: ”Du kan godt”. Beboeren tager gaflen, fanger en kartoffel (hel) og forsøger at få den op til munden, men han kan ikke, hånden ryster og gaflen kommer ikke op til munden. Carina gentager, at han godt kan, og stående ved siden af ham skærer hun kartoflerne over. Han forsøger igen, men kan ikke styre skeen. Carina siger til mig: ”Gå du tilbage, jeg giver ham mad”.

Også i dette tilfælde synes beboeren at aktualisere et fortællespor om hjælperen som hjælpende. Carina forsøger to gange med opmuntring at få ham til at

spise selv og yder hjælp til selvhjælp ved at skære kartoflerne over. Samtidig signalerer hun med sin stående position travlhed. Denne situation er formentlig ubehagelig for både den gamle mand og eleven. For mig er den også ubehagelig. Manden er sikkert nervøs på grund af sine gæsters tilstedeværelse, men forsøger to gange at gøre, hvad hun ønsker af ham. Carina er sikkert nervøs på grund af min tilstedeværelse, og i interviewet før praktikken fortalte hun, at hun syntes, at det at give gamle mennesker mad, var det mest grænseoverskridende, hun havde været ude for i første praktik. Personligt synes jeg, det er meget ubehageligt at være vidne til den for manden åbenlyst ubehagelige situation. De to mobiliserede fortælle-spors sammenstød og elevens forsøg på at holde fast i/leve op til aktiveringstanken resulterer formentlig i en privatiseret fiaskofølelse hos eleven, eftersom den pågældende beboer ikke var kategoriseret som vanskelig. Den førstnævnte komplicerede situation er øjensynligt kompliceret, fordi den på grund af den ”sværes” aggressive bemærkninger volder de ansatte ubehag, hvorimod andre situationer, der ikke giver personalet ubehag, passerer som upåfaldende, til trods for at den ældre på grund af et andet aktualiseret fortælle-spør måske føler ubehag. I denne analytiske konstruktion forhindrer den stærke mobilisering af lønarbejderfortælle-spøret andre spor i at blive aktualiseret, spor hvis fokus måske ville tilgodese de gamles perspektiv frem for personalets.

Ønske om snak og samvær

Eleven og jeg er hos en beboer, der skal have noget hjælp til morgenplejen. Mens vi er der, kommer to af de andre personaler ind og samler penge ind til julefrokost. De går ind og ud på skift – uden at henvende sig til beboeren – bortset fra om pengene. Den ene af de ansatte glemmer nogle penge på beboerens seng og kommer lidt efter ind igen og tager pengene. Hun henvender sig ikke til beboeren, men til eleven og mig med en kort bemærkning om at have glemt pengene. Beboeren kan ikke følge med i, hvad der sker og spørger. Hertil svarer den ansatte: ”Det er intern snak”. Hvortil beboeren svarer: ”Jeg vil også gerne snakke”. Den ansatte svarer ikke på dette, men forsvinder ud af døren. Da de praktiske plejeting er ordnet, spørger beboeren os, om vi vil drikke en kop kaffe med hende. Eleven svarer: ”du ved godt, vi har en aftale, Inger”. Bagefter fortæller Carina mig, at hun har lovet beboeren at drikke en kop kaffe med hende den sidste dag.

Kl. 10.45 møder vi Inger, der allerede er på vej til caféen, hvor hun åbenbart mødes med nogle andre til snak inden maden. Eleven siger til mig: ”Hun vil gå på det tidspunkt, også når vi skal gøre rent, vi har sagt til hende, at det er én gang hver 14. dag”

I ovennævnte situationer aktualiserer beboeren et fortællespor om hjælperen som en person, der kunne tænkes at ville snakke med hende – også ud over de strengt plejekrævende opgaver og aktualiserer altså et husmorfortællespor. Carina har parkeret forespørgslen ved at love at drikke kaffe med beboeren den sidste dag, og hun er øjensynligt ikke opmærksom på, hvor vigtig en rolle det sociale spiller for denne beboer. Det skyldes ikke mangel på tid, og det kunne derfor se ud til, at Carina har fundet ind i stedets praksis, hvis hovedfokus er de sociale relationer mellem de ansatte. I det sidste citat gengiver Carina tydeligvis en fælles snak og irritation over, at Inger ikke har forståelse for deres arbejdsplan, samtidig med at de øjensynligt ikke forstår, hvilket tab det for Inger vil være én dag at skulle undvære selskabet med spisefællerne.

Der er flere eksempler i materialet, der peger i retning af, at Carina tager de fastansattes forståelser og praksis til sig; af hensyn til stedets anonymitet gengives disse ikke. Generelt er det en adfærd og en måde at tale om beboerne på, som står i skarp kontrast til den positionering, Carina tidligere har foretaget som opmærksom og reflekteret med hensyn til bl.a. magtforhold mellem personale og de ældre.

At blive "in place" mellem utydelighed og tydelighed – praktikken sammenfattet

Dette praktiksted fremstår fagligt utydeligt, både når det gælder vejlederens italesættelse af arbejdet som helhed, og når det gælder diskussioner mm. i relation til de gamle, et diskussionsrum der fysisk er mulighed for at etablere, men som ikke forekommer. Den faglige opmærksomhed, som eleven oplever, er fokuseret på svære tilfælde, som stedet kun har ganske få af. Fagligheden/karakteren af de almindelige besøg fremstår ikke bevidstgjort, og bl.a. synes der ikke at være opmærksomhed omkring de ældres sociale behov. Til gengæld fremstår de sociale relationer personalet imellem som vigtige i en sådan grad, at dette lønarbejderfortællespor i udstrakt grad har fortrængt det faglige rum. De ansatte har det hyggeligt med hinanden og er også venlige over for eleven.

I og med fagligheden er så utydelig, er det umuligt at afgøre, hvorledes praktikstedets forståelse harmonerer med eller kontrasterer skolens hjælperkonstruktion. Det tyder på, at Carina egenhændigt må bringe skolens konstruktion i spil, mens vejlederen fokuserer på det særlige.

Blikket fikseret: Processer & læring – Carina

Carina begynder på uddannelsen med en subjektivering om til trods for forhindringer at være på vej med sin personlige udvikling, samtidig med at hun positionerer sig som barn og usikker og konkret som meget stille i klasserummet. Med hensyn til fremtiden og videreuddannelse er hun ved uddannelsesstart optimistisk, men allerede ved første interview er hun blevet overvældet af en uoverkommelighedsfølelse med hensyn til det faglige. Det store hold, hun går på, med ca. 30 elever befordrer ikke Carinas mulighed for at deltage i plenumsituationerne, og hun sætter pris på gruppearbejder, hvor ældre og områdeerfarne elever påtager sig ledelsen.

I første praktik oplever hun at gennemgå og blive anerkendt for en stor udvikling og positionerer sig i forlængelse heraf som reflekteret i forhold til bl.a. de ældres ønske om at blive set som ligeværdige individer.

Hun begynder således på anden skoleperiode med en bevidsthed om at have klaret sig godt i praktikken. Områdeerfaringerne og det nu mindre hold bevirker, at hun føler sig langt bedre tilpas på holdet og mener også, hun deltager mere aktivt. Hun giver udtryk for ikke længere at have behov for de ældres ledelse, som hun nu anser for måske at have hæmmet hende på første skoleperiode. Det faglige indhold bliver dog tiltagende uoverskueligt for Carina, der giver udtryk for at arbejde hårdt på at følge med, men at der er alt for meget stof, der gennemgås alt for hurtigt for hende. Hun frygter for at komme uhjælpeligt bagud, og kontaktlæreren kan ikke hjælpe hende med en brugbar løsning eller stille et ”rum” til rådighed, hvor Carina evt. med andre kunne arbejde med sin uoverkommelighedssituation.

I anden praktik er Carina meget stille i det kollegiale rum. Blandt de ældre er hun også temmelig stille, men forsøger øjensynligt at bringe sin teoretiske viden fra skolen i spil. Herved kommer hun ud for situationer, hvor de ældre har andre forventninger til hende, og hun må - i nogle tilfælde ubehagsvækkende situationer – balancere mellem sin teoretiske viden og beboernes forventninger eller krav. Borgeren som ligeværdigt individ, som Carina fremhævede for sin praktik, synes at forsvinde under settingens fokus på dels prioriteringen af kollegiasamvær, dels vejlederens fokus på svære tilfælde. Også i sidstnævnte tilfælde er det de ansattes mere end beboerens situation, der er opmærksomhedspunkt – hvis vejlederens omtale er dækkende.

Det utydeligt italesatte faglige rum bevirker, at Carina formentlig overvejende må se sig til rette med, hvad der på dette sted kræves af hende. Carinas adfærd og tale minder i flere tilfælde om de fastansattes, og dermed ”gør hun god elev” i settingen, hvor det at passe ind er det endelige vurderingskriterium. Men det fortællespor, hun herved bliver inviteret til at mobilisere og

øjensynligt - i hvert fald i et vist omfang - tager til sig, synes ikke at have noget proportionssammenfald med den hjælperkonstruktion som kombination af aktualisering af forskellige fortællespor, Carina har med fra skolen. Godt nok er hjælperen som ansat og arbejdsmiljøunderlagt/udsat person også en del af skolens konstruktion, men balanceret med et fokus på de gamles situation.

For Carina synes det gennem uddannelsen uoverkommelige og uoverskuelige indhold på skoleperioderne at gøre hende modtagelig over for den praktiske virkelighed, hun tilfældigt havner i og finder fodfæste i. Set i Carinas udviklingsoptik er dette fodfæste formentlig forbundet med en succesfølelse, men set i forhold til skolens hjælperkonstruktion er skabelsen af denne faglige subjektivitet mere tvivlsom. I forhold til refleksion over at være konstitueret af forskellige diskurser samt over eksistensen af forskellige fortællespor synes der ligeledes at være mere tilbagegang end fremgang, i og med borgeren som ligeværdigt individ bliver tiltagende mere fraværende for Carina.

Kapitel 14 Blikket fikseret: Elevtilblivelserne

Elevanalyserne har konstrueret forskellige tilblivelser, hvori modsætningerne og kompleksiteten mere generelt er søgt bibeholdt. Dette betyder forhåbentlig, at analyserne fremstår som troværdige konstruktioner ud fra afhandlingens præmisser. I en bestræbelse på fortsat at bevare kompleksiteten er hensigten med dette kapitel at afrunde analyserne med nogle nedslag på forløbsforskelligheder og i relation hertil konstateringer af nogle mulige opmærksomhedsområder snarere end vidtfavnende konklusioner, som hverken tilgang eller materialeomfang lægger op til.

De fire elever har alle gennemført uddannelsen med godt eller meget godt resultat, målt på karaktererne. Sarah og Carina gennemførte på de afsatte 14 måneder, mens Susanne fik afkortet sin uddannelse med ca. tre måneder (anden praktik). Maria gennemførte også på den normerede tid, men i et længere forløb på grund af orlov. Det er således fire almindelige eller dygtige elever, der her er blevet analyseret³⁴. Det er også fire meget forskellige elever. Både hvad angår den subjektivitet, de begynder med, og den de har på afslutningstidspunktet. På det tidspunkt, hvor jeg sidste gang er i kontakt med de fire elever, er Susanne og Sarah i gang med assistentuddannelsen, det vil sige trin 2. Carina har en midlertidig ansættelse, der hvor hun var i praktik, og Maria søger arbejde som hjælper.

Fortællespor har fungeret som fremtrædende analytisk redskab, og hver analyse er blevet afsluttet med en vurdering af *agency*-potentialet ud fra, om der for eleverne er blevet åbnet for refleksion over aktualiseringen af forskellige fortællespor. I opsamlingen på holdanalysen er fortællespor og professionalisme diskuteret, og i dette kapitel er det derfor konsekvenserne af elevernes møde med forskellige aktualiseringer, jeg samler op på. De tre fortællespor som tids-aflejringer berøres i forhold til praksis.

Susanne og Sarah har fra uddannelsens begyndelse visualiseret sig selv som sygeplejersker, og skabelsen af den faglige subjektivitet, som skolen lægger op til, forløber ukompliceret for deres vedkommende. Jf. holdanalyserne støtter undervisningen og positioneringerne i høj grad op om deres longing for belonging til sygeplejerske kategorien. Mentalt er de allerede undervejs i uddannelsen videre på næste trin, og ved afslutningen af uddannelsen er deres hjælperforståelse også i overvejende grad domineret af sygeplejerskefortælle-

³⁴ Som eksempler på elever det ikke lykkes for, kan Hanne og Signes afbrudte forløb læses i kapitlet "Elever der ikke kan rummes".

sporet. Susannes forståelse er dog balanceret af en mobilisering af husmorfortællesporet, hvorved borgerne/beboerne for Susanne bliver individuelle personer, mens de for Sarah fremstår mere som objekter. Begge møder i praktikken mobiliseringer af husmorsporet, men qua deres subjektivitet ved uddannelsesstart sammen med distanceringen til husmorsporet i skolesettingen, er dette spor også ved uddannelsesafslutning aktuelt for Susanne, mens det for Sarah aldrig er blevet aktuelt. Som ganske ung har hun ikke personlige erfaringer med husmorsporet (household work). Det er således to meget forskellige elever, der er videre på assistentuddannelsen.

Carina og Maria kommer formentlig til at arbejde som social- og sundhedshjælpere. På afslutningstidspunktet er der ikke umiddelbart tegn på, at de fortsætter på trin 2. Marias mobilisering af husmorfortællesporet afløses i et vist omfang af en mobilisering af sygeplejerskesporet, fordi dettes vidensaccentuering imødekommer hendes longing for uddannelse. At være professionel forbindes med sygeplejerskesporet, og Maria forstår at uddannet og professionel er ensbetydende. Qua Marias i udgangspunktet temmelig begrænsede uddannelsesniveau og deraf formentlig følgende overvurdering af indholds niveauet i forhold til borgernes/beboernes niveau, udøver og italesætter hun sin praksis, som *var* hjælperniveauet sygeplejerskeniveau. Eftersom vejlederen agerer på samme måde, er Marias praksis ikke overraskende.

Carina aktualiserer ikke fra start nogen af de tre fortællespor. Selv om hun har søgt med tanke på at fortsætte på assistentniveau, er der uendeligt langt til Susanne og Sarahs klare mål om at blive sygeplejersker. Carinas usikkerhed fra uddannelsesstart og positioneringerne undervejs, der ikke i væsentlig grad afhjælper usikkerheden og uoverskueligheden, gør hende modtagelig for hvilke mobiliserede fortællespor, hun end måtte møde i praktikken. Det absolut dominerende lønarbejderfortællespor hun møder aktualiseret, er ved uddannelsesslutning det, hun mobiliserer. Eftersom hun får ansættelse på praktikstedet, må man antage, hun ikke lige umiddelbart møder andre aktualiseringer.

For Carina og Maria - de i udgangspunktet mindst sandsynlige kandidater til trin 2 (qua usikkerhed & uddannelsesniveau)- synes det afgørende hvilke fortællespor, der i hvilken blanding bliver mobiliseret i praktiksettingerne. Skolens mobiliseringer synes ikke at kunne klare sig i konkurrencen med praksis' mobiliseringer. Eftersom der i skolesettingen ikke sættes fokus på, at de tre fortællespor nødvendigvis må være til stede ALLE tre givet arbejdets karakter, bliver elever som Carina³⁵ ikke bevidste om, at de faktisk i praksis

³⁵ Empirisk betragtet: Elever der er tilbageholdende i plenum, og som positionerer sig som tilbageholdende og omtaler indholdet som uoverskueligt.

oplever et blandingsforhold, der kan diskuteres som mere eller mindre attråværdigt - hvor attråværdighedsgraden må vurderes af dem ud fra deres overvejelser over værdier og livskvalitet.

Aktualiserede fortællespor

Som det er fremgået af elevanalyserne, aktualiseres forskellige fortællespor med forskellig kraft og foranlediger forskellig praksis. I tre ud af fire tilfælde (Susanne, Maria og Sarah) er der for eleven mulighed for at se en (i hvert fald delvis) sammenhæng mellem skolesettingens konstruerede hjælper og især vejlederens italesættelse og praksis. I Susannes og Sarahs tilfælde supplerer vejlederen med et husmorfortællespor, der godt nok optræder meget fremtrædende aktualiseret, men ikke træder i stedet for sygeplejerskesporet.

Set i relation til jobbet og uddannelsens opståen og udvikling er der øjensynligt i praksis – langt mere end italesat på skolen – tale om samtidige mobiliseringer, der afspejler udviklingen. Herved bliver indholdet af den faglige subjektivitet sværere at afkode end på skolen – hvilket måske er overraskende, idet praksis jo kan iagttages. Men for eleverne bliver oplevelsen af sammensætningen af sporene tilfældige og formentlig uigennemskuelige, men under alle omstændigheder overtrumfer praksis skolens konstruktion, når der er modsætninger eller opleves konflikter – for her er jo ”virkeligheden”. Når eleverne (jf. ”Ind fra praktik 2”) afviser at fortælle om deres oplevelser – øjensynligt som protest mod, at det alligevel ikke ændrer ved noget - forbliver praksis for skolesettingen en joker. Set fra elevernes vinkel kommer de fra skolens forholdsvis entydige konstruktion ud i langt mere komplekse forståelser og praksisser og forventes øjensynligt at være bærere af og promovere den faglige subjektivitet, som skolen lægger op til. For nogle elever (Susanne og Sarah) er dette muligt, mens det for andre elever fremstår mere kompliceret alt efter praktikstedets praksis. Skolen står for en redefinering af hjælperforståelsen, men i praksis – arbejdssteder og befolkning – eksisterer tidligere forståelser sideløbende, og spørgsmålet skolen kan stille sig selv, er om forståelsen bedst ændres ved at negligere bestående forståelser eller ved at gøre dem til genstand for refleksion (jf. kapitlet Brydninger).

Fortællespor & konstruktioner af de ældre

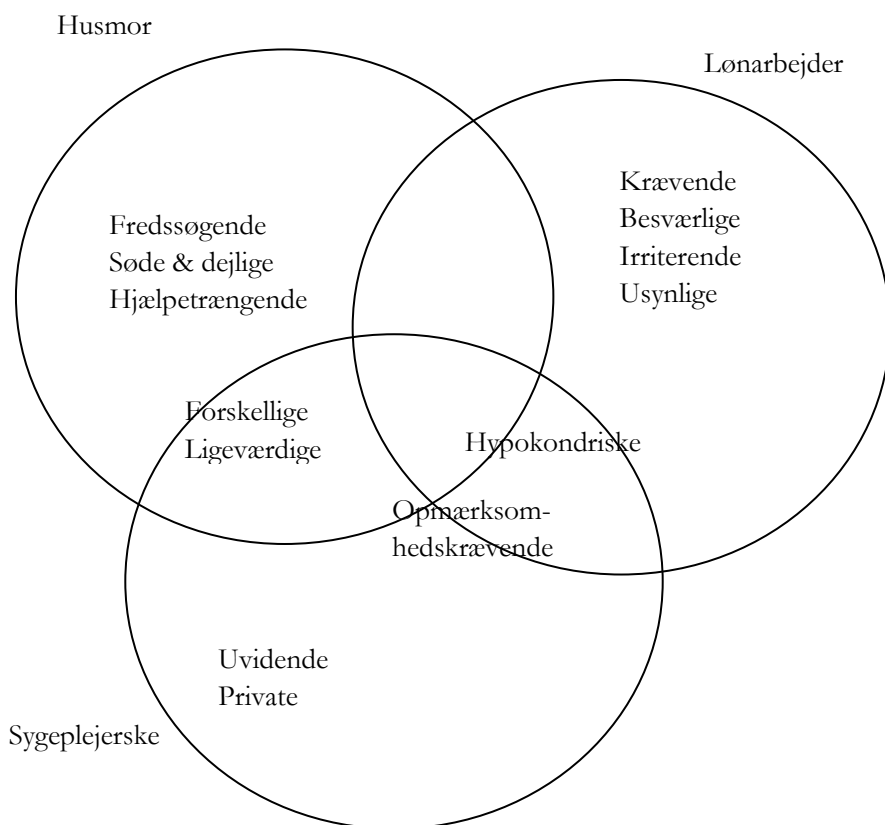
Hvad betyder det for de ældre, at eleverne møder op forberedte på at skulle mobilisere og praktisere sygeplejerskefortællesporet med vægt på aktivering, motivering og hjælp til selvhjælp? Dette kan der ikke gives et entydigt svar på,

idet det vil afhænge af den enkelte ældre og dennes situation. Som jeg opridses i ”Perspektivering til diskurser” (se efterfølgende) er aktiveringsdiskursen en reaktion på tidligere tiders opfattelse af, at ”tab af funktionsevner må bare accepteres”, hvor der ikke blev gjort noget for de ældre. Som sådan har aktiveringen rod i en humanistisk diskurs angående bedring og respekt for de ældre og har givetvis været en stor hjælp for mange ældre. Kapitlet om diskurser opridses, hvordan den humanistiske intention er blevet invaderet af en økonomisk diskurs, der ikke giver tilbud om, men peger på aktivering som nødvendig. Eleveanalyserne indikerer, at nogle ældre efterspørger omsorg og ikke aktivering – og altså ikke en omsorgsudgave hvor aktivering ses som udtryk for omsorg – men omsorg, hvor dette er udtryk for nærvær, opmærksomhed og hjælp til udførelse af noget, de ikke mener, de magter. Elevernes fokus på aktivering bevirker i nogle tilfælde, at de gamle på forskellig vis kommer i en ubehagelig position (fx Carina og den gamle mands spisesituation, Sarah og den sengeliggende). Vejlederne har i tre ud af de fire praktikstederne (og dette er også tilfældet i de to ikke medtagne praktikbesøg) også i udstrakt grad taget aktiveringsdiskursen til sig, således at eleverne både på skole og i praktik møder et ”faktum om aktivering” som idealet. I praksis suppleres dette spor så af nogle vejledere (og andet personale) med en mobilisering af husmorfortælle-sporet, således at aktiveringen ikke står alene. Men den grundlæggende indstilling, om at borgeren selv skal gøre mest muligt, synes at skabe et bestemt mulighedsrum for den ældre at agere i - den ”passende ældre” samarbejder om opretholdelsen af denne konstruktion.

Aktiveringsdiskursen og derved de gamle som aktiverbare fremstår i analyserne som gennemgående hos alle eleverne, men derudover opstår der forskellige andre konstruktioner. De ældre konstrueres i elevernes omtale af dem og stedernes praksis på forskellig vis, hvor konstruktionen jf. analyserne må ses som led i den skabelse af faglig subjektivitet, eleverne er i gang med. Afhængig af elev og praktiksted konstrueres borgerne på de pågældende steder og af eleven som 1) hjælpetrængende, ligeværdige og forskellige (Susanne), 2) uvidende, søde & dejlige, private (Maria), 3) opmærksomhedskrævende, hypokondriske og krævende (Sarah), 4) Besværlige og irriterende (Carina). Når eksemplerne fra afsnittet om generelle positioner i praktikken samt GVE-levernes konstruktion (klasserumsanalyser) inddrages, kan følgende konstruktioner tilføjes: 5) usynlige (praktiksituation, frokost), 6) fredssøgende (dvs. ønsker ikke aktivering).

Disse konstruktioner, der er udtryk for positioneringer af borgerne, er konsekvens af hvilke fortællespor, der hovedsageligt mobiliseres på de pågæl-

dende praktiksteder eller vægtes af den pågældende elev. Borgerne bliver talt frem på følgende måde:



Hvor jeg selvfølgelig igen må understrege, at det er et analytisk perspektiv, og at de fremanalyserede positioner altså skal ses som konsekvens af mobiliserede elementer på de konkrete steder og ikke som udtryk for, hvad fx sygeplejersker ville mene om borgerne. For de ældre kan man påpege, at de forholdsvis entydige positioneringer på de forskellige praktiksteder (= de ældres hjem) har store konsekvenser for, hvorledes de kan forhandle *deres* position.

Sammenhængende biografier – og forandringer

Tre af de fire elever etablerer i deres fortælling til mig sammenhæng mellem deres nuværende måde at agere på og deres tidligere liv. Dette gælder Susanne, Sarah og Carina, der på forskellige områder skaber sammenhæng: For Susannes vedkommende er det omkring arbejdsomhed og perfektionisme, for

Sarah er det dygtighed og eksklusion, og for Carina er det tilbageholdenhed & usikkerhed. Positioneringer i interaktionerne i skolesettingen skaber som tidligere fremhævet (jf. holdanalyserne) rum for dygtighed og arbejdsomhed, hvilket selvfølgelig må anses for naturligt for et uddannelsessted. Det er også understreget, at rummet til de dygtige ofte etableres på bekostning af den store gruppe af elever med en subjektivitet, der i en eller anden udstrækning minder om Carinas (og Signes). Herved kan disse elever også etablere sammenhæng/fortsættelse af deres biografi, hvilket i en uddannelsessammenhæng må anses for mindre heldigt. Samlet i forhold til de analyserede elever kan man altså spørge, hvor meget rum til forandring, der skabes på uddannelsen: I forhold til Susanne og Sarah kunne tilbuddene være langt mere udfordrende og refleksionsbefordrende. I forhold til Carina (og Signe) kunne undervisningen måske med fordel begrænses til det umiddelbart arbejdsrelaterede relevante indhold og det mere videreuddannelses-rettede udelades. Samtidig skulle positioneringen som ”studerende” i forhold til sidstnævnte nedtones til fordel for elev-positionering. For fx Susanne fungerer studerende-positionen optimalt, hvorimod Sarah, der ikke udnytter potentialet i forhold til denne position, formentlig kunne have fordel af at blive ”tvunget” ind i den. Dette ville hun formentlig være blevet på en gymnasial uddannelse, simpelthen som konsekvens af de øvrige elevers niveau, mens det i dette regi er nemt for hende at gøre god elev uden større anstrengelser, refleksion eller erkendelser.

Maria synes som den eneste ikke direkte at kunne etablere sammenhæng mellem fortid og nutid, idet de to positioneringer som omsorgsfuld (i hendes oprindelige forståelse) og professionel er svære for hende at forene. Hendes egen oplevelse af at være ”god elev, hjælper, kollega” indikerer, at hun på uddannelsen har fået og tilkæmpet sig rum til at forandre sig. Maria udtaler sig da også meget positivt om det særlige grundforløb og lektiecaféen i hjælperforløbet. Hun synes, at disse tilbud har været virkelig befordrende for hendes proces og roser adskillige gange den underviser, der især har stået for disse. Den særlige positionering som ekskluderede, som de tosprogede er udsat for (jf. holdanalyse), har således i Marias tilfælde ikke forhindret, at hun i vidt omfang tager sygeplejerskesporet til sig, det vil sige får den faglige subjektivitet, som skolen står for.

Marias i udgangspunktet mobiliserede husmorfortællespor bliver ikke vægtet på hverken skolen eller på hendes praktiksted. Havde Maria været i praktik på Susannes eller Sarahs praktiksted eller et af de praktiksteder, som ikke er medtaget i afhandlingen, ville det måske have været lettere for hende at skabe sammenhæng i sin fortælling. Hvorvidt det fx er grundforløbet eller anden særlig hjælp, der har banet vejen for fx at kunne indgå i den givne for-

andringsproces er ikke til at sige ud fra det foreliggende materiale. Som det fremstår her, klarer hun sig nærmest ”på trods” og forlader i sin relation til beboerne sin medbragte omsorgsforståelse. Her må det understreges, at sådan blev *Marias* konkrete forløb. Hendes forløb kan – lige som de øvriges forløb – ikke ses som skabeloner for de middelaktive, de tosprogede eller anden form for kategoris forløb. Analyserne må forstås punktvis og situerede og kan først og fremmest som sådan forstås i relation til andre/fremtidige elever.

Rummenes indflydelse

Rummene som aktører er, hvor det analytisk har givet mening, blevet inddraget både i hold- og elevanalyserne. Her vender jeg tilbage til teoridelens spørgsmål omkring rummenes indflydelse (jf. Rum som aktører). Skole- og praktiksettingernes forskellige fysiske rum må siges at have haft forskellig indflydelse på de fire elevers forløb. Klasserummenes plenumsituationer er med deres genkendelige ”vi gør skole og elever”-form som udfyldelse af det sociale rum, understøttende for Susannes og Sarahs bekendthed med at ”gøre gode elever”. Dette er ikke tilfældet for Carina, og til dels heller ikke for Maria, idet tempoet er tilpasset de hurtige, dygtige (empirisk kategori). Godt nok har Carina og Maria mulighed for at iagttage den passende adfærd, men deres mulighed for at kopiere den synes, qua deres allerede eksisterende subjektivitet og de forandringsrum, de tilbydes, begrænsede. De sociale rum bliver i mange tilfælde karakteriseret ved en indadrettethed – villet (de dygtige) eller påtvunget (de tosprogede). Disse betragtninger skal dog ikke afvise, at der ligger megen (uddannelses-positiv) skabelse af subjektivitet skjult i muligheden for at iagttage, høre og imitere andres adfærd. Igen må jeg understrege, at observationer og interview formentlig i højere grad fanger det modstridende, mens det i stilhed korresponderende og perspektiverende måske passerer mere ubemærket. Det sociale tilhørsforhold, som klasserummene og plenumsituationerne giver mulighed for, opstår så afgjort på de fulgte hold og omtales som absolut positivt af alle elever.

Praktikstederne er handlingernes rum, med de ældres beboelser som præget af hård funktionalitet og personale/kontor-rummene præget af blød funktionalitet. De ældres private hjem giver, qua deres forskellighed, de ældre bedre mulighed for at fremstå som individer, mens plejecentersettingen synes at ensliggøre de ældre. Den hårde funktionalitet skaber rum for forskellige grader af aktualisering af husmorfortællesporet, og de ældres private rum er der ved genkendelige for elever med dels egen husholdning, dels omsorgsfunktioner (jf. household work) i forhold til børn og gamle. Disse elever bliver der-

ved også selv genkendelige, hvis husmorsporet mobiliseres på praktikstedet. Det vil sige, at for unge, klasserumspassende elever som Sarah, er skolesettingen understøttende, mens praktiksettingen kan blive en udfordring. For unge, klasserumsupassende elever bliver begge settinger krævende, idet disse elever ikke har tidligere positive erfaringer at trække på. Sidstnævnte betragtninger er velkendte på uddannelsen, og det kan derfor synes overraskende, at tilstedeværelsen af "husmorting" (jf. Susannes vejleder) og husmorfortællesporet i skolesettingen først og fremmest optræder som det, der distanceres fra. Herved må de unge antages at være mere uforberedte, end de ellers kunne have været. Dette viser tilbage til den paradoksale professionalisme.

Tilstedeværelsen af et personalerum siger i sig selv ikke noget om, hvad der kommer til at foregå i et sådant rum. Rum er ikke determinerende, jf. også Kirkeby. Som analyserne af Sarahs og Carinas forløb viser, bliver personale- rummenes socialitet de pågældende steder fyldt på afgørende forskellig vis, hvor det faglige rum, der skabes på Sarahs praktiksted giver helt andre muligheder for skabelse af en beboerrelateret faglig subjektivitet end udfyldelsen på Carinas praktiksted – hvor en faglig subjektivitet bliver til i en indadrettethed om vi-ansatte-fællesskabet som modsætning til de ældre. Tilstedeværelsen af personalerummet synes at forstærke en praksis, der formentlig qua andre forhold under alle omstændigheder ville finde sted. Rummet giver her mulighed for, at nogle af de dominerende ansattes aktualiseringer bliver dominerende, mens 'sprækkerne' øjensynligt har svære udvidelsesbetingelser.

Fraværet af personalerum umuliggør elevens iagttagelse og evt. imitation af det tilstedeværende faglige rum (jf. Marias forløb), og på denne måde kan fravær af personalerum siges at skabe fravær af mulighedsbetingelser, men at mulighedsbetingelser ikke automatisk opstår sammen med et rum.

Samlet set kan ovenstående henlede opmærksomheden på rum som mulighedsbetingelse i forhold til skabelsen af subjektivitet og herunder karakteren af faglig subjektivitet. Fx kunne elevens praktikoplevelser tænkes udforsket gennem spørgsmål, omkring hvilke fortællespor der af hvem i hvilke rum mobiliseres. Herved kunne karakteren af mobiliseringerne på Sarahs praktiksted modstilles mobiliseringerne på Carinas praktiksted. Fortællespor og rum kunne afpersonificeres og derved almengøre positioneringer og praksisser og tilgængeliggøre dem for refleksion over almene og forventelige forhold.

Viden, magt/påvirkning & agency

På samme måde som jeg i forhold til holdanalyserne afsluttede med at pege på skolesettingen som formaterende, vil jeg afslutte opsamlingen på elevanalyserne på samme niveau.

Mest i øjenfaldende, når hold- og elevanalyser sammenlignes med blik på systemet/den formaterende virkning, er praksis' mangfoldighed - uregerlighed. Skolesettingen er karakteriseret ved at være systematiseret ud fra læseplaner, teamvedtagelser angående indhold og indholdsfordelingen mellem niveauerne og strukturerede tiltag vedrørende diverse forhold som fx frafald, udvikling og evaluering, som alle undervisere i et eller andet omfang er underlagt. Heroverfor står praksis med fokus på (krav om) udførelse af opgaver, hvor der for det første ikke i samme omfang er (samordnende) udviklingsmøder og for det andet en praksis, der qua arbejdets karakter er stærkt influeret af de ansattes personlige baggrund (uddannelse og privat – hvilke(t) fortællespor de personligt mobiliserer), samt af de(t) dominerende fortællespor og praksis på stedet som helhed.

Skolesettingen har strukturer ind i praksissettingen i form af vejlederne, vejlederuddannelse og vejleder-temadage på skolen. Dette betyder, at der dels er en faglig subjektivitetsforståelse, fx angående aktivering, der er gennemgående fra skolesettingen og til vejledere (jf. analyserne) og at forskellige selvteknikker går igen fra skole til praksis. Eleven skal i logbogen – som ikke er obligatorisk, men stærkt anbefales af skolen – italesætte sin egen undren og refleksion, der dog, som analyserne har indikeret, er en bestemt undren og bestemt refleksion, som viser, hvor langt eleven er nået i sin læreproces, som er lig skabelsen af den tilstræbte faglige subjektivitet. Logbogen er angiveligt privat og som sådan italesat (også af vejlederne selv) som elevens personlige udviklingsredskab, men i flere tilfælde (Maria, Sarah) følger vejlederen med og kontrollerer, om eleven forstår arbejdets processer, således som de skal forstås ifølge områdets viden.

De strukturerede tiltag kan dog ikke "tæmme" praksis, der med sine mange involverede ansatte, deres holdninger og praksis, gør elevernes oplevelser i praksis uforudsigelige. Magtforhold og sprækker/modstand varierer. De fire elevers vejledere er i næsten alle tilfælde blevet opfattet som venlige og imødekommende (Sarah havde dog uoverensstemmelser med sine første vejledere), og som sådan kan disse elever siges at have haft "lette" forløb. At forholdet til vejlederne ikke altid er uproblematisk, vidner Signes fortælling om, hvilket de korte gengivelser fra nogle elever (Ind fra praktik 2) også gør.

Disse betragtninger fører tilbage til overvejelserne om og evt. hvordan, eleverne opnår mulighed for agency (jf. opsamlingen på holdanalyserne), og om hvorvidt dette opfattes som relevant i uddannelsessammenhængen.

Del 4 Udsyn & exit

Denne del har to hovedformål. For det første (kapitel 15) at perspektivere settingernes (meso) og deltagernes niveau (mikro) og derved tilføre et slags tredje lag. Dette kan ikke gøres fyldestgørende inden for afhandlingens pladsmæssige rammer, hvorfor der er tale om anslag på baggrund af andre forskeres diskursanalyser. Det andet hovedformål (kapitel 16) er at konkludere på og afslutte afhandlingen, hvilket indebærer et kapitel med konklusioner og udpegninger af udfordringer for sosu-settingen samt et afsnit med tilbageblik på forskningsprocessen og afhandlingens tilblivelse.

Kapitel 15 Perspektivering til diskurser

På samme måde som meso-niveauet (analytisk opdeling) er vigtigt som meget konkret mulighedskonstituerende ramme for mikroniveauet, jf. holdanalyserne, således er makroniveauet det også i forhold til både meso- og mikroniveau. Hensigten med det følgende er at påpege indlejretheder og undgå at udpege de enkelte medarbejdere og elever som særlige i forbindelse med deres syn på undervisning og alderdom. Når holdninger og praksis er fælles, er det lettere at diskutere, frem for når noget fremstår som udelukkende private opfattelser.

Sosu-skolen som del af (erhvervs)skolesystemet er åbenlyst indlejret i samfundsøkonomien og i diskurser om Danmarks konkurrencedygtighed i den globaliserede verden (Regeringen (Globaliseringsrådet), 2006), (og herigennem) i uddannelsespolitikken³⁶ (Jørgensen, 2012 Jensen & Larsen, 2011) og i pædagogiske diskurser (Juul, 2012). Som uddannelsessted for medarbejdere til ældresektoren er skolen endvidere indlejret i diskurser om håndtering af den forestående skæve aldersfordeling i det danske samfund (KL, 2010 (Kommunernes Landsforening) samt i diskurser om aldring og sundhed (jf. næste afsnit). På flere planer er uddannelsen også stærkt indfældet i diskurser om køn – både på grund af indholdets/arbejdets traditionelt kvindelige

³⁶ Herunder målet om en ungdomsuddannelse til 95 % af en årgang (Regeringen, 2011).

karakter, jf. kap. 8, og fordi hovedparten af eleverne er kvinder, der her får mulighed for en kort, erhvervsrettet uddannelse, der bringer dem (for nogles vedkommende) ud af restgrupperisikozonen.

Alle de her nævnte diskurser er der aftryk af i empirien og analyserne, men omfangsmæssigt er der ikke mulighed for at relatere til alle. Jeg vælger derfor at tage afsæt i de brud mv., som kap. 8 ”Brydninger – holdanalyserne samlet” fremhævede. Afsnittet bliver dermed en understregning af det indefra – ud-perspektiv som fra afhandlingens begyndelse er fremlagt som strategi. I forlængelse af analysernes foki, altså klasserums- og hjælper/ældre-konstruktionsanalyserne, vil jeg relatere til diskurser om pædagogik og aldring. Dette er stærkt reduktionistisk, eftersom alle de nævnte diskurser interseker i klasserummene igennem tale, indhold og materialer, samt organisering. Fx influerer økonomiske diskurser igennem bevillinger på holdstørrelse og dermed fx på organiseringsmuligheder, hvilket vil sige på dét pædagogiske rum, der er mulighed for at skabe. En forfølgelse af en økonomisk diskurs kunne dermed være meget relevant, men bliver altså i afgrænsningsøjemed ikke foretaget.

De to diskursrelationer, jeg vælger at forfølge, er interessante på hver deres måde: Diskurserne om pædagogik fordi der ifølge konstruktionerne ud fra klasserumsanalyserne og ud fra underviserdilemmaer og øvrige dilemmaer er forskellige holdninger og praksisser, der italesat brydes. Diskurser om aldring fordi der er et påfaldende fravær af dilemmaer – ikke fravær af udfordringer – men fravær af dilemmaer som udtryk for tvivl om håndteringer af de ældre borgere.

Qua formålet med kapitlet – at pege på indlejretheder – inddrages materialer, der er relevante i forhold til afhandlingens del 2 og 3. Hermed skal ingen af diskursforfølgelserne ses som forsøg på udtømmende redegørelser, hvilket er en konsekvens af indefra-ud-perspektivet. Relateringen til afhandlingens analyser er indeholdt i hvert afsnit.

Diskurser om pædagogik

De dilemmaer og forskellig praksisser, som analyserne har peget på, kunne tyde på, at underviserne og skolen/organisationen som helhed er indlejret i forskellige diskurser om pædagogik. Disse er ikke nødvendigvis særegne eller overhovedet hidrørende fra erhvervsskolesystemet (afgrænset betragtet), hvilket underviserne meget forskellige baggrund heller ikke lægger op til at formode. Analyserne har indikeret, at underviserne i et vist omfang har en tilgang til undervisning, der synes betragteligt influeret af deres uddannelses-

baggrund. Jeg trækker derfor på analyser fra forskellige dele af undervisningsområdet. Med henblik på at etablere et kort historisk perspektiv inddrager jeg derfor Stefan Hermanns Foucault-funderede genealogi over folkeskolen. Efterfølgende fokuserer jeg, stadig inden for samme teoriramme, på nogle delelementer med indspil fra bl.a. John Krejsler og Katrin Hjort og i forhold til erhvervsskoleområdet zoomer jeg ind med analyser af bl.a. Christian Helms Jørgensen og Ida Juul. Afslutningsvis inddrager jeg nogle mere overordnede diskursanalyser af Stephen Ball, Carol Bacchi, Andreas Fejes og Thomas Popkewitz.

Den individualiserede elev i det faglige regime bliver til

Hermanns genealogi over folkeskolen (2007) er med sin Foucault-funderede tilgang én vinkel på forandringerne i skolesystemet, og den er valgt, fordi denne tilgang korresponderer med de grundlæggende antagelser i denne afhandling. Den vægtede relation er dermed relationen mellem individerne, her eleverne, og samfundet - hvordan individers og uddannelsessystemets frihed er til i form af selvstyring og selvkontrol, og at dette repræsenterer en form for politisk styring, med særlige magtrelationer mellem elever og undervisere. Hermann analyserer, hvordan forskellige pædagogiske strømninger siden reformpædagogikkens indtog i 1950'erne på skift har domineret det danske skolesystem. Ifølge Hermann er eleven gennem tiden blevet tænkt på den ene side mere og mere frit og individualiseret, men på den anden side, at dette er sket inden for nogle skiftende rammer/biopolitiske tiltag i form af bl.a. det socialdemokratiske udviklingsprojekt samt samfund & demokrati/solidaritet. Efter år 2000 diagnosticerer Hermann undervisningssystemet som værende karakteriseret af individualisering inden for en faglighedstænkning, med dannelse forstået som udtryk for erhvervelse af en bestemt viden. Den aktuelle individualisering handler altså om, at eleven skal udvikle sig selv, sætte sig mål mv. inden for det faglige område, hvilket er en kontrast til reformpædagogikkens fokus på elevens personlige potentiale og udvikling. Hermann påpeger, at "læring" i 1990'erne afløste "undervisning" som betegnelse for det, der (måske)finder sted imellem elever og lærere, og at læring blev set som en bred vifte af udviklingspraksisser, hvor lærernes opgave var at skabe læringsmiljøer for eleven med ansvar for egne læreprocesser. Projektarbejdet blev på dette tidspunkt indskrevet i lovgrundlaget i en udgave, der som konsekvens af personudviklingsperspektivet vægtede processen frem for resultaterne, og logbogen kom til som redskab for elevens egen målsætning og selvevaluering. Vi kan så (2012) konstatere, at "undervisning" med faglighedsfokuseringen er vendt stærkt tilbage som dominerende begreb, og at læreruddannelsesrefor-

men fra 2007 styrkede linjefagene, hvilket må ses som understregning af intentionen om at styrke fagligheden i skolerne. Kanonindførelserne og de nationale test kan ses dels som udtryk for samme faglighedsfokus, dels som et ønske om central styring og overvågning af folkeskoleområdet (Holm, 2007).

Den kobling af selvbestemmelse, individualisering og faglighed, som Hermann jf. ovenstående opridsning ser som karakteristisk på folkeskoleområdet efter år 2000, udfoldes mere indgående af Krejsler (2002, 2007), med vægt på de selvteknikker som fremmes hos eleven. Ifølge ham bliver selvbestemmelse udtryk for, at eleven skal vælge at forvalte det, som det institutionelle regime vil med ham eller hende, som om vedkommende selv havde bestemt det. Igennem skolegangen fremmes et selvforhold, hvor elever lærer at se uddannelsesindhold og personlig udvikling som sammenvævede og at opfatte denne læringsstrategi som den eneste ”sande”. Når selvbestemmelse og individualisering får følgeskab af en faglighedsdiskurs, bliver resultatet, at den enkeltes selvbestemmelse og individualitet nu er iscenesat inden for nøje definerede rammer. Den enkelte kan selv ”vælge” faglighed og færdigheder samt målrettet og fortsat kompetenceudvikling.

De elementer som er fremhævet i ovenstående som dele af folkeskolens pædagogiske udvikling har også afsat spor i sosu-sammenhængen. Meget naturligt eftersom folkeskolen som den største uddannelsesdel af undervisningssystemet sætter en pædagogisk dagsorden, som i mange tilfælde vil fordele sig også i andre dele af uddannelsessystemet. Analyserne har fremhævet, hvorledes både *ansvar for egen læring*, *logbog*, *personlig udvikling* og *fagligheds (indholds)fokus* er til stede. Disse elementer synes i analyserne tydeligt indlejret i et bestemt hjælper-syn, hvorved sosu-situationen i høj grad synes at afspejle de samme tendenser som folkeskoleområdet. Når fx logbogen på nogle praktiksteder optræder med den styrke, den gør, synes der således at være tale om et ”redskab”, der i undervisningssystemet generelt kobler (forestillingen om) eget udviklingsprojekt til et bestemt forløb – i dette tilfælde den passende hjælper for den passende ældre. Elementerne kan ses som aflejringer gennem tiden, der nu sideordnede optræder mobiliseret af forskellige undervisere og ledelsen. Herved er forskellige ”lærerroller” også sideløbende til stede:

Den gode lærer – i et forventningskrydspres

Aili og Hjort (2009) peger i forhold til Hermanns genealogi på, at forskellige modeller for fx den ”gode lærer” eksisterer samtidigt, som nye krav eller forventninger – ude- og/eller indefra-kommende – der lægger sig til, oven på eller ved siden af de eksisterende krav. I en analyse af velfærdsstaten under forandring og dets implikationer for lærere i hele undervisningssystemet,

fremhæver Ailia og Hjort, at godt nok er der en forandring i gang hen mod en konkurrencestat, men den klassiske velfærdsstat er ikke forsvundet. Der er tale om, at begge modeller med dertil knyttede forventninger er virksomme, og offentlige ansatte inkl. lærere skal repræsentere begge systemer. Dette betyder, at de både skal tage sociale hensyn i form af at tage vare på de socialt udsatte samt sikre den sociale sammenhængskraft OG levere service til den enkelte og sikre egen organisations produktivitet og dermed egen beskæftigelse. Lærere kommer dermed til at skulle honorere to sæt af krav, der ifølge Aili og Hjort ofte er i indbyrdes modstrid, og de skal selv eller i team finde ud af at organisere deres arbejde og prioritere deres tid, så hverdagen kan fungere. Håndtering af dilemmaerne, som opstår for underviserne, har ofte form af rationaliseringsbestræbelser, der ifølge Aili og Hjort dog ofte fører til, at nye komplekse strukturer afløser den kompleksitet, man forsøger at komme til livs. De indbyrdes modstridende krav, som Aili og Hjort her peger på, som generelle lærerdilemmaer, er som analyserne har vist også til stede på case-stedet. Overordnet set indgår underviserne i udviklingsarbejdet med diverse indsatsområder med henblik på optimering af hele organisationen, hvilket er én handlingslogik, der bl.a. indeholder fastholdelsestiltag. Omvendt angiver de i forhold til den enkelte elev at være drevet af ønsket om at hjælpe dette konkrete menneske frem i livet, hvilket er en anden handlingslogik med en hel anden tilgang, der dog ikke står i et modsætningsforhold til den første. Det gør ønsket om at tage hensyn til de fremtidige ældre til gengæld, hvor elever i nogle tilfælde synes så svære at se som egnede sosu-hjælpere, at de i underviserens øjne måske burde afbryde uddannelsen.

Hjort (2007, 2008) foretager en governmentality-analyse af gymnasierformen med en påpegning af, at der samtidigt er flere diskurser på spil på området: En projekt-, en kompetence-, en kanon- og en resultatdiskurs. Herved uddybes ovennævnte underviserdilemma og til trods for, at analysens hovedområde er gymnasiet, er mange af de beskrevne forhold genkendelige andre steder i uddannelsessystemet og således også på case-stedet. De forskellige diskurser stiller forskellige krav til både undervisning og evaluering, og ifølge Hjort er der en grundlæggende alliance mellem projekt- og kompetencediskurserne og mellem kanon- og resultatdiskurserne samt et grundlæggende modsætningsforhold mellem projekt- og kanondiskursen (Hjort 2007, s 118). De forskellige diskurser søger at fremme dels forskelligt indhold (fx problemløsning i projekter vs. klassikerlæsning), dels forskellige arbejds- og evalueringsformer (formative eller summative). I en situation hvor alle diskurser er til stede, og tiden ikke er ubegrænset, opstår underviserens dilemma fx ved gerne med eleverne at ville diskutere og problematisere på hvilket grundlag

den viden, der arbejdes med er genereret, over for et krav om videregivelse af en øget mængde af ”faktuel” viden. Det dilemma, som Hjort her påpeger, er præcis det dilemma som jeg med agency og refleksionsblikket har konstrueret som tilstedeværende på den konkrete sosu-skole og som på mange måder er overordnet nogle af de dilemmaer, som underviserne selv fremhæver.

Pædagogiske strømninger i erhvervsskolesystemet

Juul (2012) opridser kort en genealogi over erhvervsskolesystemet ud fra vinklen *ligeværd*, og Jørgensen (2011) analyserer, hvorledes årsangsangivelserne til frafald og frafaldsbekæmpende tiltag over tid har varieret, men at dette til stadighed har været indlejret i hensyn til økonomien, arbejdsmarkedet og den sociale orden. Juul og Jørgensen peger på, at reformen af erhvervsskolesystemet, Reform 2000, der gjorde systemet fleksibelt og individualiseret, var tænkt som en opskrivning af erhvervsskolesystemet. Den byggede dog dels på idealforestillinger om unge, som ikke stemte overens med virkelighedens unge på erhvervsskolerne, dels på forestillingen om muligheden for at tiltrække unge, der ellers ville vælge gymnasiet. Med ”idealforestillinger” henvises til ovennævnte elementer som fx ”ansvar for egen læring” og altså til, hvorledes disse med Reform 2000 fuldstændigt invaderede erhvervsskolesystemet. Mange af disse tiltag er senere blevet modereret i form af fx niveaudelte hold og særlige grundforløbspakker. Ud over således at være indlejret i den almene pædagogiske diskursudvikling, som Hermann fremanalyserer, peger Jørgensen også på, hvorledes erhvervsskolesystemet har været særligt udsat/indlejret i målsætningen om at 95 % af en ungdomsårgang skal gennemføre en ungdomsuddannelse, en målsætning der er blevet videreført af skiftende regeringer siden 1993 (Jørgensen, 2012; 2011). Dertil kommer, at bestræbelsen på at skabe ”erhvervsuddannelser i verdensklasse” (Jørgensen, 2012) skaber et modsætningsforhold/dilemma i stil med det af Hjort fremhævede: Skoler og undervisere skal både fastholde så mange som muligt og holde et meget højt kvalitetsniveau. Som om dette ikke var nok udfordringsmæssigt set, er der for erhvervsskolesystemet som helhed problematikken med manglende praktikpladser. Sidstnævnte problem har sosu-uddannelserne ikke på samme måde som det øvrige erhvervsskolesystem - når eleverne bliver optaget på hovedforløbet er de samtidig garanteret en praktikplads, som de altså ikke selv skal fremskaffe. I forhold til afhandlingens analyser og de her kort fremtrukne erhvervsskoleforhold har sosu-uddannelserne (casen) således aftryk af de samme generelle pædagogiske strømninger, men kæmper ikke i noget nær samme grad med et frafaldsproblem fra grundforløb til hovedforløb relateret til manglende praktikpladser. Elever er i princippet sikret en plads på hoved-

forløbet, hvis de har bestået grundforløbet, men som skolen udtrykker det, er der ingen garanti for ”hvornår”. Uddannelserne er således i mindre grad end de øvrige erhvervsuddannelser konjunkturafhængige, eller måske nærmest omvendt afhængige: Med krisen strømmede elever, som måske ikke ville være kommet, hvis der fortsat var praktikpladser på de håndværksmæssige uddannelser, til skolerne. Derudover er eleverne i de håndværksmæssige uddannelser via praktikpladserne indlejret i en markedslogik – kan arbejdet sælges? – ud over uddannelseslogikken, hvilket giver uddannelserne en særlig udfordring og et særligt kritisk potentiale. Markedslogikken er ikke til stede på sosu-området, og man kan sige at fraværet af de to elementer - konjunkturafhængig praktikpladsmængde og forretningselementet - placerer sosu-uddannelserne som særlige i forhold til erhvervsskoleområdet som helhed.

Sosuumrådet er indlejret i andre samfunds-økonomiske parametre end de direkte nationale konjunktursvingninger bestemt af internationale økonomiske svingninger. Naturligvis er ældreområdet og økonomien i relation hertil nøje sammenhængende med den øvrige samfundsøkonomi, men derudover er sosu-området og antallet af elever nøje koblet til den demografiske udvikling, antallet af ældre. Kommunernes Landsforening skriver i deres ældrepolitiske udspil: *Nye ældre, nye muligheder* (2010):

Det er velkendt, at vi står over for en demografisk udfordring. De næste mange år vil der blive flere ældre og særligt antallet af +80-årige vil blive øget markant. Fortsætter vi som nu, skal vi om 10 år bruge 10 mia. kr. mere på ældreområdet. Om 20 år vil de samlede udgifter udgøre mere end 65 mia. kr. Det er også velkendt, at andelen af erhvervsaktive samtidig falder. Det bliver derfor en udfordring at skaffe de nødvendige hænder. Ikke mindst på ældreområdet, hvor en forholdsvis høj andel af medarbejderne i dag er over 50 år.(...) Samtidig bør ældrepolitikken i højere grad tage udgangspunkt i de ældres ressourcer. Der vil altid være borgere, som har brug for passiv og kompenserende hjælp. Men det er vigtigt at have fokus på de ældres ressourcer, også når de har brug for hjælp. Det skal være en ledestjerne i indsatsen.

Denne demografiske udfordring [KLs betegnelse] står ydermere i en tæt relation til diskurser om aldring, som er temaet for næste afsnit.

Inden jeg fortsætter til dette, vil jeg dog inddrage nogle diskursanalyser der har de overordnede termer som fokusområde og herved mere eksplicit forholder sig til det meget overordnede niveau, som Foucault (2005a) benævnte strategierne. Disse har også været tilstedeværende i ovennævnte analyser, men har især været baggrundsforståelse for analyser af specifikke områder.

Globalisering, livslang læring og neoliberalisme

Uddannelses- og policyforsker Stephen Ball udpeger (2006), hvorledes der i forskellig policy-tænkning er en tendens til at fremhæve globalisering som en faktor, der uproblematisk kommer til at begrunde en markedsførelse af undervisningssystemet. I sin diskursforståelse trækker han på Foucault, og om *policies* siger han:

(...) policies are both systems of values and symbolic systems; ways of representing, accounting for and legitimating political decisions. Policies are articulated both to achieve material effects and to manufacture for those effects (Ball, 2006, s. 72).

Ball advarer mod, at der med overfokusering på globalisering er risiko for at henfalde til myten om den magtesløse stat. Han påpeger, at der godt nok er tale om ændringer i de reguleringsmekanismer staterne har til rådighed, men at forandringer i den vestlige verden – fra velfærdsmodel til markedsmodel – giver *andre* interventionsmuligheder. Ifølge Ball må opfattelsen af, at der er sket et skift fra masseproduktion til vidensproduktion nuanceres med betragtninger om samtidigt eksisterende arbejdsformer, som stiller borgerne internt i de vestlige lande samt i de fremgangsrige asiatiske lande meget forskelligt. Fx påpeger han, at der mere end forsvinden har været tale om eksport af ufaglærte jobs med bevarelse af mange af de økonomiske aktiviteter i de oprindelige lande, og at servicesektoren i de vestlige lande samtidigt er ekspanderet voldsomt med ufaglært/lavt uddannelsesniveau-arbejde. Konsekvenser for uddannelsesområdet er ifølge Ball opdelte skoler i ”star”/”sink” skoler. Dette forstærkes af en generel usikkerhed og ophobning af for meget arbejdskraft inden for professionsområdet (nye og gamle professioner): Udbredelsen – eller i hvert fald omtalen - af den postmoderne opfattelse af manglende mulighed for at etablere ”sikker viden” og centrale værdier medfører en oplevelse af ikke-organiseret kapitalisme. Den forvoksede middelklasse er arbejdsløshedstruet og deres forventninger om fortsat fremgang meget usikker, og dette medvirker ifølge Ball til, at disse grupper støtter genindførelse af traditionelle pædagogikker (jf. i Danmark faglighedsfokus) på bekostning af progressive eksperimenter med hensyn til pædagogiske metoder. De problemer Ball her fokuserer på, er altså socialklasse-opdelingen i undervisningssystemet, og hvorledes dette foranlediger en traditionaliseringseffekt. De underliggende forbundne ”policy agendaer”, som Ball indkredser som cirkulerende løsningsmodeller, er ”markeds-løsningen” og ”kritik-modellen”. Den første er

overordnet set neo-liberalismen³⁷, der har bevirket et skift fra borger til forbruger. Den anden er udtryk for en afstandtagen til undervisningssystemet i sin tidligere form. Det tidligere system tales frem som efterhånden ”utænkeligt” på grund af alle sine fejl, og fx inkompetente undervisere og dårlige skoler udpeges som årsager. Uddannelsessystemet knyttes via disse logikker stærkt til statens økonomiske interesser, samtidig med at uddannelse bliver bekræftet som værende et offentligt gode. Der er en tilsyneladende frigørelse fra bindingen til staten, med større autonomi for uddannelsesinstitutionerne, men institutionerne er underlagt en markeds-, metode- og værdilogik hidrørende fra forretningsverdenen, en logik der redefinerer institutionerne som konkurrerende private goder. Der er således ifølge Ball et samspil af *forældrevalg, konkurrence mellem institutionerne, institutionsautonomi, forretningslogik, resultatorientering og curriculumfundamentalisme*, men Ball understreger, at der er lokale variationer, twists og nuancer samt forskellig intensitet med hensyn til gennemslagskraft i forskellige lande. Samlet set i forhold til ovenstående peger Ball altså på globaliseringsdiskursens legitimerende kraft og henleder derefter opmærksomheden på dominerende statslige interventionslogikker og konsekvenserne heraf for undervisningssystemet.

Carol Bacchi (2009) fokuserer med en meget Foucault-tro diskursanalyse-tilgang på, hvorledes ”education policy” kan defineres som et meget omfattende område, ud fra de problemer skolerne gennem undervisning skal/forventes at forebygge eller rette op på. Det vil sige, at hun inddrager en dekonstruktion af selve forståelsen af det område, der via politiske italesættelser/forventninger og måske lovgivning udgør skolens curriculum. Undervisning i ernæring og seksualundervisning skal fx forbedre den offentlige sundhed, og generelt skal skolen være ulighedsudlignende ved at give de dårligt stillede/udsatte mere undervisning og derigennem flere muligheder. Men når mere uddannelse generelt er svaret på problemerne, forbigås ifølge Bacchi ulighedsproblemer af mere fundamental strukturel karakter. Overordnet ser hun i Australien betalingselement for deltagelse i videregående uddannelse som intersectende med italesættelse af undervisning og livslang læring som en rettighed for studerende. Resultatet bliver et særligt politisk subjekt – *entrepreneurial subjects* – der investerer i sig selv og egen fremtid.

I lighed med Ball indkredser Bacchi et opgør med ”postmodern culture of relativism” (ministerudtalelse, Bacchi 2009, s. 210) og angiver, at effekten

³⁷ i samarbejde med 2) en ”new institutional economics” med udgangspunkt i det rationelle individ, 3) ”performativity”, der fokuserer på operationaliserbarheden i skolesystemet, der kræver ”tegn” på forandringerne, 4) public choice theory, der, som betegnelsen indikerer, vægter forbrugernes (!) valg, og 5) New managerialism, der fokuserer på at installere forretningsmetoder i undervisningssystemet.

på skolernes curriculum er blevet et fokus på den fælles kultur (jf. danske kanoner). Sidstnævnte ser hun sammenkoblet med en "evidensbaseret" diskurs, der italesætter den evidensbaserede tilgang som nyttig, brugbar undervisning – i modsætning til den ikke-evidensbaserede – og hun fremhæver, hvor svært det er for forskere at sætte sig ud over denne diskurs på grund af dens dominans. Det bliver meget svært at sælge refleksionsfokuseret/problematiserende undervisning – når "what works?" er dominerende.

Livslang læring som "sandhed" samt effekterne og magtrelationerne i relation hertil bliver også forfulgt i den samtidige udgivelse *Foucault and Lifelong Learning* (Fejes & Nicoll, red. 2008). Livslang læring bliver her set som et element i neoliberalismen, hvor frihed bliver frihed til selv-ledelse inden for de rammer og mål den økonomisk fokuserede markedstænkning sætter. Fejes analyserer i sin artikel, hvorledes italesættelsen af hvem der kan og bør ud-danne sig skifter (i Sverige) over tid. Fra at det i begyndelsen af sidste århundrede var det politisk bevidste individ, over en konstruktion i 1950'erne der vægtede enhvers udnyttelse af sine potentialer, til en konstruktion i dag der med det livslange læringsperspektiv skriver det fremtidsberedte individ frem. Fejes peger på det *vidensbaserede samfund, konkurrencedygtigheden og fremtiden som trussel* som konstruktioner, der understøtter behovet for livslang læring. Poin-ten er med det historiske perspektiv at pege på det ikke naturgivne i konstruk-tionerne samt at fremhæve, at der i den tilsyneladende inklusion af alle som potentielt livslange lærende sker en eksklusion af dem, som ikke enten kan eller vil deltage i det livslange læringsprojekt, der er blevet etableret som det normale. Den distancerede stat, som også Ball peger på, fremhæves af Fejes som understregning af, hvorledes det er borgernes øjensynligt eget frie valg, der gør dem uddannelsesberedvillige.

Popkewitz (2008) peger på, at livslang læring trods individualiseringen af læringsprojektet - som resultat af fleksibilitet, muligheder osv. - alligevel er knyttet til det sociale/samfundet. Det enkelte barn og dets lærer samt det læ-ringsprojekt, de er fælles om, italesættes som del af større fællesskaber - staten og statens rolle og overlevelse i den globaliserede verden. I den italesatte be-stræbelse på at inkludere alle ekskluderes de udsat-te/marginaliserede/eksklusionstruede netop, når de tales frem som udsatte etc. Specifikt fremhæver Popkewitz, hvorledes skolens curriculum har meget lidt at gøre med universitetsfagene af samme navn³⁸. Ifølge Popkewitz er sko-lens curriculum tilpasset, hvad han med henvisning til oplysningstidens ver-

³⁸ Basil Bernstein (2001) peger fra et andet teoretisk perspektiv med begrebet rekontekstualisering på nøjagtigt det samme. Fagopdeling og fagadskillelsen bevirker derudover ifølge Bernstein, at meget få elever opnår at kunne tænke ud over de etablerede strukturer, faggrænser.

densborger kalder "the unfinished cosmopolitan", og som han sidestiller med livslang læring-borgeren. Curriculum-reformer er ifølge Popkewitz spundet ind i frelselsesmetaforer som *frigørelse*, *handling*, *frihed* og *demokrati*. Men den problemløsende elev, der konstrueres som den ønskede elev, er i de fleste tilfælde en elev, der godt nok selv konstruerer veje og lærer, men inden for det veldefinerede område, som faget udgør. Pædagogikkens opgave bliver i dette regi at skabe læring, som var det baseret på barnets egen meningsskabelse. Læringen bliver en indføring i spørgsmålsproduktion og argumentation, og gennem de fikserede skolefag fikseres relationer i samfundet, og verdens skrøbelighed og betingethed fornægtes (Popkewitz, 2008, s. 83). Popkewitz' curriculumproblematisering i forhold til livslang læring er udtryk for en langvarig optagethed af curriculum-tilblivelse og bedømmelseskriterier i relation hertil (Popkewitz & Brennan, 1998), hvor livslang læring "bare" bliver en aktuel form/betegnelse.

De sidste analyser kobler flere af de tidligere nævnte elementer til strategier, der mere overordnet gennemsyrrer tidens uddannelsestænkning. *Globalisering*, *uddannelsesområdets uafgrænsethed* og *livslang læring* fremstår som overordnede og intersectende strømninger, der knytter elementer som konkurrencedygtighed, videnssamfund, evidensbaseret, frigørelse, forandringsberedthed og institutionsautonomi og resultatorientering til sig. Uanset det specifikke fokus påpeger de nævnte teoretikere alle, hvorledes de overordnede strømninger har betydning for uddannelsessystemets curricula. Hjælper-uddannelsens curriculum, med den ældreforståelse, som analyserne har påpeget, som dels intenderet, dels uintenderet, er hermed allerede indikeret som formentlig indlejret i større strømninger, hvilket er temaet for næste afsnit. Livslang læring kan her siges at få en specifik form i konstruktionen af den evigt aktive ældre.

Diskurser om aldring

Konstruktionerne af hjælperen og den ældre (kap. 7) er fremanalyseret udelukkende på baggrund af det empiriske materiale. Som ikke-gerontolog var min viden og opmærksomhed på dette felt i udgangspunktet nærmest ikke-eksisterende/commonsensepræget, og det, der påkaldte sig min opmærksomhed, var den hos nogle undervisere meget tydelige betoning af fx aktivitet som et gode og afvisning af andre meninger desangående. Det var dermed positioneringerne (jf. fx de modne elevers holdninger) og formidlingen af en "rigtig" viden, der derefter førte til opmærksomheden på *hvilken* viden, der er tale om. Faglige udvekslinger med andre og deltagelse i gerontologiske sam-

menhænge førte til forfølgelse af mine skoleinterne analysekonstruktioner i et bredere perspektiv inkluderende ældreforståelsen over tid.

Konstruktionen af de ældre over tid

Simon Biggs og Jason Powell (Biggs & Powell, 2001; Powell & Biggs, 2003) opridses en Foucault-funderet genealogisk undersøgelse af, hvordan alderdom er blevet italesat og har "fået plads" inden for forskellige diskurser. Deres opridsning bygger videre på dels deres egne tidligere arbejder, dels andres arbejder, og det er udviklingen i England, der analyseres. Deres hovedpointe er, at alderdom er blevet tæt knyttet til velfærd og velfærdsstatsbegrebet, hvilket ifølge dem har været en overset indlejrethed. De tager udgangspunkt i det sene 1800-tal og de engelske og amerikanske samfund og sporer, hvordan "det sociale arbejde med ældre" har fået en plads i den liberale velfærdsstat. Pladsen er etableret i en balancerende mellem, at staten havde kontrol med/tog sig af alle over for faren for, at de enkelte familiers ansvar blev undermineret. I modsætning til det medicinske område (læger og sygeplejerske), der ifølge Biggs & Powell støttede sig på teknisk/videnskabelig viden, har det sociale arbejde især støttet sig på psykoanalysen og samfundsvidenskaberne.

De forfølger, hvordan de sociale indsatser op igennem 1900-tallet blev mere og mere knyttet til velfærdsstatstanken i et gensidigt forhold, hvor velfærdsstaten legitimerede det sociale arbejde, og det sociale arbejde omvendt blev et vigtigt redskab for velfærdsstaten i skabelsen af nye former for social regulering. Sidstnævnte spillede en rolle som værende normaliserende, disciplinerende og overvågende, og der opstod et netværk af ideer, en diskurs om individernes "natur" og en opståen af nye professioner, der med deres arbejde efterfølgende var med til at forstærke selve diskursen. I perioden efter anden verdenskrig, hvor velfærdstaterne konsoliderede sig i den vestlige verden, fik de ældre efterhånden – ud over at blive anset som pensionsværdige - en plads som "problematiske", idet alderdom ikke matchede retorikken omkring fremskridt, fremtidsinvestering, produktion, arbejde og nytte i forhold til den kapitalistiske produktion og vedligeholdelse af arbejdsstyrken. Koblingen mellem socialt "arbejde" og "fremtiden" medvirkede til at indlejre alderdom som en byrde for samfundet. Parallelt til en diskurs om fysisk forfald & medicinering opstod der i efterkrigstiden altså ifølge Biggs & Powell en modsætningsfyldt diskurs om ældre som både pensionsværdige og som byrdefulde risikomomenter. Social velfærd blev det diskursive område, som ældreidentiteter blev formet inden for, og dette indeholdt et master narrativ om forfald, en blåstempling af respekt og stigmatisering af tab af personlig kontrol. Den videre ældrekonstruktion tog ifølge Biggs & Powell form af de ældre som væ-

rende problematiske og grådige/krævende og senere i 80'erne og de tidlige 90'erne -Thatcher/Reagan-perioden- som værende forbrugere af ydelser på et markedsgjort område med en retorik, der inkluderede de ældre i den generelle forbrugergørelse. De efterfølgende Blair og Clinton-regeringer gjorde ifølge Biggs og Powells fremstilling ikke meget for at ændre den indførte markeds-gørelse, hvilket Biggs og Powells tolker som en skræk for at øge de offentlige udgifter. De peger dog på, at retorikken omkring ældre i Storbritannien i et vist omfang blev ændret. På den ene side blev ældre i højere grad italesat inden for, inkluderet i det sociale fællesskab, på den anden side fandtes også en diskurs om de mest svækkede ældre, der ikke var i stand til at indgå i det sociale partnerskab, som førstnævnte retorik havde bragt på banen.

Overordnet påpeger Biggs og Powell det tankevækkende i, at uanset hvordan alder er blevet konstrueret, har der været tale om at tilbyde flugt fra en aldrende identitet snarere end en dybtgående forståelse af aldringen. De konkluderer, at diskurserne om ældre skifter over tid, men at det til alle tider er sådan, at de ældre og de professionelle må indordne sig i forskellige roller for at blive synlige og have en legitim position. Ligeledes giver de forskellige perioder mulighed for forskellige former for modstand (Biggs & Powell, 2001).

Den aktive ældre

Den ovenfor overordnede opridsning udforskes inden for samme teoretiske perspektiv i mere afgrænsede, men dybtgående nedslag af bl.a. Stephen Katz og Barbara Marshall. Jeg inddrager dem her med henblik på etablering af en karakteristik af den nutidige diskurs om ældre og alderdom.

I en artikel med den sigende titel "Busy Bodies" udfolder Steven Katz (2000), hvordan "den aktive ældre" fra efterkrigstiden er blevet et ideal, der afløste en tidligere forståelse af alderdommen som naturligt præget af hvile og eftertanke. Katz analyserer sig frem til, at begrebet *aktivitet* har indgået i og overlevet forskellige teoretiske indplaceringer og i en ubestemt (ikke veldefineret) udgave har spredt sig til diverse - og sammenkædet - områder med tilknytning til ældreforskning og konkret udførelse af arbejde i forhold til ældre. Begrebet aktivitet bliver således en (ordnende)intellektuel kapital, der trækkes på inden for teorier og i det konkrete akademiske arbejde. Endvidere bliver *aktivitet* en professionel kapital, der er ramme om eksperterne og de ældres forhold, idet aktivitet konnoterer raske uafhængige liv. I forhold til det professionelle niveau fremhæver Katz, hvordan The Activities of Daily Living (ADL) er en standardiseret begrebsramme til bedømmelse af fysisk vedligeholdelse med henblik på at opretholde et uafhængigt liv, og hvordan ADL

indikatorer er forbundet til fx livskvalitet. Helt grundlæggende bliver den motionerende krop ifølge Katz til den naturlige krop, hvilket bevirker at nogle personer fremstår problematiske. Derudover ser det ifølge Katz ud til, at ældre har taget aktivitetsdiskursen til sig og positionerer sig i forhold hertil, dog således at hans interviewpersoner betoner, at de selv vil vælge, hvordan de vil være aktive. Her er det dog værd at bemærke, at de personer, som Katz i denne sammenhæng refererer til, er i 60'erne og dermed i en dansk kontekst vel næppe vil blive kaldt ældre. Katz resumerer sine pointer:

The production and celebration of an active body in old age is a disciplinary strategy of the greatest value. Indeed it is the construction of body as active that allows it to become such a productive transfer point in the circulation of intellectual capital and professional power. It is within this disciplinary constellation of knowledge, power, healthcare, and lifestyle industries and practices, where nonstop activity is meant to take the place of personal growth in later life, and where those "who prefer their inner worlds to the external world" (Kalish, 1970:4000) are considered problem persons, that many elderly persons find themselves today. (Katz, 2000, s. 148. Katz' litteraturhenvisning)

Diskursen om "den ældre som aktiv" kobles af Katz og Marshall (2003) sammen med konstruktionen af den ældre som seksuelt aktiv i modsætning til at være seksuel dysfunktionel, hvor de ser aktivitetsudgaven som afløser af tidligere tiders opfattelse af nedgang i seksuel aktivitet som værende normalt for ældre. De forstår ændringen af seksualitetssynet som indlejret i dels den medicinske behandlerdiskurs, dels i en generel kulturel omdefinering (også forskningsmæssigt) af ældre. I sidstnævnte konstrueres mennesker som aldersløse i en kultur, hvor tidsløshed, flygtighed og samtidighed er centrale elementer. Begge diskurser understøttes af diskursen om ældre som forbrugere, en diskurs muliggjort af de senere generationers forbedrede økonomiske situation. Samlet set etableres ifølge Katz og Marshall en individualiseret forventning til den ældre om at være aktiv, herunder seksuelt, være mobil, selvstændig, vidende, netværkende mm. hvilket (stilles det i udsigt) vil bidrage til deres generelle velbefindende, synlighed og inklusion i samfundet og i forhold til at modtage pleje. Samtidig konstrueres de ældre som værende i (høj)risiko-zonen for ikke at kunne udfylde ovennævnte forventning, hvorved gruppen og andre risikogrupper gøres til genstand for intensiv påvirkning, ledelse med hensyn til deres livsstil. Påvirkningen af befolkningen i forhold til at undgå livsstilssygdomme i alderdommen strækker sig langt ned i aldersgrupperne, idet det aldrig er for tidligt – ligesom det heller aldrig er for sent –

at begynde at forebygge. Og – påpeger Katz og Marshall – der er ingen mulig flugt, for rationelt set kan man ikke vælge at forfalde.

Samlet set peger de ovenfor inddragede analyser altså på, at den forbrugende, helbreds-selvansvarlige ældre er både en forudsætning og et resultat af velfærdsstaternes etablering. Ikke mindst er en sådan ældre en forudsætning for opretholdelsen af velfærdsstaten, når den demografiske udvikling viser at andelen af ældre i de kommende 40 år bliver langt større end i dag, hvilket medfører en økonomisk udfordring med deraf følgende behov for en eller anden form for forandring, jf. tidligere KL-citat. Konstruktionen af den aldersløse aktive og raske - men potentielt syge, affældige – ældre sker således i en intersection mellem en medicinsk diskurs, en kulturel diskurs, en forbrugsdiskurs og en generel økonomisk diskurs. Konstruktionen understøttes og bekræftes jf. opridsningen af en bred vifte af humanistisk og samfundsmæssige discipliner og professioner.

Det danske samfund

De ovenfor nævnte analyser relaterer sig til England og USA og de politiske forhold, der i denne nyere historie har været her. Disse forløb er med hensyn til årstal ikke ækvivalerende med danske forhold. Den forbruger- og markedsførelse som Biggs og Powell henviser til som et sen- 80'er og 90'erefænomen blev først for alvor et dansk fænomen med det borgerlige styre i 00'erne, hvor økonomistyring, udlicitering/privatisering, valgmuligheder og dokumentation kom højt på dagsordenen. Overordnet set kan Biggs og Powells analyser betragtes som skærpede udgaver af den danske situation, idet USA og England dels er "længere fremme", dels ikke har samme socialdemokratiske samfundsmodel som fortid som de nordiske lande og bl.a. heller ikke har den stærke fagbevægelsestradition og indflydelse i form af fx trepartsforhandlinger, som tilfældet er i Danmark.

I sin ph.d.-afhandling fra 2000 (nævnt i del 1) inddrager Hanne Marlene Dahl også, hvorledes der i den sidste del af den tidsperiode, hun analyserer, (1943-95) sker en forandring i forestillingen om hjælpemodtagerne. Sidstnævnte bliver i stigende grad forbundet med behovet for *selvbestemmelse, respekt* og *egenomsorg*, og gennemgående fokuserer diskursen (i betænkninger o.l.) i stigende grad på den aktive og udviklende person.

Dahl og Bente Rasmussen (2012) analyserer, hvorledes indførelsen af New Public Management - defineret som neoliberalisme fusioneret med ledelsesteori (managerialism) - i (især) den danske velfærdsstats ældrepleje³⁹, er

³⁹ På ældrepleje området har velfærdselementet været til stede som en for alle tilgængelig mulighed for hjælp i alderdommen (universalismeprincippet) - en skattefinansieret hjælp. Dahl og Rasmussen an-

forløbet. I den forbindelse fremhæver de – i lighed med andre (fx Petersen, 2008; Swane, 2003) - at Danmark har været præget af en professionalisering på ældreplejeområdet, og at *hjælp til selvhjælp*, og *aktivering* og *involvering* af den ældre har været de dominerende elementer i den professionelle forståelse. Derudover fremhæver de, at ”Længst muligt i eget hjem” fra 1950’erne blev et mantra som konsekvens af en kritik af institutionaliseringen af de ældre. Dette slogan er så kendt, at et nyt slogan for den såkaldte Fredericia-model med start i 2008 bygger videre på det med ”Længst muligt i eget liv”: ”Selvhjælp og selvstændighed er nøgleord i projektet: Træning i stedet for pleje, selvhjælp i stedet for hjemmehjælp.” (www.fredericia.dk). *Rehabilitering* beskrives som en hjørnesten i projektet, hvor træningen tager ”udgangspunkt i de mål, som borgeren opstiller sammen med kommunens medarbejdere.” (Ibid.). Fredericia-modellen breder sig for tiden rundt om i landet, fx er København under overskriften: ”Aktiv hjælp – så du kan klare dig selv længst muligt”, ved at ”omstille ældreplejen” (www.kk.dk). Det betones, at det er, for at borgeren kan opretholde et *aktivt hverdagsliv* og *forblive uafhængig* af hjælp fra andre, samtidig med at ”På den måde prioriteres kommunens ressourcer der, hvor de gør mest gavn.” (Ibid.) Udbredelsen af Fredericia-modellen kan have forskelligt fokus, fx er Hvidovre Kommune i gang med at implementere et projekt, hvor rehabilitering er hovedbegrebet (www.hvidovre.dk).

I forhold til de førstnævnte engelske og amerikanske analyser er det således de samme diskursive elementer, der er i spil. Den praktiske implementering kan så være anderledes, fordi aktiveringsdiskursen indlejret i en markedsførelses-tænkning i Danmark har skullet installeres ”oven på” velfærdsmodellen; Dahl og Rasmussen (2012) peger på, at implementeringen har afstedkommet nogle paradokser.

I en diskursanalyse omhandlende det sociale arbejdes genealogi identificerer Kaspar Villadsen (2004), hvorledes italesættelsen af det sociale arbejde, de udstødtes karakter og tilgangen til sidstnævnte siden slutningen af 1800-talet har aktiveret og reaktiveret forskellige begreber. Analysen omhandler ikke ældre, men diskursmæssigt er det interessant, hvorledes bl.a. begrebet ”hjælp-til-selvhelp” ifølge Villadsen siden 80’ og 90’erne har været en strømning i det sociale arbejde:

For det tredje er der parolen om ”hjælp til selvhjælp“. Denne problematiserer, i hvilket omfang det sociale arbejde faktisk kan være en hjælp. Parolen indskærper, at en for ivrig, generøs og dominerende hjælp vil blokere klientens

giver at 22 % af ældre over 65/67 i Danmark (2010) modtager hjælp i eget hjem, hvilket er verdensrekord (Dahl og Rasmussen, 2012).

selvrealisering. (...) En succesfuld selvudvikling kræver, at det er klientens egne, indre præferencer og ønsker, der kommer til udtryk. (...) Påbuddet om at yde hjælp til selvhjælp skaber på denne måde en konstant mistænksomhed over for klientens udsagn: er de udtryk for en genuin, indre vilje eller et produkt af tilpasning?

Villadsen, 2004, s. 15

I forsættelsen udreder Villadsen, hvorledes bestræbelsen på at få klienternes egen vilje frem førte til en udvikling af bl.a. motivationssamtaler. De forudgående aldrigdiskurser synes således at være dele af mere generelle diskurser om individet, der skal gøres selvhjulpent - indeholdende en forståelse af, at såfremt individet ikke umiddelbart er indstillet herpå, må den "rette" indstilling arbejdes frem.

Casen & diskurser

Med hensyn til borgeren som forbruger og risikoudsat tyder denne afhandling på (jf. kapitlet om konstruktioner), at disse diskurser om ældre og alderdom understøttes, forstærkes og bekræftes igennem de sundhedsfaglige underviseres udbredelse og manglende problematisering af diskurserne. Diskurserne om forfald(sbekæmpelse) & medicinering og aktivitet, selvhjælp & forbrug styrkes på dette nederste trin i sundhedsuddannelseshierarkiet (på det konkrete case-sted), og underviserne fra de forskellige sundhedsfaglige uddannelser (sygeplejerske, fysioterapeuter, ergoterapeuter) synes selv overordentligt indlejrede i de nævnte diskurser. Underviserne er - kan man sige - dybt professionelle fagformidlere forankret i de fag/vidensområder, de uddannelsesmæssigt har baggrund i. Diskurserne er dermed stærkt til stede i undervisningsrummene, som det vidensgrundlag underviserne refererer til - igen dog uden at der er tale om diskursdeterminisme: Diskurserne er stærkt medkonstituerende for, hvad der siges i undervisningsrummet, men - som jeg flere gange har understreget - tale og betoning tager form af de tilstedeværende deltagere, underviser og elever. Konsekvenserne for eleverne har analyserne påpeget.

Modstand mod økonomistyring, udlicitering/privatisering, valgmuligheder og dokumentation er ligeledes til stede i empirien. De nævnte forholds betydning for ældre- og plejesektorens praksis inkl. konsekvenserne for de ansattes mulighedsbetingelser for udførelse af deres arbejde er analyseret i flere sammenhænge (fx Wrede et al., 2008), og disse faktiske forhold skal ikke forfølges i denne afhandlings uddannelsesperspektiv. De forringelser, nedskæringer, tidsudmålinger mm., som andre analyser peger på som reelle problemer for både ansatte og borgere, er også elementer som vejledere, elever og (nogle) underviserne i dette projekt på forskellig vis peger på. Mest tydeligt

er det naturligvis på praktikstederne, hvor fx tid som mangel (jf. Praktikkens rum og elevanalyserne) er en faktor, der jævnligt fremhæves af de fastansatte og gentages af eleverne – uanset at sidstnævnte ikke synes at være specielt tidspressede, netop fordi de er elever. Uanset hvordan tiden bliver brugt, og om den direkte italesættes som utilstrækkelig eller ej (forskelligt på praktikstederne), synes de aktualiserede fortællepor på skole (Ud i praktik 2) og i praktik at være fælles om forståelsen af tiden som en mangelvare. Dette kan ses som en modstandsmulighed og som en forståelse, det for eleverne er ukompliceret at lade blive del af deres subjektivering som hjælpere.

Førstnævnte overvejende uproblematiserede diskurs om ældrepleje som hjælp til selvhjælp og aktivitet er, som Biggs og Powell fremhæver og som også citatet fra Københavns Kommune indikerer, konstitueret af bl.a. økonomiske rationaliseringsbetragtninger – altså den diskurs som tydeligt problematiseres. Når dette åbenbart ikke giver anledning til problematisering af ”selvhjælp og aktivitet”, skyldes det formentlig, at ældreplejediskursen også er konstitueret af humanistiske diskurser om bl.a. omsorg/værdighed/med- og selvbestemmelse, diskurser som de forskellige sundhedsfaglige gruppers selvforståelse gennem deres uddannelse – og formentlig køn – knytter an til. At uddannelserne, jf. det foregående afsnit om pædagogiske diskurser, også er elementer i en styringsrationalitet, således at indhold, undervisnings- og læringsstrategier i høj grad er formet af neoliberale strømninger, synes at være et blindt punkt. Indhold, undervisning og læringsstrategier fremstår som ”naturlige”, baseret på den nyeste viden og påkalder sig ikke opmærksomhed. Ud over de konsekvenser det har for eleverne og deres muligheder for at forholde sig til egne og andres forskellige muligheder og valg, har det i sidste ende konsekvenser for det liv, de gamle får mulighed for at have.

Kapitel 16 Blikket fikseret – konklusion og perspektivering

Kapitlet indeholder først konklusioner i forhold til afhandlingens forsknings-spørgsmål. Konklusionerne følges op af en perspektiveringsdel, hvori jeg anslår opmærksomhedsområder i form af nogle spørgsmål. Afslutningsvis be-tragtes forskningsproces og afhandlingsfremstilling retrospektivt.

Tilblivelsen af den passende social- og sundhedshjælper(elev)

Analyserne har vist, at social- og sundhedshjælpernes forløb internt i uddan-nelsen (casen) som helhed tænkes som en dialektisk proces, en slags sandwich eller mosaik, hvor teoretisk viden og praksiserfaringer for eleverne samles i en helhedsforståelse af, hvad det vil sige at være social- og sundhedshjælper, og hvori arbejdet består. ”At sætte teori på praksis” er udtrykket brugt i praktik-ken, mens eleverne på skolen inviteres til at levere teoriunderstøttende ek-sempler fra praksis. Den tilstræbte helhedsforståelse tænkes at skabe en iden-titetsfølelse hos eleverne som social- og sundhedshjælpere.

Med udgangspunkt i empirien og analytisk forfulgt er denne forestilling om en helhedsforståelse forekommet utilstrækkelig i forhold til elevernes op-levelser samt indlejret i et ønske om at opskrive uddannelsens og hjælpernes status. Analyserne har vist, at bestræbelsen på at påføre eleverne en bestemt faglig identitet bliver problematisk i de tilfælde, hvor elevernes oplevelser i praktikken ikke passer ind i den på skolen tilstræbte faglige identitet. Eleverne føler sig i disse tilfælde ikke hørt og opgiver at bringe deres modsatrettede el-ler på anden vis problematiske erfaringer ind i skolerummet, og resultatet bli-ver, at det bliver op til eleverne selv at forholde sig til og finde rundt i de for-skelligartede informationer og erfaringer. Helhedsperspektivet bevirker også, at erfarne elevers praksisberetninger og holdninger fremstår uvelkomne i klasserummene, i det omfang erfaringerne ikke passer ind i den hjælperforstå-else, der tilbydes.

Med afhandlingens tilgang til identitet som subjektivitet med vægt på fragmentering og modsatrettetheder som vilkår åbnes mulighed for at gribe de forskellige positioneringer og praksisser, eleverne igennem uddannelsen oplever. Med fortællespor som analytisk element kategoriseres positionerin-gerne og praksisserne i tre grundskabeloner, som aktualiseres forskelligt på

skolen og forskellige praktiksteder. Fortællesporene er i afhandlingen vokset frem af analyserne og navngivet/identificeret ud fra faglige subjektivitetsforståelser (positioneringer og praksisser) og var ikke et udgangspunkt for analyserne. De forskellige faglige subjektivitetsforståelser trådte frem gennem analyser af de tilbudte subjektpositioner, idet det igennem disse analyser blev klart, at den passende, gode elev er en elev, der forstår at honorere en bestemt position som lærende, hvortil hører en aktiv tilegnelse af og understøttelse af en bestemt faglig subjektivitet. De følgende afsnit redegør derfor for analysernes resultater angående subjektpositioner, forandringsmuligheder og karakteren af faglig subjektivitet.

Subjektpositioner som lærende på skolen

Analyserne har peget på, at der på første skoleperiode skabes subjektpositioner for eleverne, positioner som hurtigt antager en stabil karakter, der efterfølgende er svær at forandre. Skabelsen sker dels - set fra elevernes vinkel - i en *passiv*, henholdsvis en *aktiv* dimension. I den *passive* dimension positioneres eleverne af underviserne inden for kontinuummet skoleelev-voksenelev-studerende, hvilket implicerer forventninger/positioneringer spændende fra eleverne som ikke-udholdende og i vidt omfang uforberedte til en forventning om aktiv deltagelse, et vist abstraktionsniveau, ansvar for egen læring og lignende. Positioneringerne tilgodeser forskellige dele af den trods tidligere selekteringsmekanismer i uddannelsessystemet forskelligartede elevgruppe. Studerendepositionen er den tilstræbte i uddannelsen generelt, hvilket fremstår som konsekvens af en pædagogisk ambitiøsighed, der dominerer på både underviser- og institutionsniveau. Underviser-niveauet fremstår indlejret i institutionsniveauet, og det "udviklende menneske" fremstår som den mulige position for både undervisere og elever, såfremt de vil fremstå passende i settingen. Underviserne skal udvikle eleverne, og eleverne skal udvikle de ældre; sidstnævnte angår skabelsen af den faglige subjektivitet, som jeg vender tilbage til. Den *aktive* dimension angår, hvorledes eleverne i forhold til positioneringer fra underviserside og indbyrdes forhandler egen position, hvilket sker igennem praksis i form af deltagelse og forberedthed. Igennem deltagelsen positionerer eleverne sig selv, andre elever og undervisere.

I samspillet mellem den passive og aktive dimension tilgodeses den antalmæssigt lille gruppe af meget aktive, velforberedte elever, som er i stand til at honorere studerendepositionen. Dette sker i, hvad der fremstår som en uintenderet alliance mellem underviserne og denne gruppe. Muligheden af den overordnet tilstræbte studerendeposition på uddannelsen opretholdes og bekræftes gennem disse elevers tilstedeværelse, samtidig med at der i forhold

til de sundhedsfaglige undervisere bekræftes et behov for et vist fagligt niveau i forhold til det sundhedsfaglige indhold. Den overordnet tilstræbte studerende-position, der forsøges etableret igennem tempo og fagligt niveau samt implicit krav om overblik/sammenhængsskabelse, giver en stor del af eleverne problemer i forhold til at følge med. De fremstår stille i klasserummene, men forsøger via forberedelse og opmærksom tilstedeværelse at honorere den til-delte position, men de giver udtryk for at indhold og sammenhæng er uover-skueligt. En del af disse elever samt en mindre del af elevgruppen, der frem-står meget skoleutilpassede, bliver tilgodeset, når nogle undervisere positione-rer gruppen som helhed som skoleelever. Med denne positionering ledes eleverne langt tydeligere, og underviserne påtager sig et langt større ansvar for undervisning og læring. Konkret sker dette ved, at underviserne skaber meget tydelige rammer for klasserumsadfærd, giver meget tydelige instruktioner, hjælper eleverne med at huske og påtager sig ansvaret for organisering af fx grupper mm. Men denne positionering synes langt mindre frekvent i forhold til studerendepositionen.

Det rum til forandring med skabelse af faglig subjektivitet, der på skolen stilles til rådighed, er således et rum, der primært tilgodeser de aktive, velforberedte elever. Disse elever magter aktivt og gensidigt bekræftende i forhold til underviserne og studerendepositionen at indgå i skabel-ses/tegnelsesprocessen med hensyn til *den* faglige subjektivitet, som skolen tilbyder. De førnævnte stille (empirisk kategori, flertallet) elever tilbydes ik-ke/kun i mindre grad i de fælles fora rum, via fx tempo & niveau, hvori de på deres præmisser kunne tegne sig den tilbudte faglige subjektivitet. For denne gruppe elever bliver det svært at opnå en position som ”god elev” med den rigtige faglige subjektivitet. For en lille gruppe elever med en i udgangspunk-tet meget lidt passende skolerumsadfærd bliver deres position øjensynligt hur-tigt umulig at genforhandle, og de må afbryde uddannelsen.

Den på skolen tilbudte faglige subjektivitet

Analyserne har konstrueret tre fortællepor, der synes at være de faglige sub-jektivitetsforståelser, der i uddannelsen mobiliseres, enten som det ønskede eller som det uønskede der tages afstand fra. De tre fortællepor er *Sygeplejer-skefortælleporet*, defineret ved fokus på det patologiske, helbredende & ekstra-ordinære – det forskelsgørende, hvor dét netop at gøre en forskel er vægtet – omsorg uden ”indgreb/helbredelse” er altså ikke indeholdt i denne skabelon. *Lønarbejderfortælleporet* med fokus på de ansattes arbejdsforhold – bl.a. miljø, løn og arbejdstid - og samvær. *Husmorfortælleporet* fokuseret på det omsorgs-fulde, hyggelige og praktiske - det almindelige, forebyggende & trivielle. Disse

fremstår i analyserne som resultat af skift over tid, hvor nye forståelser lægger sig ved siden af ældre, således at flere forståelser sideløbende er til stede. På skolen aktualiseres i altovervejende grad det første fortællespor, sekundært det andet, mens det sidstnævnte er det, der tages afstand fra som det uønskede. Den professionelle social- og sundhedshjælper, der tales frem, og som der lægges meget vægt på, er således konstitueret af de to førstnævnte, mens elementer fra sidstnævnte – som i den her anlagte definition ikke kun omfatter praktiske huslige opgaver – udgrænses. Aktivering og motivation er fremtrædende elementer i den mobiliserede hjælperforståelse på skolen, samtidig med at det tydeligt formidles, at det er et *arbejde*, eleverne skal varetage, hvor det ”personlige” italesættes som noget, der af hensyn til eleverne selv skal undgås. Den tilbudte hjælperforståelse formidler ”sandheder”, på baggrund af hvilke de fremtidige hjælpere lærer, at de i nogle tilfælde må iværksætte bearbejdning, påvirkning, motivering af de ældre, idet sidstnævnte ikke altid agerer i forhold til deres eget bedste – bedømt ud fra de normer og standarder ”sandhederne” har etableret.

Andre faglige subjektivitetsforståelser og håndtering heraf i skolesettingen

På praktikstederne mobiliseres de nævnte tre forskellige fortællespor i forskelligt omfang. Sygeplejerskefortællesporet mobiliseres i de fleste tilfælde især af vejlederne, men også mere generelt. Aktivering og motivering er som i skolesettingen gennemgående elementer, og eleverne møder i kraft heraf i de fleste tilfælde genkendelige dele af hjælperforståelsen fra skolesettingen. Sygeplejerskefortællesporet bliver nogle steder mobiliseret så kraftigt, at den professionelle dimension vægter samarbejdet og den faglige kommunikation de ansatte imellem i en sådan grad, at selve arbejdets karakter i forhold til de ældre øjensynligt træder i baggrunden.

I praktikken mobiliseres husmorfortællesporet (def. jf. household work) og den dertil hørende viden og praksisser flere steder af de fastansatte som dels forventede, dels nødvendige elementer i arbejdet. Den relations-, atmosfære- og omsorgsopmærksomhed, som her er samlet under betegnelsen ”husmor” efterspørges endvidere af nogle af de ældre, der enten synes at ønske almindeligt mellemmenneskeligt samvær/samtale eller decideret hjælp til fx at spise - i modsætning til den mere distancerede sygeplejerskeversion, der tilstræber at motivere og aktivere.

Helt grundlæggende mobiliseres lønarbejderfortællesporet naturligvis tydeligt på praktikstederne igennem arbejdstider, normeringer, nedskæringer mv., men derudover gennem det kollegiale samvær, der ifølge elevberetningerne kan antage helt forskellig karakter – lige fra det venlige til det intrige-

fyldte samvær. Ydermere er praktikstederne karakteriseret ved to øjensynligt på alle måder adskilte mulige positioner, *den ansatte* og *beboeren*, hvor ansatpositionen (lønarbejderfortællesporet) i nogle tilfælde udgrænser beboerpositionen, og beboerne bliver ”usynlige” eller fremstår som forstyrrende.

De tre fortællespor aktiveres forskelligt på forskellige praktiksteder, men tilstedeværelsen af disse og blandingerne heraf i praksis og deres i nogle tilfælde modsatrettede karakter italesættes ikke i forberedelses- og efterbehandlingslektionerne på skolen som forventelige og måske ligeværdige indspil i forhold til det at være social- og sundhedshjælper. I forbindelse hermed indikerer analyserne, at underviserne dels føler sig/er tidspressede i forhold til at nå forskellige typer opgaver i undervisningen, dels ikke selv synes at have et klart billede af formålet med evalueringen efter praktikken. Dertil kommer, at underviserne i forhold til problematiske praktikforløb, hvor eleverne melder tilbage om angiveligt urimelige forhold omkring vejlederne, giver udtryk for manglende handlemuligheder. Elevernes forventninger om *handling* på baggrund af deres beretninger kan underviserne ikke imødekomme, og resultatet bliver i en observeret evaluering, at eleverne som en modstandsmanifestation ikke ønsker at levere beretninger til evalueringen. Det skal understreges, at analyserne ikke peger på nogens uvilje til at forholde sig til elevoplevelserne i praktikken, men at ovennævnte forhold plus den stærke mobilisering af især sygeplejerskefortællesporet sætter sig igennem.

Hvordan elevernes subjektivering som social- og sundhedshjælper forløber, afhænger dels af hvilke fortællespor, der mobiliseres på deres praktiksteder, dels af hvordan deres subjektivitet ved uddannelsesstart er. Sidstnævnte influerer også på deres grad af aktiv deltagelse i klasserummene og dermed også jf. ovenstående på, hvilke muligheder for forandring de stilles til rådighed. Afhandlingens fire elevanalyser viser forskellige forløb, og i kapitel 14 fokuserer jeg på ligheder og forskelle herimellem. De to afbrudte forløb, som afhandlingen også rummer, kan læses i kapitel 5. Den overordnede pointe er, at elevernes møde med forskellige hjælperversioner er uundgåeligt, og det derfor i elevperspektivet er uheldigt, at de ikke gøres til genstand for refleksion. Samtidig har analyserne peget på, at den fremtalte professionalisme for elever bliver svær at gribe, fordi det på den ene side i høj grad er sygeplejerskefortællesporet, der aktualiseres, og husmorfortællesporet udgrænses, mens det på den anden side igen og igen betones, at elevernes kompetencer i praksis er meget begrænsede. Den i skolesettingen fremtalte professionalisme fremstår derved i et vist omfang som paradoks.

Agency

Refleksionsperspektivet i forhold til forskellige fortællespor og blandinger heraf er i afhandlingen inddraget som forudsætning for elevernes mulighed for at opnå agency. Agency er i afhandlingens poststrukturalistiske forståelse en bevidsthed om at være konstitueret af forskellige diskurser og herunder at have taget forskellige fortællespor til sig som sig selv. Gennem denne bevidsthed åbnes mulighed for, at den enkelte kan overveje, hvem hun eller han ellers kunne blive som hjælper. Analyserne har vist, at der qua den stærke mobilisering af sygeplejerskefortællesporet som hjælperforståelsen kun i ringe grad lægges op til en sådan refleksion. Nogle få undervisere ser dog refleksionselementet som det væsentligste i uddannelsen, og analyserne viser således, at underviserne har forskellige holdninger til selve formålet med at uddanne eleverne. Nogle undervisere vægter indholdsdimension defineret gennem vægt på sygeplejerskefortællesporet – som altså jf. definitionen i afhandlingen vægter det forskelsgørende og den sundhedsfaglige viden – mens andre italesætter en dannelsesdimension som det vigtigste.

At agency-potentialet bliver så godt som fraværende, er udtryk for at spørgsmålet: *Hvem kan jeg ellers blive?* bliver meget vanskeligt både at besvare og ikke mindst ”stille”. Elevernes muligheder for at overveje forskellige måder at være hjælper på bliver derved meget begrænsede.

Fysiske rum som aktører

Afhandlingens inddragelse af fysiske rum har vist, at rummene kan opfattes som aktører, men ikke er determinerende i forhold til, hvad der kommer til at foregå. Sidstnævnte er en bekræftelse af en forventning. I skolesettingen synes især de specialiserede rum at give mulighed for udstilling af in- og ekskluderede eller kropslig (u)passendehed. Analyserne indikerer, at usikkerhed i rum ved fx person”udstilling” ved tavlen for nogle elever er større end underviserne formentlig er bevidste om.

Med hensyn til praktikstederne peger analyserne på at *fravær* af rum, fx personalerum, er mere afgørende end tilstedeværelse af selv samme type rum. Elevens mulighed for at iagttage, høre og imitere et fagligt refleksionsrum bliver temmelig begrænset, når der ikke er et rum uden adgang for beboerne, og det meste kommunikation derfor må foregå skriftligt.

De ældres boliger er handlingens rum med hård funktionalitet og stiller elever med og uden et husmorfortællespor at aktivere forskelligt, og analyserne viser, at især de unge elever udfordres, og at udfordringen formentlig forstærkes af husmorfortællesporets udgrænsning i skolesettingen.

De ældres tilblivelsesmuligheder

Analyserne har i lyset af den hjælperversion, eleverne bliver tilbudt på skolen, indkredset hvilke positioner, der herigennem stilles til rådighed for de ældre. Disse positioner bringer eleverne i større eller mindre grad - alt efter deres subjektiveringsforløb - med ud i praktikken som forventninger til de ældre. Qua de overvejende mobiliserede fortællepor på skolen bliver de fremtalte positioner inden for en aktiverings- og ressourcediskurs; når eleverne er tildelt en position som udviklende de ældres situation, er de ældre tildelt en position som udviklingsmodtagere og deltagere. I tilfælde hvor de ældre ikke kan honorere den tildelte position eller efterspørger noget andet, bliver der således et betragteligt brud mellem det, de efterspørger, og det de tilbydes. De ældres tilblivelser synes gennemgående at være rammesat inden for aktiveringsdiskursen, men derover er deres tilblivelsesmuligheder afhængige af øvrige vægtninger og praksisser på de forskellige praktiksteder. Elevanalyserne i kapitel 10 - 14 viser ældretilblivelsesmuligheder.

Underviserne som indlejrede dilemma-indebavere

Som del af afhandlingens grundlæggende bestræbelse på at inddrage både mikro-, meso-, og makroniveau som analytiske niveauer er undervisernes holdninger til egen undervisning og skolen som helhed blevet udforsket. De klasserumsnære analyser er dermed blevet perspektiveret og mange af de dimensioner, der set fra elevvinklen fremstår fx forvirrende, genfindes i undervisernes fortællinger. Analyserne peger i den forbindelse på forskellige dilemmaer for underviserne. Når undervisernes situation i klasserummene betragtes som indlejrede i institutionsniveauet og samfundsniveauet, fremstår hovedparten af de identificerede dilemmaer som hidrørende fra indlejringen. Underviserne såvel som eleverne er tildelt positioner som udviklende mennesker, hvor det for underviserne manifesterer sig i en ambitiøsighed i forhold til at udmønte den overordnede tilstræbte studerendeposition. De identificerede dilemmagrupperinger desangående er bl.a.: *Ansvar for egen læring*, som omhandler det svære i at ville give eleverne ansvaret, men at disse i udstrakt grad ikke er i stand til at tage det. *Forpligtelsen på at give karakterer på et lille grundlag* angår, at underviserne føler, at de med få timer på et hold, og når mange elever er stille i timerne, har svært ved at opnå tilstrækkelig indsigt i, hvad den enkelte elev kan. Dilemmaet: *Den veluddannede underviser med konceptundervisning* opstår, når undervisningen på grund af mange holdskift blandt eleverne - på grund af forlænget praktik, orlov mm. - søges gjort ensartet, og undervisernes egen indflydelse derved reduceres. Sidstnævnte dilemma, der ikke af alle undervisere anses for at være et dilemma, opstår i lighed med de to førstnævnte i direk-

te relation til spændingen mellem den overordnet tilstræbte studerendeposition og flertallet af stille (empirisk) elever på holdene. Modsætningen mellem: *Ansvar for egen læring* og *Den veluddannede underviser med konceptundervisning* viser præcist spændingen. Disse og flere andre dilemmaer, som man kan læse om i kapitel 8, synes ikke at være uundgåelige dilemmaer. Anderledes forholder det sig med et dilemma, som alle undervisere på forskellig vis peger på, nemlig deres splittede hensyn mellem elevens liv og de ældres liv. Underviserne ønsker det bedste for hver enkelt elev og forsøger af denne grund at få eleverne igennem uddannelsen. Hensynet til eleven føler underviserne dog af og til som værende i modstrid med hensynet til de ældre - i tilfælde hvor underviserne er i tvivl om, om eleven magter opgaven. Dette dilemma kunne tænkes forstærket af målsætningen om, at 95 % af en ungdomsårgang skal have en ungdomsuddannelse og heraf følgende bestræbelser på fastholdelse, men underviserne betoner, at de i disse dilemma-situationer er i klasserummene som undervisere, mennesker, og ikke som kommunens eller andres forlængede arm.

Sidstnævnte dilemma understreger en i afhandlingen tilbagevendende påpegning: At hvilke mulighedsbetingelser det enkelte hold og den enkelte elev får, er afhængigt af, hvordan påvirkninger/indlejretheder håndteres af den enkelte underviser – i samspillet med eleverne. Påvirkningerne tager form af den konkrete setting og dens konkrete personer, og diskursdeterminisme i forhold til eleverne er afhandlingen igennem blevet afvist.

Modstand

Elevernes mulighed for at anfægte positionen som ”studerende” og ”udviklende i forhold til de ældre” er gennem analyserne blevet påpeget som værende meget begrænset. I forhold til sidstnævnte del er det kun elever med et meget omfattende områdekendskab, der synes at kunne/ville indgå i nogen form for diskussion af den tilbudte hjælperversion. Men deres viden bliver af nogle undervisere ekskluderet, og disse elever vælger derfor ofte at holde deres synspunkter for sig selv. Med hensyn til studerende-positionen er den for elever, der ikke magter den, svær at afvise, når holdet som helhed positioneres som studerende. – De meget aktive, der magter positionen, argumenterer med underviserudtryk som ”ansvar for egen læring” imod anfægtelserne, der fx kan have form af krav om større underviserstyring af taletid eller gruppeinddeling. De i forhold til positionen upassende elever fremstår i sådanne diskussioner derved (igen) utilstrækkelige, mens de passende befæster deres position. Omvendt kan nogle (ældre) elever også føle sig miskendte og uden

modmagtsmidler af en skoleelevpositionering; dette rummer afhandlingen også eksempel på.

Underviserne har i forhold til deres indlejrethed som kontinuerligt pædagogisk udviklende og ambitiøse medarbejdere også begrænsede modmagtsmidler. Det eneste synlige ”legale” middel synes at være et fagforeningsperspektiv, inden for hvilket ”for meget arbejde” med henvisning til timetildeling mv. kan afvises. Dette kan dog kun ske under samtidig henvisning til behovet for beskyttelse af underviserne selv, der ellers på grund af deres engagement vil arbejde ud over timetildelingen. Samtidig peger analyserne på, at denne mulighed kun står til rådighed for meget erfarne undervisere med en stærk undervisersubjektivitet. I afsnittet om håndteringsmuligheder (kap. 8) indkredsnes alternative manøvreringsmuligheder, som de mindre erfarne, de nye eller de overbelastede må benytte sig af for at ”overleve”.

Positioneringerne af de ældre har ikke i udgangspunktet været et fokuspunkt i projektet; de er fremkommet som biprodukt og derved også sporadisk. I det omfang de ældre i materialet positioneres på måder, der synes dem ubehagelige, har deres anfægtelsesmuligheder forekommet yderst begrænsede.

Indlejrede tilblivelser

Interaktionsniveauet er blevet perspektiveret dels via fokus på undervisernes situation, og en forfølgelse af de identificerede dilemmaer, dels via det påfaldende fravær af refleksion i forhold til den faglige viden omkring ældre. Der er i denne del af afhandlingen tale om rids og antydninger på baggrund af andres diskursanalyser. Formålet med niveauet er at antyde kompleksiteten i form af indlejrede praksisser og forståelser i forhold til, hvad der umiddelbart kunne synes sosu-eksternt

Konklusionen på dette område er, at de pædagogiske dilemmaer kan findes dels generelt som aflejringer af pædagogiske diskurser i det danske uddannelsessystem, dels mere specifikt i forhold til erhvervsskolesystemet. Fx deler Sosu-uddannelsen udfordringen med at skulle opfange potentielle restgruppe-unge-mennesker med resten af erhvervsskolesystemet. På andre områder adskiller sosu sig dog fra de traditionelle håndværksuddannelser, bl.a. ved fravær af det praktikpladsproblem, som præger sidstnævnte. Den nylige indplacering i erhvervsskolesystemet synes også at afstedkomme et behov for som sosu-skole (området) at være synlig som relevant spiller på erhvervsskoleuddannelsesområdet.

Med hensyn til fraværet af italesat refleksion over den formidlede faglige viden om ældre viser forfølgelsen af aldringsdiskurser, at aktiverings- og resourcediskursen også generelt i samfundet er dominerende. Set i lyset heraf

peger afhandlingen på at casens sundhedsfaglige undervisere er professionelle repræsentanter for deres faglige områder, og at deres forudsætninger for at stille spørgsmål ved den viden, de formidler, i kraft heraf er meget begrænsede. Denne sidste del af afhandlingen indkredser, hvorledes den faglige subjektivitet, som elevernes søges bibragt, er vævet ind i humanistiske idealer, velfærdstatens udvikling og de italesatte økonomiske og arbejdskraftmæssige udfordringer, som den demografiske udvikling med en stor stigning i antallet af ældre stiller Danmark over for.

På et overordnet analyse-niveau udpeger afhandlingen sosusettingen, især skoledelen, som del af et stærkt formationssystem (jf. Foucault). Overordnet set er det de ældre som gruppe, der igennem formationssystemet, skabes/tales frem/konstrueres som problem. Med naturvidenskabelig viden om aldring og sygdomme i kombination med humanistisk viden om menneskets psyke og behov skabes normer for det normale og dermed ønskværdige. Gennem tilstedeværelsen af bestemte mulige passende tilstedeværelsesmåder, formes den rette elev- og underviseradfærd, og gennem underviserens nutidige handlinger i form af tilrettelagte mulighedsbetingelser for eleverne, formes det fremtidige handlingsrepertoire for eleverne i forhold til ældre.

Men eftersom påvirkningerne udmøntes i levet liv, hvor konkrete undervisere, elever, vejledere, ældre, andre mennesker og stedlige praksisser også influerer, bliver den ”virkelighed”, eleverne skal agere i, meget mere kompleks end et formationssystem kan klarlægge. Afhandlingens fire analyser af gennemførte forløb (kapitel 10 – 14) samt analyserne af de to afbrudte forløb leverer eksempler herpå.

Perspektivering

Eftersom denne afhandling er resultatet af et case-studie og med et teoretisk perspektiv, der betragter analyserne som situerede, tager dette perspektiveringsafsnit i forhold til afhandlingens resultater ikke form af en påberåbelse af direkte overførselsmulighed til resten af sosu-området eller endnu større områder. På den ene side er de centrale dokumenter ens for skolerne, ligesom skolerne alle er indlejret i de samme samfundsforhold og diskurser. Det vil sige, at fx de overordnede indholdsangivelser og mål for uddannelsen, samt de indlejretheder, som afhandlingens sidste del berører, er fælles rammer, som alle sosu-skoler må agere inden for. På den anden side udmøntes betænkninger m.v. på konkrete skoler med forskellig ledelse, elevgrundlag, underviser-sammensætning mm., og derfor må skolerne ideelt set betragtes særskilt, såle-

des som også eleverne. Vurderingen af afhandlingens relevans for øvrige so-
su-skoler og andre interesserede institutioner må derfor ske i en afvejning af
fællesdimensionerne over for lokale forholds lighed med de forhold, der om-
gærder de enkelte analysedele.

Afhandlingens analytiske perspektiv med fokus på processer i tid og rum
kan dog med fordel anvendes i andre uddannelsessammenhænge. Specifikt vil
et fokus på de aktuelle tilblivelser være særligt relevant i sammenhænge, hvor
elever/de studerendes baggrund qua tidligere selekteringer fremstår forholds-
vis ensartet. Afhandlingens inddragelse af forskellige settinger med fokus på
samspillet harmonier og disharmonier er også et relevant aspekt mere gene-
relt. De til tider modsatrettede forståelser og konsekvenserne heraf for ele-
verne ville ikke være trådt frem, hvis fx kun skolesetting *eller* praktiksetting
havde været inddraget. Kombinationen af den diskursanalytiske og etnografi-
ske tilgang med indefra-ud perspektivet og med analyser også af enkeltelevers
forløb giver endvidere plads til personsensitive iagttagelser, der ikke kommer
til at stå som (kun) isolerede forløb. Denne kombinerede tilgang har således
også vidt potentiale.

I forhold til tilgangens anvendelse i andre sammenhænge vil jeg især pege
på det udbytterige i at tænke materialet i forhold til skiftende aktualiseringer
af forskellige fortællespor. For det første giver det overskuelige analytiske ka-
tegorier at arbejde med, for det andet bliver det en konkret måde at tænke
magt og magtspil i, i forhold til konkrete mennesker – når magt jf. afhandlin-
gens poststrukturalistiske optik ikke tænkes besiddet af og udøvet af nogen
over nogen andre.

Refleksionsperspektiver for case-skolen

Som nævnt i indledningen har jeg igennem afhandlingen balanceret mellem
troskaben over for den teoretiske tilgang og hensynet til case-skolen i forhold
til et tydeligt aflæseligt udbytte – uden at forfalde til handleanvisninger. Dette
har undervejs udmøntet sig i overvejselsforslag, som jeg her følger op i
spørgsmålsform. Jeg vil understrege, at der er tale om spørgsmål, som kan
indgå i skolens pædagogiske refleksionsprocesser og ikke spørgsmål, som
konkret skal stilles til nogle af nogle andre.

Afhandlingens påpegede indlejretheder og agency

- Hvilken subjektivering får/skaber man som elev, og hvad kan man
overveje ud fra indsigt i, at det er denne skabelse af subjektivitet, der er
mulighedsrum for? (se evt. kapitel 9 for uddybning).

- Hvem bliver man som underviser (subjektivering) i kraft af den undervisning, man bedriver? Hvilke diskurser er man konstitueret af, og hvilke diskurser interseker med hvilke, og hvordan forholder man sig til disse diskurser og samarbejder?
- Hvilke fortællespor har man taget til sig som selv i forhold til sin undervisning?
- Hvordan skabes der mulighed for refleksion over forskellige, tilstedeværende, muligvis ligeværdige aktualiserede fortællespor i elevernes praktik?
- Hvilke muligheder giver det at tænke i subjektivitet frem for identitet?
- Hvordan får man øje på modstand, og hvad kan modstand bruges til?

Subjektpositioner for de lærende

- Hvorfor er den overordnede tilstræbte subjektposition, den studerende?
- Hvilke elevgrupper (jf. empiriske grupper) vil have fordel/ulempe af en redefinering af den overordnede tilstræbte lærende subjektposition?
- Hvilket elevsyn (jf. analyser) har man som underviser og team?

Underviserdilemmaer:

Indhold og tempo – niveau:

- Hvem skal undervisningen (fx abstraktionsniveau og tempo) rette sig mod?
- Hvordan tilgodeser man ved niveautilrettelæggelse bedst fremtidens ældre? Hvordan balanceres niveauet i forhold til de videreuddannelsesfokuserede og de elever, for hvem hjælperniveauet er det umiddelbare mål?
- Er det muligt at prioritere begge grupper på samme tid? I givet fald hvordan? Hvem skal eventuelle ekstra-tilbud rette sig imod og i hvilken sammenhæng med niveautilrettelæggelsen?

Ansvar for læring:

- Hvem skal påtage sig hvilken grad af ansvar med hvilke konsekvenser for forskellige elevgrupper (empirisk, aktiv deltagelse)?
- Hvad betyder det i forhold til in- og eksklusioner at uddelegere/inddrage ansvar til/fra eleverne?

Generelt i forhold til afhandlingens dilemma-påpegning:

- Hvordan reduceres dilemmaerne – eftersom de ikke er naturgivne?

Rum

- Hvad betyder rum, placeringer og (manglende) omplaceringer i forhold til udstillede in- og eksklusioner i skolesettingen? Hvad betyder de specialiserede klasserums særlige karakter i denne forbindelse?

I forhold til elevernes praktikoplevelser:

- Hvordan er praktikstedets fysiske indretning, og hvad betyder det i forhold til fx muligheden for at iagttage og imitere et beboer-relateret fagligt rum?
- Hvilke fortællespor bliver af hvem i hvilke rum mobiliseret?

Blikket i tilbageblik

Dette afsnit har til formål at se tilbage på projektet og afhandlingstilblivelsen og jeg vil herunder bl.a. forholde mig til nogle mulige kritikpunkter.

Med et dekonstruerende tilbageblik kan jeg konstatere, at afhandlingen *overordnet* set har form af en slags diskursanalyse med indefra-ud-bevægelse, der taler skolesettingen og undervisere frem som diskursinfluerede objekter, der producerer lydige elever. Det vil sige, at jeg på forskellige niveauer tildeler skolesettingen og dens personer roller som både objekter og subjekter. Hermed er det en fordobling af elevernes position som henholdsvis objekter for påvirkning og subjekter i forhold til virkning på de ældres situation. Projektet tildeler derudover – ud over mig selv – diverse diskursanalytikere subjektpositioner i diskursanalysen og betjener sig af begreber som diskurs, indlejretthed, subjekter, objekter, formning og modstand. – Menneskefremmede begreber. Hvilke overordnede strategier, afhandlingen tager næring fra, er mere vanskeligt entydigt at sige. Jeg selv vil påstå, at det er en modstandsstrategi i forhold til neoliberalismen, fordi diskursanalysen dekonstruerer sammenhænge, hvor neoliberalismen måske ellers ubemærket normaliserer, ordner og strukturerer organisationer og menneskers liv langt ind i deres tankemulighedsrum. Kritikere af diskursanalyse vil hævde, at diskursanalytiske tilgange ikke peger på den rigtige retning og derved relativiserer alt, hvorved neoliberalismen ikke kan afvises som værre end alt andet. Kritikere vil almindeligvis også anklage diskursanalysen for at være uden forbindelse til ”rigtige” menneskers ”rigtige liv” og derved bliver utroværdig, ufølsom eller generaliserende.

Med det agencybegreb afhandlingen opererer med, mener jeg at kunne imødegå relativisme-kritikken. Afhandlingens hovedpointe er behovet for re-

fleksion, vedvarende refleksion i forhold til de relationer, man som sosu-elev indgår i. Dette skal føre til den enkelte elevs stillingtagen i dennes lille konkrete sammenhæng og netop ikke til en laissez-faire holdning ud fra enten en generel afmagtsfølelse eller en følelse af, at A kan være lige så godt som B. Med den meget grundige empiriske forankring i den levede sosusetting og understregningen af de konkrete menneskers indflydelse, mener jeg også, at det andet kritikpunkt er imødegået. Afhandlingens etnografiske del og udgangspunkt skaber med sin menneskenære optik en balance i forhold til den diskursinspirerede del. (Eftersom bevægelsen er indefra, kan projektet ikke betegnes som en ”rigtig” diskursanalyse.)

Agency-perspektivet kan dog omvendt også anskues for at være en overskridelse af den poststrukturalistiske tilgang. En sådan kritik vil jeg i givet fald tage på mig, men også se bort fra, idet jeg for det første ikke anser refleksion som retningsangivelse og i øvrigt vil hævde behovet for at nogen – ikke nødvendigvis i en forskningssetting, men ellers – på et tidspunkt er nødt til at tage stilling og tage en retning. Når livet vil og skal leves, når undervisning skal foregå, så bliver nogen nødt til at gøre ”noget”. Dette være sagt som en nuancerende betragtning, når Bildung i en poststrukturalistisk optik af og til udnævnes som fjenden (fx Fejes & Nicoll, 2008, s. 5).

En anden dekonstruerende vinkel i forhold til projektet er, hvorvidt jeg ved at fokusere på processer og tilblivelser i uddannelsen kan kritiseres med Carol Bacchis kritik (jf. diskursperspektivering) for at stille spørgsmål, der konstruerer et problem, ”håndteringer i uddannelsen”, og derved forbigår strukturelle problemer, som fx ulighed, omsorgssvigtede børn osv. Hertil må jeg svare bekræftende – ja, dette projekt beskæftiger sig ikke med den nævnte slags problemer. Dette skal dog ikke ses som en fornægtelse af deres eksistens, men som udtryk for valg af et fokus som jeg mener at have argumenteret for i første del.

En tredje dekonstruerende kommentar er, om jeg finder noget, jeg leder efter og efterfølgende eftersøger det andre steder (diskurserne) og finder det. Med andre ord om der er tale om slags cirkelproces/slutning. Rigtigt er det jo, at det kun er muligt at finde noget, hvor lyset i mørket falder, men her vil jeg med henvisning til fremgangsmåden fremhæve, at jeg undervejs er stødt på en del elementer, som jeg ikke i udgangspunktet havde nogen idé om, fx omkringing de ældres situation. Men lyset er som – vil jeg hævde – i enhver forskningsproces faldet nogle steder og ikke andre, hvorved noget er blevet aktualiseret og andet ikke. Dette er et grundsynspunkt i den poststrukturalistiske tilgang, som jeg til fulde kan stå inde for.

Ud over at forskningsperspektivet har stor indflydelse, er der også indflydelsen fra den enkelte forskers subjektivitet (jf. kapitel 2). Jeg vil derfor afslutte tilbageblikket med at nævne nogle områder, hvor jeg retrospektivt kan se, at min egen subjektivitet har haft en indflydelse:

Egen subjektivitets indflydelse på analyserne

Som en forlængelse af betragtningerne over min egen subjektivitet i kapitel 2 er afsnittet ordnet ud fra begreberne *fremmedhed* og *bekendthed* i forhold til nogle af projektets dele.

I forholdet til personalets og elevernes praksis på plejecentrene har min fremmedhed i forhold til plejesettingerne tydeligvis spillet ind. Retrospektivt står det mig klart, at jeg som udefrakommende havde en forestilling om plejecenterlivet som en fortsættelse af det forudgående liv som en uerkendt, uitalesat forventning. Med fortsættelse mener jeg, at de forventninger, jeg som midaldrende, raskt - inkl. mentalt velfungerende (!) - individ har til omverdenen om at blive betragtet og behandlet som selvbestemmende og ligeværdig person - de forventninger, har jeg bragt med mig ind i observationssituationerne. Mine observationer og interview på første skoleperiode havde heller ikke givet mig anledning til at forvente andet. Eftersom det ikke er muligt at notere alt ned, være opmærksom på alt når man observerer, bliver det især det overraskende, chokerende – det vil sige det uventede, der fanger opmærksomheden, og som bliver ført til notat. Det vil sige, at det ofte – men ikke kun – er episoder, hvor personers selvbestemmelsesret og ligeværdighed er blevet krænket, jeg har noteret. I min optik er dette i de fleste tilfælde sammenfaldende med, at jeg har observeret ubehag, protest eller afmagt hos de gamle, men om dette skyldes, at jeg netop i disse tilfælde har kunnet få øje på fx afmagten på grund af min egen indstilling og derved har overset andre lignende følelser, må stå åbent. Under alle omstændigheder har imødekommenhed, ligeværdighed og respekt for den enkelte ældres ønsker været den ”neutrale” forventning fra min side og - må jeg tilføje - også det jeg i mange tilfælde har oplevet – da jeg jo ellers ville være endt med hundreder af sider af observationsnoter. Havde jeg være bekendt med arbejdet i ældreplejen, ville jeg måske qua et kendskab til mig nu ubekendte faktorer og rationaler måske ikke være blevet overrasket i det omfang, det nu har været tilfældet. Omvendt kan det siges at forholde sig i forhold til skolesettingen. Min bekendthed med underviservilkår har måske bevirket, at jeg ikke har fået øje på elementer, som ikke-undervisere ville finde påfaldende.

Et andet forhold med en vis relation til det førstnævnte er min fremmedhed i forhold til den naturvidenskabelige verden, som bl.a. sygeplejersker er

subjektiveret inden for. Omvendt har jeg en stor fortrolighed med den humanistiske tradition, inden for hvilken de læreruddannede og andre fra første færd pædagogisk uddannede personer er subjektiveret. Jeg kan se, at jeg absolut uintenderet i nogle tilfælde har anvendt en sprogbrug over for de læreruddannede, som jeg ikke ville anvende over for fx de sygeplejerske-uddannede. Fx anvender jeg på et tidspunkt udtrykket ”at holde skole”, som er et Løgstrup-udtryk, som jeg uden at tænke over det har anvendt som en formentlig vi-skabende sprogbrug.

Et tredje forhold der tydeligvis har spillet ind i forhold til analyserne, er min fortid som underviser af indvandrere og flygtninge. Den indsigt, den subjektivitet, jeg som følge heraf har, har fokuseret mit blik i forhold til de fordomme, sproglige udfordringer og den kulturelle fremmedhed, som de udefrakommende står over for. Dette betyder – kan jeg se – at jeg i spørgsmål og opfølgninger har forholdt mig skeptisk over for ekskluderende kommentarer om de tosprogede og deres beherskelse af det danske sprog. Dette spiller ind, hvor jeg konstruerer de tosprogede som en gruppe, der bliver ekskluderet, ikke på grund af de tosprogedes ”fejl”, men som led i andre elevers (fx Sarah og Sanne) intenderede positioneringer. I min optik er min analyse udtryk for et nuanceret perspektiv på etnocentriske positioneringer, men herom kunne der meget vel være forskellige meninger.

Resumé af afhandlingen

Afhandlingen *Sosu-elevs læring i skole-praktik-samspillet* er et case-studie, hvis genstandsfelt er social- og sundhedsuddannelsernes trin 1, uddannelsen til social- og sundhedshjælper. Projektets overordnede fokus er på elevernes læring *i og under* hele uddannelsen, hvilket vil sige, at det processuelle perspektiv og sammenhængsdimensionen er fremtrædende.

Eleverne forventes under uddannelsen at tilegne sig en professionel identitet som social- og sundhedshjælper. Forløbet og karakteren af denne identitetsudviklingsproces undersøges i projektet med en forståelse af identitet som subjektivitet og læring som subjektiveringsprocesser. Afhandlingens overordnede forskningsspørgsmål lyder: "Hvordan bidrager uddannelsesforløbet til elevernes subjektivering som social- og sundhedshjælper?" Dette udforskes ud fra antagelsen om, at uddannelsen igennem struktur og indhold stiller subjektpositioner til rådighed for eleverne og herved former dem; denne dimension er i elevperspektivet en passiv dimension. Samtidig antages eleverne i interaktioner at have indflydelse ved at kunne acceptere, afvise, stræbe efter de til rådighedsstillede eller andre positioner; det vil sige en aktiv dimension. Derudover antages interaktionsniveauet at være indlejret i institutions- og samfundsniveauet, således at "niveauerne" er at betragte som værende sammenvævede og gensidigt influerende.

Den teoretiske tilgang er poststrukturalistisk og især funderet på Michel Foucaults og Bronwyn Davies' teoretiseringer. Der er således tale om en kombination af en diskursanalytisk og kritisk etnografisk tilgang med en analyseproces, der bevæger sig indefra-ud. Analyser af interaktioner mellem elever, undervisere, vejledere og ældre udgør omfangsmæssigt den største del af afhandlingen, mens institutionsniveauet i form af undervisernes situation og holdninger samt en perspektivering til diskurser udgør en mindre del. Sidstnævnte perspektivering foretages ud fra eksisterende uddannelses- og aldringsdiskursanalyser. Derudover indgår analyser af fire elevs tilblivelse som social- og sundhedshjælper(elever). Konstruktionen af det empiriske materiale er sket med begreberne *positionering*, *praksisser*, *begreber* og *rumlige forhold*, og analysen er centreret omkring begreberne *fortællespor*, *subjektivering* og *agency*. Overordnet set er der fokus på marginaliseringer, brud og modstand.

Det empiriske materiale omfatter observationer på skole- og i praktikperioderne, interview med elever, undervisere, vejledere og skolens direktør, samt uddannelsesnære dokumenter som bekendtgørelse, uddannelsesordning

mv. I projektet er to hold med i alt 56 elever blevet fulgt gennem hele deres uddannelse.

Analyserne af skoleperioderne peger på in- og eksklusionsprocesser relateret til subjektpositionen ”studerende”, som er den position, eleverne først og fremmest bliver tilbudt. Denne position omfatter bl.a. ”ansvar for egen læring” samt forestillingen om et vist overblik; elementer der tilgodeser en mindre del af eleverne, mens flertallet har svært ved at indgå i positionen. Derudover viser analyserne også, at der i uddannelsen er en dominerende forestilling om, at eleverne opnår en helhedsforståelse af, hvad det vil sige at være social- og sundhedshjælper. Indholdet i denne helhedsforståelse er på skolen først og fremmest karakteriseret ved en mobilisering af fortællesporet *sygeplejerske*, der i afhandlingen er defineret ved fokus på det patologiske, det helbredende, det ekstraordinære - det forskelsgørende. Aktivering og motive-ring af de ældre er vigtige elementer i dette fortællespor. Sekundært mobiliseres på skolen *lønarbejder*-fortællesporet med fokus på de ansattes arbejdsforhold, bl.a. miljø, løn og arbejdstid og samvær. I praktikkerne bliver yderligere et andet fortællespor samt blandinger af de tre spor aktualiseret dels af de ansatte, dels af de ældre. Det er *husmor*-fortællesporet karakteriseret ved det omsorgsfulde, hyggelige og praktiske – det almindelige, forebyggende og trivielle. På skolen bliver mobiliseringerne af de forskellige fortællespor ikke diskuteret, og det er dermed op til eleverne selv at reflektere over aktualiseringerne. Eftersom dette for en del af eleverne er en meget svær opgave, bliver det af afgørende betydning, hvilke praksisser eleverne oplever og indgår i på praktikstederne.

Analyserne af undervisernes situation og holdninger peger på, at underviserne i udstrakt grad føler sig fanget i dilemmaer, der i de fleste tilfælde er relateret til modsætningen mellem den overordnede tilstræbte ”studerende”position og hovedparten af elevernes begrænsede mulighed for at indgå heri. Dertil kommer at underviserne er meget optaget af – af hensyn til den enkelte elev – at få eleverne godt igennem uddannelsen, men at de samtidig af og til er i tvivl om, hvorvidt nogle elever vil være i stand til at tage sig af de ældre med behov for hjælp. I disse tilfælde føler underviserne sig fanget mellem hensynet til eleven og de ældre. Generelt peger analyserne på, at elever såvel som undervisere har få modstandsmuligheder i forhold til de positioner som ”udviklende mennesker” de på forskellige planer er tilbudt, og diskursperspektivering indikerer, at mange af undervisernes pædagogiske dilemmaer er indlejret i forskellige pædagogiske diskurser gennem tiden.

De subjektpositioner, der på skolen stilles til rådighed for eleverne, skaber samtidig subjektpositioner for de ældre, som eleverne har med ud i prak-

tik som forventninger til de ældre. I det omfang de ældre efterspørger andre positioner, det vil sige mobiliserer andre fortællespor end eleverne opstår et brud mellem tilbudte og efterspurgte positioner. Diskursperspektiveringen peger på, at ”aktivering og motivering”, der er gennemgående elementer i de hjælperforståelser, eleverne bliver tilbudt, mere generelt er udbredte, dominerende fænomener.

Afhandlingen viser, at et skift fra den p.t. dominerende identitets-helhedsforståelse til subjektivitet med fokus på fragmentering og modsætninger bedre ville kunne gribe elevernes i nogle tilfælde modsatrettede oplevelser. Elevernes tilblivelsesproces som social- og sundhedshjælpere kunne derved inkludere refleksion over de forskellige fortællespor, som eleverne uundgåeligt vil møde, og som må betragtes som eventuelt ligeværdige og under alle omstændigheder overvejelsesværdige fortællespor. Helt grundlæggende peger afhandlingen på behovet for elevers og underviseres refleksion over, hvilke diskurser de er konstitueret af, hvilket kunne føre til mulighed for, at de kunne forholde sig til og evt. afvise nogle diskurser og fortællespor. Sidstnævnte er ensbetydende med muligheden for at stille spørgsmålet: ”*Hvem kan jeg ellers blive?*”, hvilket er afhandlingens agencyperspektiv. Afhandlingen peger på, at refleksion over fortællespor og diskurser formentlig også vil give de ældre øget mulighed for at forhandle *deres* positioner. Afhandlingen afsluttes med en række spørgsmål, der kan danne udgangspunkt for omtalte refleksionsproces.

English Summary

Sosu-students' learning processes

in the correlation between theoretical courses and traineeships

The dissertation is a case-study investigating an educational programme for adults, who intend to work in the health care sector at a basic level. The programme is 'Care Helper', lasting 14 months and giving students access to further education. Overall the study focuses on students' learning processes throughout the programme, and specifically focuses on the correlation between theoretical courses in the school and practical training in nursing homes or in private homes of elderly in need of care.

Throughout the programme students are supposed to develop a professional identity. Investigating identity as subjectivity, the main research question focuses on how students' subjectivity as care helpers emerges, and/or how it is reinforced by their participation in the theoretical courses and in the traineeships, including how the shaping of the two settings may differ. On the one hand, students' subjectivity is considered shaped by the programme perceived as a frame, offering students certain subject positions. On the other hand, students are considered to be influential subjects as they may accept or resist the positions they are offered.

The theoretical approach is poststructuralist and draws particularly on Michel Foucault and Bronwyn Davies' theorisations. That is, a combination of a discourse analysis and a critical ethnographical approach, in which the analytical process is from within the programme to broader perspectives. The level of interactions, the institutional level and the level of discourses in society are perceived as being intertwined, influencing one another. The latter two are included in the analyses, but priority is given to the interactions between students, teachers, supervisors and the elderly. Thus, the main part of the dissertation consists of detailed analyses regarding the interactions. Analyses of four students' individual processes of developing subjectivity as care helpers are included. As for the constructions of the empirical material the study mobilises the concepts *positioning*, *practices*, *concepts* and *spatial dimensions*. The analyses mobilise the concepts *storyline*, *subjectification* and *agency*.

Being a qualitative inquiry, a case-study, the empirical aspects consist of observations in school and in traineeships, interviews with students, teachers,

supervisors, the director of the school and studying documents closely related to the programme.

The analysis of the school setting points to processes of in- and exclusions as students are most often offered subject positions as 'self-responsible students', who are supposed to be very much in charge of their own educational process. This position gives preference to the most active students, who are able to adapt to the discourses put forward by the teachers.

Furthermore the analysis shows that within the school setting an expectation of students acquiring a consistent unified understanding (identity) of how to be a care helper, is dominant. The care helper version that students are offered in the school setting draws above all on a storyline 'nurse', which in the dissertation is defined as focusing on the pathological, the curative, the abnormal and making a difference. Important elements in the 'nurse' storyline are the students as being activating and motivating care helpers. However, in the traineeships other storylines and mixes of storylines are being mobilised by the staff members and by the elderly. The storylines are the 'housewife' storyline focusing on care, cosy atmosphere, routines, tedious work, the ordinary and the preventive and the 'worker' storyline putting emphasis on working conditions: work environment, work hours, wages and being together with the colleagues. In the school setting the varying storylines are not being discussed, and consequently, it is left up to students to deal with the sometimes contradictory elements.

Including the institutional level, the analysis points to the teachers feeling caught between several dilemmas of which most are related to the mismatch between the overall wanted position for students as 'self-responsible students' and the capacity of the majority of the students enrolled in the programme. In addition, the teachers are strongly committed to the task of getting students successfully through the programme, while at the same time they sometimes doubt students' ability to take care of the elderly in need of help. Thus, teachers point to a tension between considerations for students and for the elderly. Regarding the 'level' of discourses in society, drawing on other theorist's discourse analyses the dissertation reveals that many of the pedagogical dilemmas are embedded in varying pedagogical discourses.

The analysis shows that as the future care helper is constructed as being activating and motivating the elderly, subject positions are simultaneously being created for the elderly. The latter have to adapt to the offered positions, and the dissertation encompasses analyses of situations with tensions between subject positions offered by the students and positions asked for by the elder-

ly. Included discourse analyses regarding ageing and elderly care indicate that activation and motivation as a widespread phenomenon are dominant.

Regarding students' process of becoming care helpers the dissertation suggests a shift from identity to subjectivity. That is, a shift from the unified understanding to the fragmented and contradictory subjectivity in order to cope with the different versions of how to be a care helper. It is suggested that the different storylines being mobilised should be considered as equal and unavoidable parts of being a care helper, and they have to be taken into account.

Furthermore, the dissertation points to the need of reflection upon the different storylines and upon different discourses constituting students and teachers in order to make agency available to them. Reflections upon constituting discourses may facilitate students' process of becoming care helpers and may facilitate the old people's wish of being or becoming what *they* want. The dissertation ends up suggesting a number of questions to be taken up in order to begin the process of reflection.

Bilag

Bilag 0. Empiri-oversigt

Indledende (pilot) – en uge i efteråret 2009

Observationer: 12 lektioner

Interview: 2 elever 2 vejledere

2 team-møder, 1 praktikbesøg, 1 praktikvejlederdag

Hoveddel: Primo januar 2010 – ultimo februar 2011

1. skoleperiode	2. skoleperiode	3. skoleperiode
71 lektioners observation	33 lektioner	12 lektioner
3 møder	1 pæd. dag	16 eksamener
9 elevinterview	9 elev interview, (4 foregik i 1. prak)	
1 elevfokusgr. interview		
3 underviserinterview	3 underviserinterview	
1 praktikvejledermøde	1 kontaktlærersamtale (gruppe)	
1. praktikperiode	2. praktikperiode	
3 vejlederinterview	3 vejlederinterview	
	1 direktør-interview (skole)	
6 dages praktikobservation	6 dages praktikobservation	

Total	Pilot + hoveddel	Hoveddel
Observationer - skolelektioner	128 lektioner	116 lektioner
Observationer praktik	12 dage	12 dage
Interview	34 (+ 1 fokus)	30 (+ 1fokus)
Møder	5 + 1 pæd.dag	5 + 1 pæd.dag
Div. andre møder: praktikvejlederdag, praktikvejledermøde, 1 praktikbesøg, 1 kontaktlærersamtale(gruppe)	4 (heraf den ene en hel dag)	
Eksamener	16 eksamener	16 eksamener

Bilag 1. Brev til praktikken

Randers d. DATO

Til den praktikansvarlige og vejlederen for elev: Elevens NAVN

Besøg af ph.d.-stipendiat

Randers Social- og Sundhedsskole har for tiden et ph.d.-projekt med fokus på elevernes læring kørende. Dette er et samarbejde med Roskilde Universitet.

Projektet indebærer, at undertegnede som ph.d.-stipendiat følger to af skolens social- og sundhedshjælperhold gennem deres 14 måneders uddannelse, både i skole- og praktikperioder.

Som en del af projektet følges og interviewes 8 elever nøjere, heri blandt NAVN. Jeg vil derfor gerne følge NAVN to dage i hendes første praktik – være med rundt og se hvad arbejdet indebærer. I løbet af de to dage vil jeg også gerne interviewe elev og vejleder – ca. ½ time hver – igen med henblik på at få et indblik i, hvad det vil sige at være i praktik.

Tilsagn

Alle uddannelsesansvarlige har givet tilsagn om, at det er i orden, at jeg kommer, ligesom også eleverne har sagt ja til, at jeg følger dem nogle dage. Men praktiksted, praktikansvarlig og vejleder skal selvfølgelig også være indforståede.

Respekt for borgerne og anonymitet

Jeg er selvfølgelig fuldt indforstået med, at dersom nogle af borgerne ikke ønsker, at en udenforstående følger med hjælperleven, holder jeg mig tilbage. Tavshedspligt omkring borgerne og anonymitet i forbindelse med interview og andre udtalelser og er også en selvfølge.

Spørgsmål og datoer for besøg

Er der spørgsmål eller uklarheder, kan jeg kontaktes på annewj@ruc.dk eller tlf.: XX XX XX XX, ligesom Randers Social- og Sundhedsskole kan bekræfte projektets eksistens og forløb: VEJLEDERS NAVN, tlf.: 87 10 20 19.

Dersom jeg ikke har hørt noget inden den DATO, vil jeg komme DATOER

Med venlig hilsen

Anne Winther Jensen

Ph.d.-stipendiat, Roskilde Universitet

Bilag 2

Interviewguide: Første interview med elever

Tak. Info om projektet og anonymitet.

Følgende spørgsmålsområder lå til grund for det første interview med eleverne. Områderne opstod ud fra fire indledende interview.

Hvorfor Sosu?

Fremtidplaner

Grundforløb

Praktik i forbindelse med grundforløbet

Tidligere arbejdsliv

Undervisningen nu

Underviserne

Skolen som helhed

De andre elever

Grupperdannelse

Deltagelse, ro/uro

Fravær

Tosprogede

Unge/modne

Mænd/kvinder

Med eller uden erfaring

Blik frem på første praktik

Livet i øvrigt

Fritid

Kæreste/mand/kone

Børn

Diverse

Bilag 3

Vejledende Interviewguide, andet interview med elever.

Repetition af projektets ærinde.

Hvordan var praktikken?

En god og en mindre god oplevelse med borgerne?

En god og en mindre god oplevelse med vejlederen?

Hvordan var borgerne?

Kollegerne/de andre ansatte hvordan var de/hvad gjorde de?

Over for dig?

Overfor borgerne?

Følte du dig elev-agtig – eller kollega-agtig?

Eksempel på noget fra skolen du kunne bruge i praktikken?

Nu igen på skole:

Eksempel på noget fra praktikken, du kan bruge her på skolen?

Hvordan synes du generelt, det er at være tilbage på skolen?

Synes du der er noget, der er ændret på holdet i forhold til 1. skoleperiode – imellem eleverne?

Synes du der er gruppeinddelinger på holdet? Nu/før?

Hvordan føler du dig i forhold til at være sosu-hjælper – hvor færdig føler du dig? Hvorfor?/Hvordan mærker du det?

Underviserne?

Eksempel på noget du synes er meget vigtigt af det, I lærer her?

Hvorfor?

Hvad har du indtryk af, er det vigtigste, I skal lære?

Er der noget, du mener I ikke lærer, som I burde lære?

Andet?

Bilag 4

Vejledende interviewguide til interview med undervisere.

Tak. Oprids hvad forskningsprojektet går ud på. Inkl.: anonymitet & ok ikke at svare/have et svar.

Hvordan har du det med at blive interviewet? (kunne du sige nej)

Hvilken uddannelsesbaggrund har du?

Hvordan opfatter du dig selv? – Som sundhedsfaglig underviser eller som underviser med en sundhedsfaglig baggrund? Har det betydning for din undervisning?

Er der forskel på underviserne, alt efter hvilken baggrund de har?

Vil du fortælle, hvordan du opfatter skolen og dit arbejde her – hvad karakteriserer på godt og ondt dette sted? (som skole, som arbejdsplads)

Jeg vil meget gerne høre noget om, hvad du lægger vægt på i din undervisning og undervisningstilrettelæggelse?

Elev-fastholdelse – henvisning til diskussion på møde – hvilke tanker har du om dette og om hvorvidt det evt. påvirker undervisningen?

Faglige vs. personlige mål – hvad vægtes? – Hvad synes du?

Henvisning til teamdiskussion angående hvordan man kunne skabe mere ensartethed ml. holdene, gøre undervisningen mere ens på holdene – hvad er dine tanker i denne forbindelse?

Henvisning til møder - mange punkter teamet og uddannelsesteamene skal udvikle indsatser omkring, givet af ledelsen og teamet selv – hvordan er det at skulle arbejde med og udvikle disse punkter?

Andet?

Bilag 5

Vejledende interviewguide til interview med vejledere

Tak. Info: Forskningsprojekt om elevernes læring, og om hvordan skole- og praktikperioder spiller sammen.

Anonymitet.

Hvor længe har du været sosu-hjælper?

Hvor længe har du været vejleder

Kan du fortælle om en god vejledningsoplevelse, du har haft?

En dårlig eller mindre god?

Hvad kan du især godt lide ved at være vejleder?

Hvad kan du ikke så godt lide, eller hvad synes du er svært?

Synes du der er forskel på at have en mandlig og en kvindelig elev?

Tosproget? Ældre/ynge, +/- erfaring, andre? Hvordan?

Hvordan ser du i det daglige arbejde, at eleven er i god udvikling?

Hvad lægger du vægt på i din vejledning? - hvilke områder, synes du, er særligt vigtige, at eleverne bliver gode til?

Hvilke personlige kompetencer, synes du, det er vigtigt for en hjælper at have?

Hvordan arbejder I med elevens personlige kompetencer?

Synes du eleverne er tilpas forberedte fra skolen, når de kommer her?

Mangler?

Hvordan er en god Sosu-hjælper?

Andet?

Litteratur

- Ahmed, S. (2000): *Strange Encounters*. Routledge, London.
- Ahrenkiel, A. et al.(1996): *Evaluering af de grundlæggende social- og sundhedsuddannelser*. København. Undervisningsministeriets Forlag.
- Ahrenkiel, A., Nielsen, B. S., Schmidt, C., Sommer, F. & Warring, N. (2012): *Daginstitutionsarbejde og pædagogiske faglighed*. Frederiksberg C, Frydenlund.
- Aili, C. & Hjort, K. (2009): *Blækspruttepædagogik. Nye modeller for velfærd – Nye krav til lærerprofessionen*. Konferencebidrag, NERA, 2009.
- Alvesson, A. & Karreman, D. (2000): "Varities of discourses: On the study of organizations through discourse analysis". I: *Human Reations; sep 2000; 53(9) ABI/INFORM Global*.
- Amhøj, C. B. (2007): "Selvskabelsesteknologier: Medarbejderen som konstruktionsfigur – og organisationen som et hobetal af fiktive selv'er". I: Kofoed, J. & D. Staunæs, (red.): *Magtballader*. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag
- Andersen, P. Ø. (2005): "Observationer i institutions- og klasserumsforskning". I: Jensen, T. B. & G. Christensen (red.): *Psykologiske & pædagogiske metoder*. Roskilde Universitetsforlag.
- Angrosino, M. & Rosenberg, J. (2011): "Observations on observation: Continuities and Challenges". I: Denzin, N. K. & Y. S. Lincoln (red.) *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. California. SAGE Publications, Inc.
- Bacchi, C. (2009): *What's the problem represented to be?* Person, Australia.
- Ball, S. J (2006): *Education Policy and Social Class*. London, New York Routledge.
- Benwell, B. & Stokoe, E. (2006): *Discourse and Identity*. Edinburgh, Edinburgh University Press
- Bernstein, B. (2001): "Pædagogisering af viden". I: Chouliaraki, L. & M. Bayer (red.): *Basil Bernstein. Pædagogik, diskurs og magt*. Akademisk Forlag.
- Best, J. (2007): "Historical Development and Defining Issues of Constructionist Inquiry". I: Holstein, James A. & Jaber F. Gubrium (red.): *Handbook of Constructionist Research*. New York, Guilford Publications.
- Biggs, S. & Powel, J. L. (2001): "A Foucauldian Analysis of Old Age and the Power of Social Welfare." I: *Journal of Aging & Social Policy, Vol. 12(2)*, 2001.
- Brinkmann, S. (2010): "Etik i en kvalitativ verden". I: Brinkmann, S. & L. Tanggaard (red.): *Kvalitative metoder*. København, Hans Reitzels Forlag.

- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2010): "Interviewet: Samtalen som forskningsmetode". I: Brinkmann, S. & L. Tanggaard (red.): *Kvalitative metoder*. København, Hans Reitzels Forlag
- Brown, s. (2003): "Desire in Ethnography". I: Tamboukou, M. & S. J. Ball (red.): *Dangerous Encounters*. USA, Peter Lang.
- Burr, V. (1995): *An introduction to Social Constructionism*. New York, Routledge.
- Butler, J. (2007): "Subjekt, køn og begær". I: Søndergaard, Dorte Marie (red.): *Feministiske tænkere. En tekstsamling*. København, Hans Reitzels Forlag
- Cazden, C. B. (2001): *Classroom Discourse. The language of Teaching and Learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Christensen, A. A. & Andersen, O. D. (2005): *Evaluering af reformen af de grundlæggende social- og sundhedsuddannelser*. Frederiksberg. DEL.
- Christensen, T. & Eriksen, O. T. (2004): *Styring med BUM-modellen*. <http://www.pythea.dk/styring-med-bum-modellen.2666.aspx>.
- Claiborne, L. B., Cornforth, S., Davies, B., Milligan A., & White, E. J. (2009): "Inclusion and mastery: variations on the theme of subjection". I: *Gender and Education*, 21:1, 47-61.
- Collin, F. (2003): *Konstruktivisme*. Samfundslitteratur, Roskilde Universitetsforlag.
- Dahl, H. M. (2000): *Fra kitler til eget tøj – diskurser om professionalisme, omsorg og køn*. Århus, Forlaget Politica.
- Dahl, H. M. & Rasmussen, B. (2012): "Paradoxes in Elderly Care: The Nordic Model". I: Kamp, A. & H. Hvid (red.): *Elderly care in transition – Management, meaning and identity at work*. Frederiksberg C, CBS Press.
- Damsholt, T. & Simonsen, D. G. (2009): "Materialiseringer. Processer, relationer og performativitet". I: Damsholt, T., D. G. Simonsen & C. Mordhorst (red.): *Materialiseringer*. Aarhus Universitetsforlag, Århus N.
- Davies, B. (1990): "Agency as a Form of Discursive Practice. A classroom Scene Observed. *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 11, No. 3, 1990.
- Davies, B. (2000a): *A body of writing 1990-1999*. Walnut Creek, AltMira Press.
- Davies, B. (2000b): *(In)scribing Body/landscape Relations*. U.S. AltaMira Press.
- Davies, B. (2001): "Literacy and Literate Subjects a Health and Physical Education Class: A Poststructuralist Analysis". I: *Linguistics and education* 11(4): 333-352.
- Davies, B. (2003): "Positioning the Subject in Body/landscape Relations". I: Harré, R. & F. Moghaddam (red.): *The self and others. Positioning Individuals and Groups in Personal, Political, and Cultural Contexts*. USA, Praeger Publishers.

- Davies, B. (2006): "Subjectification: The relevance of Butler's Analysis for Education". I: *British Journal of Sociology of Education*. Vol. 27, No. 4, *Troubling Identities: Reflections on Judith Butlers Philosophy for the Sociology of Education*, 425-438.
- Davies, B. (2007): "Kvindes subjektivitet og feministiske fortællinger". I: Søndergaard, Dorte Marie (red.): *Feministiske tænkere. En tekstsamling*. København, Hans Reitzels Forlag.
- Davies, B. (2009): "Difference and Differenciation". I: Davies, B., S. Gannon, C. C. Pratt, C. Ellwood, K. Zabrodska & P. Bansel (red.): *Pedagogical Encounters*. New York, Peter Lang Publishing, Inc.
- Davies, B. (2010): "The implications for qualitative research methodology of the struggle between the individualized subject of phenomenology and the emergent multiplicities of the poststructuralist subject: the problem of agency." *Reconceptualizing Educational Research Methodology 2010*, 1(1).
- Davies, B., Dormer, S., Gannon, S., Laws, C., Lenz-Taguchi, H., McCann, H. & Rocco, S. (2006): "Becoming schoolgirls: the ambivalent project of subjectification". I: Davies, B. & S. Gannon (red.): *Doing Collective Biography*. Open University Press.
- Davies, B., Browe, J., Gannon, S., Honan, E., Laws, C., Mueller-Rockstroh, B. & Petersen, E. B. (2004): "The Ambivalent Practices of Reflexivity". *Qualitative Inquiry 2004 10*: 360
- Davies, B., Browe, J., Gannon, S., Hopkins, L., McCann, H. & Wihlborg, M. (2006): "Constituting the Feminist Subject in Poststructuralist Discourse". *Feminism & Psychology 2006 16*: 87
- Davies, B. & Davies, C. (2007): "Having, and Being Had By, 'Experience': Or, 'Experience' in the Social Sciences After the Discursive/ Post-structuralist Turn". *Qualitative Inquiry 2007 13*: 1139
- Davies, B. & Harré, R. (1990): "Positioning: The Discursive Production of Selves". I: *Journal for the Theory of Social Behaviour. Volume 20 Issue 1*, 43-63.
- Davies, B., Pratt, C. C., Ellwood, C., Gannon, S., Zabrodska, K., & Bansel, P. (2009): "Second Skin: the Architecture of Pedagogical Encounters". I: Davies, B., S. Gannon, C. C. Pratt, C. Ellwood, K. Zabrodska & P. Bansel (red.): *Pedagogical Encounters*. New York, Peter Lang Publishing, Inc.
- Davies, B., Gannon, S., Pratt, C. C., Ellwood, C., Zabrodska, K., & Bansel, P. (red.) (2009): *Pedagogical Encounters*. New York, Peter Lang Publishing, Inc.
- Davies, C. A. (1999): *Reflexive Ethnography. A guide to researching selves and others*. London, Routledge.

- DCUM (2006): *Danske Center for Undervisningsmiljø, Analyse af frafald på erhvervsuddannelserne og social- og sundhedsuddannelserne* (red: Ole Juhl), http://dcum.dk/webfm_send/416.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (2005): *Tusind plateauer*. København, Det Kongelige Danske Kunstakademis Billedkunstskoler.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2011): "Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research". I: Denzin, N. K. & Y. S. Lincoln (red.): *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. USA, SAGE Publications, Inc.
- Dybbroe, B. (2008): "A crisis of Learning, Professional Knowledge and Welfare in Care". I: Wrede, S., L. Henriksson, H. Høst, S. Johansson & B. Dybbroe (red.): *Care Work in crisis. Reclaiming the Nordic Ethos of care*. Malmø, Studentlitteratur.
- Eichler, M. (2005): "The Other Half (or More) of the Story: Unpaid Household and Care Work and Lifelong Learning." I: Bascia, N., A. Cumming, A. Datnow, K. Leithwood & D. Livingstone (red.): *International Handbook of Educational Policy, 1023–1042* Great Britain, Springer.
- Eichler, M. (2008): "Just women's Stuff: Lifelong Learning through Unpaid Household Work." I: Livingstone, D. W., K. Mirchandani, P. H. Sawchuk (red.) *The future of lifelong learning and work*. Critical Perspectives. Rotterdam, Sense Publishers
- Eisner, E. (1979): "The Three Curricula That All School Teach." I: *The Educational Imagination. On the Design and Evaluation of School Programs*. New York: Macmillan Publishing Co.
- Elliott, R., Fischer, C. T. & Rennie, D. (1999): "Evolving guidelines for publication of qualitative research studies in psychology and related fields". I: *The British Journal of Clinical Psychology*; sep. 1999; 38.
- Esmark, A., Laustsen, C. B. & Andersen, N. Å. (2005a): "Socialkonstruktivistiske analysestrategier – en introduktion". I: Esmark, A., C. B. Laustsen & N. Å. Andersen (red.): *Socialkonstruktivistiske analysestrategier*. Frederiksberg, Roskilde Universitets Forlag.
- Esmark, A., Laustsen, C. B. & Andersen, N. Å. (2005b): "Poststrukturalistiske analysestrategier – en introduktion". I: Esmark, A., C. B. Laustsen & N. Å. Andersen (red.): *Poststrukturalistiske analysestrategier*. Frederiksberg, Roskilde Universitets Forlag.
- EVA (2012): *Sosn-skolernes anvendelse af midlerne fra trepartsaftalen til rekrutterings- og fastholdelsesindsatser – slutevaluering*. Danmarks Evalueringsinstitut. <http://www.eva.dk/search?Subject%3Alist=Frafald>

- Fejes, A. (2008a): "Historizing the lifelong learner: governmentality and neoliberal rule". I: Fejes, A. & K. Nicoll (red.): *Foucault and Lifelong Learning. Governing the subject*. New York. Routledge.
- Fejes, A. (2008b): "Governing nursing through reflection: a discourse analysis of reflective practices". *Journal of Advanced Nursing* 64(3), 243-250.
- Fejes, A. (2011): "Confession, in-service training and reflective practices", *British Educational Research Journal*, 37: 5, 797-812
- Fejes, A. (2012): "Knowledge at play: Positioning care workers as professionals through scientific rationality and caring dispositions". I: Kamp, A. & H. Hvid (red.): *Elderly care in transition – Management, meaning and identity at work*. Frederiksberg C, CBS Press.
- Fejes, A. & Nicoll, K. (2010): "A vocational calling: exploring a caring technology in elderly care". *Pedagogy, Culture & Society*, 18:3, 353-370.
- Fejes, A. & Nicoll, K. (2011): "Activating the worker in elderly care: a technique and tactics of invitation". *Studies in Continuing Education*, DOI:10.1080/0158037X.2010.549120.
- Flick, U. (2006): *An Introduction to Qualitative Research*. London, SAGE Publications Ltd.
- Flyvbjerg, B. (2010): "Fem misforståelser om casestudiet". I: Brinkmann, S. & L. Tanggaard (red.): *Kvalitative metoder*. København, Hans Reitzels Forlag
- Flyvbjerg, B. (2011): "Case Study". I: Denzin, N. K. & Y. S. Lincoln (red.): *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. USA, SAGE Publications, Inc.
- Fontana, A. (1994): "Ethnographic Trends in the Postmodern Era". I: Dickens R. David & Andrea Fontana (red.): *Postmodernism and Social Inquiry*. USA, the Guilford Press.
- Fontana, A. (2001): "Postmodern Trends in Interviewing". I: Gubrium, Jaber F. & Holstein, James A. (red.): *Handbook of interview research: context & method*. USA, Sage Publications, Inc.
- Foucault, M. (1985): "Strukturalisme og poststrukturalisme – et interview". I: Schmidt, L-H. & J. E. Kristensen (red.). *Foucault's blik*, Modtryk.
- Foucault, M. (1987): Hvad er oplysning? I: *Slagmark nr.9/1987*, Aarhus.
- Foucault, M. (1994a): "Entretien avec Michel Foucault". I: *Dits et écrits, IV 1980-1988*. Paris: Éditions Gallimard.
- Foucault, M. (1994b): "Omnes et singulatum": vers une critique de la raison politique". I: *Dits et écrits, IV 1980-1988*. Paris: Éditions Gallimard.
- Foucault, M. (1994c): "Le sujet et le pouvoir". I: *Dits et écrits, IV 1980-1988*. Paris: Éditions Gallimard.

- Foucault, M. (1994d): "Vérité, pouvoir et soi" (fr :1988). I: *Dits et écrits, IV 1980-1988*. Paris: Éditions Gallimard.
- Foucault, M. (1994e): "Les techniques de soi". I: *Dits et écrits, IV 1980-1988*. Paris: Éditions Gallimard.
- Foucault, M. (1994f): "L'éthique du souci de soi comme pratique de la liberté". I: *Dits et écrits, IV 1980-1988*. Paris: Éditions Gallimard.
- Foucault, Michel (1994g): "Gouvernementalité". I : *Dits et écrits, III 1976-1979*. Paris: Éditions Gallimard.
- Foucault, M. (2001a): *Talens forfatning*. København, Hans Reitzels Forlag.
- Foucault, M. (2001b): "Nietzsche – genealogien, historien". I: *Talens forfatning*. København, Hans Reitzels Forlag.
- Foucault, M. (2005a): *Vidensarkæologien*. Aarhus, Forlaget Philosophia.
- Foucault, M. (2005b): *Surveiller et punir*. Éditions Gallimard.
- Foucault, M. (2006): *Viljen til viden*, København, Det lille Forlag.
- Fuglsang, L. (2000): "Handlingsrummet for en fleksibel og interaktiv arbejdsmodel i hjemmehjælpen – om mellemlederens ændrede rolle". I: *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 2. årg., nr. 3, 2000
- Fuglsang, M., Pedersen, M. & Sørensen, B. M. (2005): "Skizoanalysens kartiografiske optegnelser". I: Esmark, A., C. B. Laustsen & N. Å. Andersen (red.): *Poststrukturalistiske analysestrategier*. Roskilde Universitets Forlag.
- Gannon, S. (2009): "Difference as Ethical Encounters". I: Davies, B., S. Gannon, C. C. Pratt, C. Ellwood, K. Zabrodska & P. Bansel (red.): *Pedagogical Encounters*. New York, Peter Lang Publishing, Inc.
- Gupta, A. & Ferguson, J. (1997): Discipline and Practice: "The Field" as Site, Method, and Location in Anthropology. I: *Anthropological locations: boundaries and grounds of a field science*. California, University of California Press.
- Guvå, G. & Hylander, I. (2005): Grounded theory. Et teorigenerende forskningsperspektiv. København. Hans Reitzels Forlag.
- Haraway, D. (1988): *Situated Knowledge: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective*, Feminist Studies, 14:3 (1988: Fall)
- Harré, R. & Langenhove, L. V. (1999): "The Dynamics of Social Episodes". I: Harré, R & Luk van Langenhove (red.): *Positioning Theory: Moral Contexts of Intentional Action*. Oxford, Blackwell Publishers.
- Harré, R. & Moghaddam F. (red.) (2003): *The self and others. Positioning Individuals and Groups in Personal, Political, and Cultural Contexts*. USA, Praeger Publishers.

- Harrington, B. (2003): "The Social Psychology of Access in Ethnographic Research." *Journal of Contemporary Ethnography*, Vol. 32 No. 5.
- Hastrup, K. (2010): "Feltarbejde". I: Brinkmann, S. & L. Tanggaard (red.): *Kvalitative metoder*. København, Hans Reitzels Forlag.
- Hermann, Stefan (2007): *Magt & oplysning. Folkeskolen 1950-2006*. København, Unge Pædagoger.
- Hjort, K. (2007): "Evaluerende og videnskabelse – om nye styreformer og professionalisering af lærerne". I: *Gymnasiepædagogik*, nr. 66, november, 2007.
- Hjort, K. (2008): "Den danske gymnasireformen - mening i galenskapen? - ett diskursanalytisk perspektiv på lärares arbete". I: Aili, Blossing & Tornberg (red.): *Läraren i blyxtpunktet*, Stockholm: Pedagogiske Magasinet's Forlag.
- Hjort, K. (2012): *Det affektive arbejde*. Frederiksberg C, Samfundslitteratur.
- Holm, L. (2007): "Hvem tester testen? En analyse af folkeskolens nationale it-baserede test med dansk/læsning som eksempel". I: Moos, L. (red.): *Nye sociale teknologier i folkeskolen – kampen om dannelsen*. Frederikshavn, Dafolo.
- Højgaard, L. (2007): "Styringsballader. Om materialitet, forskersubjektivering og styringsteknologier". I: Kofoed, J. & D. Staunæs, (red.): *Magtballader*. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Højgaard, L. & D. M. Søndergaard (2010): "Multimodale konstitueringsprocesser i empirisk forskning". I: Brinkmann, S. & L. Tanggaard (red.): *Kvalitative metoder*. København, Hans Reitzels Forlag.
- Illeris, K. (2006): *Læring*. Frederiksberg, Roskilde Universitetsforlag.
- Jensen, A. W. (2011a): "Frafaldsbekæmpelse på Sosu – mikroniveauets betydning". I: Jørgensen, C. H. (red.): *Frafald i erhvervsuddannelserne*. Frederiksberg, Roskilde Universitetsforlag.
- Jensen, A. W. (2011b): "Competing discourses and positioning of students in an adult basic education programme". I: *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, Vol.2, No.1, 2011, 107-121
- Jensen, E. (2008): "Når læreren planlægger undervisning". I: Hermansen, M., E. Jensen & J. Krejsler: *Didaktikken og individet – når senmoderne elever skal lære*. København, Alinea.
- Jensen, T. P. & Larsen, B. (2011): "Hvem falder fra – spiller skolen nogen rolle?". I: Jørgensen, C. H. (red.): *Frafald i erhvervsuddannelserne*. Frederiksberg, Roskilde Universitetsforlag.

- Juelskjær, M. (2007): "Rummenes modstand. Subjektivering set i et spatialt perspektiv". I: Kofoed, J. & D. Staunæs, (red.): *Magtballader*. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag
- Juelskjær, M. (2010): "Tilblivelser i/mellem gammel og ny skolearkitektur". *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 2010, nr. 1.
- Juul, I. (2012): "Ligeværd mellem ungdomsuddannelserne – realistisk mulighed eller utopi?". I: *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 12>>12>>februar.
- Järvinen, M. & Mik-Meyer, N. (2005): 'Observationer i en interaktionistisk begrebsramme'. I: *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv. Interview, observationer og dokumenter*. København, Hans Reitzels Forlag.
- Jørgensen, C. H. (2011): "En historie om hvordan frafald blev et problem". I: Jørgensen, C. H. (red.): *Frafald i erhvervsuddannelserne*. Frederiksberg, Roskilde Universitetsforlag.
- Jørgensen, C. H. (2012): "Har erhvervsuddannelserne en fremtid? Styrker og svagheder, udfordringer og potentialer." I: *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 12>>12>>februar.
- Kamp, A. (2012): *Transforming conceptions of care - rehabilitation in home care*. Paper: Nordic Working Life Conference. Elsinore 25.-27. april 2012.
- Katz, S. (2000): "Busy Bodies: Activity, Aging, and the Management of Everyday Life". I: *Journal of Aging Studies, Volume 14, number 2*.
- Katz, S. & Marshall, B. (2003): "New sex for old: lifestyle, consumerism, and the ethics of aging well". I: *Journal of Aging Studies, Volume 17, 2003*.
- Kirkeby, I. M. (2006). *Skolen finder sted*. Hørsholm, Statens Byggeforskningsinstitut.
- KL (2010): *KL's aldrepolitiske udspil 2010, Nye ældre, nye muligheder*. København, KL.
- Klafki, W. (2001): *Dannelsesteori og didaktik – nye studier*. Gylling, Forlaget Klim.
- Kofoed, J. & Staunæs, D. (red.). (2007): *Magtballader*. København, Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Krejsler (2002): *Læring, magt og individualitet*. København, Nordisk Forlag A/S.
- Krejsler (2007): "Elevplanen mellem refleksion og kontrol". I: Moos, L. (red.): *Nye sociale teknologier i folkeskolen – kampen om dannelsen*. Frederikshavn, Dafolo Forlag.
- Krøjer, J. (2005): "Relationel subjektivering – socialkonstruktivistisk teori om relationer". I: Ritchie, T. (red.): *Relationer i psykologien*. Værløse, Billesø & Baltzer.
- Krøjer, J. (2010): "Lever følelser i arbejdslivet? Et poststrukturalistisk alternativ". I: *Arbejdsliv*, 12. årg., nr.1, marts 2010.

- Krøjer, J. (2012): "Omsorgsetikkens skygge. Omsorg og overgreb i plejesektoren". I: Nickelsen et. al (red): *Arbejdslivets skyggesider*. Århus, Klim
- Kural, René (red.) (2010): *Apropos - arkitektur, pædagogik og sundhed*. Kbh. Kunstakademiets Arkitektskoles Forlag
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009): *Interview. Introduktion til et håndværk*. København, Hans Reitzels Forlag.
- Langenhove, Luk van & Rom Harré (1999): "Introducing Positioning Theory". In Harré, R. & L. v. Langenhove, (red.): *Positioning Theory: Moral Contexts of Intentional Action*. Blackwell Publishers.
- Larsen, F. S. (2001): "Nykritik". I: Fibiger, J., G. Lütken & N. Mølgaard (red.): *Litteraturens tilgange – metodiske angrebsvinkler*. København, Gads Forlag.
- Larsen, K. (red.) (2005): *Arkitektur, krop og læring*. København, Hans Reitzels Forlag.
- Larsen, L. (2004-2006): *Det bedste af det vi kan*. Delrapport 1, 2004; delrapport 2, 2005; delrapport 3, 2006. Roskilde, Roskilde Universitet.
- Laws, C. & Davies, B. (2000): "Poststructuralist theory in practice: working with "behaviourally disturbed" children". *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 13: 3, p. 205 – 221.
- Lehn-Christiansen, Sine (2011): *I sundhedens tjeneste? - Om praktiseringer af sundhedsfremme i social- og sundhedshjælperuddannelsen*. Roskilde, Forskerskolen i livslang læring.
- Liveng, Anne (2007): *Omsorgsarbejde, subjektivitet og læring*. Roskilde, Forskerskolen i livslang læring.
- Madsen, U. A. (2003): *Pædagogisk etnografi – forskning i det pædagogiske praksisfelt*. Århus, Klim.
- Middleton, S. (2003): "Top of Their Class? On the subject of "Education" Doctorates". I: Tamboukou, M. & S. J. Ball (red.): *Dangerous Encounters*. USA, Peter Lang.
- Ministeriet for børn og unge: http://statweb.unic.dk/Databanken/reportingservicespublish/ReportViewer.aspx?%2fSSRS%2fEAK_erh&rs%3aCommand=Render&InstNr=731409
- Nicoll, K. and Fejes, A. (2008): "Mobilizing Foucault in studies of lifelong learning". I: Fejes, A. & K. Nicoll (red.): *Foucault and Lifelong Learning. Governing the subject*. London and New York, Routledge.
- Nielsen, B. S. (2011): "Vinden blæser på spørgsmål og svar". I: *Social Kritik nr. 128, 23. årgang* 2011.
- Olesen, H. S. (2005): "Work Related Learning, Identities, and Culture. New Work – New Genders? New Genders – New Work?" I: Bron, A., E.

- Kurantowicz, H. S. Olesen & L. West (red.): *'Old' and 'New' Worlds of Adult Learning*. Wagonowa, Wydawnictwo Naukowe.
- Olsen, H. (2003): "Veje til kvalitativ kvalitet? Om kvalitetssikring af kvalitativ interviewforskning". I: *Nordisk Pedagogik*, Vol. 23, ss. 1-20. Oslo.
- PASS (2012): *Udviklingen i elevprofiler og i antallet af elever på social- og sundhedsuddannelsen og den pædagogiske assistentuddannelse*. <http://www.passinfo.dk/PASS-for-professionelle/Forudvalg/Statistik>
- Pedersen, E. B. (2004): *Social- og sundhedshjælpere og –assistenter. Antal, flow og årsager til frafald under og efter endt uddannelse. Baseret på en litteraturgennemgang*. AMI-rapport nr. 58 København: DT Kommunikation.
- Peters, M. A. & Burbules, N. C. (2004): *Poststructuralism and Educational Research*. Lanham, Md., Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Petersen, E. B. (2007): "Un/doing Academichood. Academic subjectification in a neoliberal policyscape". I: Kofoed, J. & D. Staunæs, (red.): *Magtbalader*. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Petersen, J. H. (2008): *Hjemmehjælpens historie. Idéer, holdninger, handlinger*. Syddansk Universitetsforlag
- Piaget, J. (2000): "Ligevægtsbegrebets rolle i psykologien". I: Illeris, K. (red.): *Tekster om læring*. Frederiksberg, Roskilde Universitetsforlag.
- Popkewitz, T. S. (2008): "The reason of reason: cosmopolitanism, social exclusion and lifelong learning". I: Fejes, A. and K. Nicoll, (red.): *Foucault and Lifelong Learning. Governing the subject*. London and New York, Routledge
- Popkewitz, T. S. & Brennan, M. (1998): "Restructuring of Social and Political Theory in Education: Foucault and a Social Epistemology of School Practices". I: Popkewitz, T. S. & M. Brennan (red.): *Foucault's Challenge. Discourse, Knowledge, and Power in Education*. New York and London, Teachers College Press.
- Powell, J. L. & Biggs, S. (2003): "Foucauldian Gerontology: A Methodology for Understanding Aging". I: *Electronic Journal of Sociology*. http://sociology.org/content/vol7.2/03_powell_biggs.html
- Raffnsøe, S. & Gudmand-Høyer, M. (2005): "Dispositivanalyse – en historisk socialanalytik hos Foucault". I: Esmark, A., C. B. Laustsen & N. Å. Andersen (red.): *Poststrukturalistiske analysestrategier*. Frederiksberg, Roskilde Universitets Forlag.
- Rasborg, K. (2009): "Socialkonstruktivismen i klassisk og moderne sociologi". I: Fuglsang, L. & Olsen, P. B. (red.): *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne*. Frederiksberg. Roskilde Universitetsforlag.

- Rømer, T. A. (2003): "Læring og evaluering i sprogspil". I: *Nordisk Pedagogik*, Vol. 23, s. 33-38.
- Regeringen (2006): *Fremgang, Fornyelse og Tryghed. Strategi for Danmark i den globale økonomi – de vigtigste initiativer*. www. Globalisering.dk
- Regeringen (2011): *Et Danmark, der står sammen. Regeringsgrundlag, oktober, 2011*. <http://www.stm.dk/publikationer>
- Schnack, K. (2002): "Vejen skal ikke bare vises, den skal også gås". I: *Asterisk*, nr. 5, juni 2005.
- Schnack, K. (2004): "Dannelsens indhold som didaktikkens emne". I: Schnack, K. (red.): *Didaktik på kryds og tværs*. København NV, Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Somerville, M. (2006): "Becoming-worker: Vocational Training for Workers in Aged Care". I: *Journal of Vocational Education & Training*, 58:4, 471-481.
- Staunæs, D. & Søndergaard, D. M. (2005): "Interview i en tangotid". I: Järvinen, M. & N. Mik-Meyer (red.): *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv*. København, Hans Reitzels Forlag.
- Swane, C. (2003): "Hjälp till självhjälp" som strategi i hemtjänsten". I: Szebehely, M. (Red.): *Hemhjälp i Norden: illustrationer och reflektioner*. Lund, Studentlitteratur.
- Søndergaard, D. M. (1996): *Tegnet på kroppen: køn: koder og konstruktioner blandt unge voksne i Akademia*. København, Museum Tusculanum.
- Søndergaard, D. M. (1999): *Destabilising Discourse Analysis – Approaches to Poststructural Empirical Research*. København, Det samfundsvidenskabelige Fakultets Reprocenter.
- Søndergaard, D. M. (2002a): "Subjektivering og desire – begreber på empirisk arbejde i akademia". I: *Psyke & Logos*, 2002, 23, 65-85. København.
- Søndergaard, D. M. (2002b): "Poststructuralist approaches to empirical analysis". I: *Qualitative Studies in Education*, 2002, vol. 15, No. 2
- Søndergaard, D. M. (2005): "At forske i komplekse tilblivelser". I: Jensen, T. B. & Christensen, G. (red.): *Psykologiske & pædagogiske metoder*. Frederiksberg, Roskilde Universitetsforlag.
- Sørensen, A. S. (2001): "Feministisk litteraturkritik og litterær kønskritik". I: Fibiger, J., G. Lütken & N. Mølgaard (red.): *Litteraturens tilgange – metodiske angrebsvinkler*. København, Gads Forlag.
- Tanggaard, L. (2003): "Forskningsinterviewet som diskurser der krydser klinger". I: *Nordisk Pedagogik*, vol. 23, 21-32. Oslo.

- Tamboukou, M. & Ball, S. J. (2003): "Genealogy and Ethnography: Fruitful Encounters or Dangerous Liaisons?". I: *Dangerous Encounters*. USA, Peter Lang.
- Udvalget for de Grundlæggende Social- og Sundhedsuddannelser (2006): *Nye opgaver, nye SOSU-uddannelser?* Udgivet af Sekretariatet for de Grundlæggende Social- og Sundhedsuddannelser.
- Undervisningsministeriet (1992): *LBK nr. 671 af 27/07/1992* Historisk. Bekendtgørelse af lov om grundlæggende social- og sundhedsuddannelser inden for bistands-, pleje-, og omsorgsområdet mv.
- Uvm (2012): *Fakta om unge og uddannelse*. <http://uvm.dk/~UVM-DK/Content/News/Udd/Gym/2012/Feb/~media/UVM/Filer/Udd/Gym/PDF12/120216%20fakta%20om%20unge%20og%20uddannelse.ashx>
- Villadsen, K. (2004): "Filantropiens genkomst. – Medborgerskab, fællesskab og frihed under ombrydning?". I: *Dansk Sociologi* Nr. 1/15. årg. 2004
- Vygotskij, L. (2004): "Læreren" & "Læringen". I: Lindqvist, G. (red.): *Vygotskij om læring som udviklingsvilkår*. Århus, Forlaget Klim.
- Weinreich, T. & Handesten, L. (2001): *Litteraturens byrde*. Roskilde Universitetsforlag.
- Willig, R. (2008): "Afmontering af kritikken". I: *Dansk Sociologi* Nr. 4/19. årg. 2008.
- Wohlgemuth, U. G. (2010): *Mænd og omsorg – hvorfor (ikke)?* Odense: Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, Syddansk Universitet
- Wrede, S., Henriksson, L., Høst, H., Johansson, S., Dybbroe, B. (2008): *Care Work in Crisis. Reclaiming the Nordic Ethos of Care*. Malmø, Studentertiliteratur.

Kommune-henvisninger, juni 2012:

Fredericia: Længst muligt i eget liv:

<http://www.fredericia.dk/fff/lmiel/Sider/Default.aspx>

Hvidovre Kommune: Hverdagsrehabilitering i hjemmet:

http://www.hvidovre.dk/dokumenter/socialudvalget/2012/120305/BilagSSU_120305_Pkt.09_03.pdf

Københavns Kommune: Aktiv hjælp - så du kan klare dig selv længst muligt:

<http://www.kk.dk/Borger/Aeldre/AktivHjaelp.aspx>