

Nr. 36

Tidsskrift for Professionsstudier

Professionsidentitet

INDHOLD

INTRODUKTION	5
ARTIKLER INDENFOR TEMA	
Kohærens og professionel identitet. Et begrebsapparat, som kan styrke professionsuddannelser?	6
Thomas Iskov, Kåre Heggen, Johanne Grøndahl Glavind & Vibeke Røn Noer	
Læreprocesser i et landskab af praksisfællesskaber	16
Sine Lehn & Mari Holen	
Det farlige spørgsmål: Identitetsudfordringer for nye studerende ved en ung professionsuddannelse	26
Mads Kryger Frandsen, Trine Kokholm & Kaare Aagaard	
Professionsidentitet på tværs: Hvordan er vi som professionelle, hvordan er jeg, og hvad tænker de andre?	38
Birgitte Lund Nielsen, Nanna R. Lang, Trine H. Grosen & Hanne Høyer	
Professionsidentitet blandt ergoterapeutstuderende – et kvalitativt studie	50
Kim Lee, Kathrine Skovdal Hansen, Ann Jensen & Jeanette Reffstrup Christensen	
Frivilliges samarbejde med medarbejdere i kirken – med hvilket engagement?	60
Holger Højlund & Helle Hygum Espersen	
At arbejde uden for komfortzonen – rekonstruktion af læreres professionsidentitet	74
Anne Mette Hald & Louise Hvitved Byskov	
Udvikling af præ-professionel identitet i en ung uddannelse: Ernæring og sundhedsuddannelsen som case	84
Nanna R. Lang, Birgitte L. Nielsen, Trine H. Grosen & Hanne Høyer	
Spirende professionelle – et indblik i studerendes professionsidentitetsdannelse i praksisforløb	94
Nicolaj Johansson & Stine Bylin Bundgaard	
Et godt arbejdsliv – livsløb, transition og professionsidentitet	108
Marie Konge Nielsen	
De vil gerne gøre en forskel, men	118
Vibeke Røn Noer, Malene Damkjær Rasmussen & Ditte Graversgaard Hansen	
Barnehagelærere med ny identitet. Ikke lenger profesjonsnomader?	130
Tom Skauge, Elin Eriksen Ødegaard & Olav Kvitastein	
ARTIKLER UDENFOR TEMA	
En sammenhængende overgang? Om legens fleksible deltagelsesrum i overgangen fra dagtilbud til skole.....	142
Ane Bjerre Odgaard, Anette Boye Koch & Helle Marie Skovbjerg	
EN OVERSET PROFESSIONSTEORETIKER?	
En overset professionsteoretiker: Klaus Prange	152
Frederik Pio	
EN KLASSIKER GENLÆST	
Norbert Elias: The Civilizing Process	156
Lars Jakob Muschinsky & Peter Østergaard Andersen	
ANMELDELSER	
Sanne Faber, Andreas Kopp og Kirsten Lauta: Det meningsfulde historiefag.	162
Marianne Axelsen Leth	
Janne Østergaard Hagelquist: Mentalisering i mødet med udsatte børn	166
Dorthe Lau	
Mads Walther-Hansen: Musik og entreprenørskab	170
Sofie Holm Egense	
Studiehåndbog for sygeplejerskestuderende	174
Malene Hangaard Alstrup	
PH.D.-PRÆSENTATIONER	
“Min kuglepen er en sporhund, når jeg læser” – et kognitivt etnografisk studie af læseprocesser	178
Malene Jensen	
Lege- og børnekulturer i praksis. Studier af leg, samvær og betingelser	182
Fina L. Vilholm	
Kulturbegreber og interkulturalitet i franskfagets begynderundervisning	186
Stephanie Kim Löbl	

TIDSSKRIFT FOR PROFESSIONSSTUDIER

Nr. 36, 2023

UDGIVET AF

Professionshøjskolen VIA University College

Hedeager 2, 8200 Aarhus N

REDAKTION

Martin Blok Johansen (ansv. red.), Sanne Haase, Sine Lehn,

Gro Helledatter Jacobsen, Rikke Brown, Jan Thorhauge Frederiksen og John Gulløv

LAYOUT

Inge Lynggaard Hansen

Tidsskrift for Professionsstudier er indekseret i DOAJ, Google Scholar, ROAD, CrossRef, ProQuest Summon, Ulrichsweb, DBC, DanBib og Bibsys.

Velkommen til Tidsskrift for Professionsstudier nr. 36

Sociologien har siden Weber og Parsons søgt at teoretisere professioner, og der findes ganske mange bud på, hvad der karakteriserer professioner, og hvordan professionerne ændrer sig som følge af forandringer i krav og vilkår. Som oftest er professionssociologiens blik på professionerne et ude- og ovenfra-blik, der fokuserer på, hvad der karakteriserer, samler og adskiller professionerne. Men hvordan er det at være en del af en profession? Hvorfor, hvordan og hvornår bliver det en del af identiteten? Det er det, som professionsidentitetsbegrebet søger at give svar på.

Professionsidentitetsbegrebet har en kortere historie end professionsbegrebet, de teoretiske udlægninger er stadig tentative, om end der hersker bred enighed om, at forståelser af hvordan mennesker udvikler en professionsidentitet, og hvilke betydninger professionsidentiteten har for, hvordan man går til arbejdet og spørgsmål om at blive eller forlade en profession, er væsentlige både for praksis og forskning.

Men hvordan kan professionsidentiteten undersøges og teoretiseres? Det forsøger vi at svare på i dette temanummer af *Tidsskrift for Professionsstudier*. Det gør vi gennem analyser og diskussioner af de problemstillinger, der knytter sig til *professionsidentitet*:

Hvad skaber en professionsidentitet, og hvilke forhold har begrebet til professioner og professionsuddannelser? Er der forskelle i professionsidentiteter på tværs af forskellige professioner? Hvordan spiller grunduddannelserne ind i dannelsen af en professionsidentitet? Er dannelsen af en professionsidentitet et efterstræbelsesværdigt ideal, eller er professionsudøvere bedre tjent med at adskille profession og person?

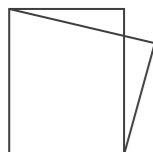
Med temanummeret har vi således en samlet ambition om på nuanceret vis at belyse, analysere og diskutere *professionsidentitet* ud fra et professionsorienteret perspektiv.

Tidsskrift for Professionsstudier nr. 36 er vores hidtil mest omfattende nummer. Det indeholder i alt tretten artikler: tolv forskningsartikler indenfor tema og en forskningsartikel udenfor tema. Endvidere indeholder nummeret tre præsentationer af aktuelle ph.d.-afhandlinger og fire anmeldelser af nyere bøger relateret til professioner og professionsuddannelser. Samtidig rummer temanummeret "En klassiker genlæst", der omhandler Norbert Elias' *The Civilizing Process*, og "En oversat professionsteoretiker", der omhandler den tyske professor i almen pædagogik Klaus Prange.

Velkommen til *Tidsskrift for Professionsstudier* nr. 36.

Kohærens og professionel identitet

Et begrebsapparat, som kan styrke professionsuddannelser?



Thomas Iskov, ph.d., docent, VIA University College
Kåre Heggen, ph.d., professor, Volda University College
Johanne Grøndahl Glavind, ph.d., forskningsleder og Vibeke Røn Noer, ph.d., konstitueret forskningschef, VIA University College

Det er en vedvarende udfordring for professionsuddannelser at skabe meningsfulde sammenhænge i vekseldannelser, hvor kundskabsindholdet er heterogent og trækker på forskellige videnskabelige discipliner. Med afsæt i kohærensbegrebet diskuterer artiklen, hvordan professionsuddannelser kan styrke de studerendes professionelle udvikling ved at arbejde med uddannelsessammenhæng. Artiklens perspektiv er, at kompleksiteten i professionsuddannelserne ikke kan eller bør ophæves; i stedet skal uddannelserne bringe forskellighederne respektfuldt i samspil og derigennem understøtte de studerendes egen skabelse af mening i de modsætningsfyldte sammenhænge.

Introduktion

Der mangler fagprofessionelle til at løfte de opgaver, der knytter an til et velfungerende velfærdssamfund. Færre søger ind på professionsuddannelserne, flere falder fra undervejs eller fravælger et job inden for faget (Danske Professionshøjskoler 2022; Styrelsen for Arbejdsmarked og Rekruttering 2022). Det kan skyldes ydre faktorer som løn, status og arbejdsvilkår, ligesom de studerende kan have andre uddannelsespræferencer, behov og forudsætninger end tidligere. Det kan også have med kvalificeringsprocessen at gøre. Uddannelsernes kundskabsindhold, deres fag og vidensfelter er svagt forbundet, og flere af uddannelserne er blevet modulariseret med risiko for at modvirke oplevelsen af sammenhæng, fælles mål og gruppeidentitet, som netop er kendetegnende for professionerne.

Der foreligger således et tidligt udkast til “mig selv som fremtidig professionel”, som kan udvikles og ændres undervejs i kvalificeringsforløbet.



Dertil har tiltagende akademisering gjort afstanden til det praktiske arbejde større. Vekseldannelserne er udfordret af at skulle skabe meningsfulde sammenhænge mellem campusundervisning og praktik. Gentagne evalueringer viser, at der opleves stor afstand mellem de to arenaer, det kundskabsindhold, de studerende møder, og de læreprocesser, de er deltager i (se fx Haastrup et al. 2013; Holen & Lehn-Christiansen 2017; Styrelsen for Forskning og Uddannelse 2018; Uddannelses- og Forskningsstyrelsen 2021).

I denne artikel fokuserer vi på, hvordan professionsuddannelser kan styrke de studerendes professionelle udvikling ved at arbejde med sammenhæng i uddannelserne – også kaldet kohærens. Forskning peger nemlig på, at studerende, der oplever deres uddannelse som meningsfuldt sammenhængende,

også i højere grad udvikler professionel viden og færdigheder, identificerer sig mere med og er mere dedikerende til professionen (Heggen & Terum 2013; Smeby & Heggen 2014; Terum & Heggen 2016). Den store udfordring, som også genfindes i kohærensforskningen, er, hvordan uddannelserne kan tilrettelægge uddannelsesforløb og understøtte de studerende, så de studerende selv kan skabe meningsfulde sammenhænge og udvikle sig professionelt.

Artiklens forskningsspørgsmål lyder derfor: *Hvordan kan professionsuddannelser forstå og arbejde med kohærens, så det udvikler de studerendes professionelle identitet?*

Det kan umiddelbart synes oplagt at bygge sammenhæng ind i uddannelserne gennem en logisk struktur og en fælles forståelse af det lovmæssige formål,

samt at integrere forløbene på campus og i praksisarenaen i et konsistent uddannelsesforløb med henblik på at styrke de studerendes professionelle udvikling. Men som artiklen vil vise, er det ikke muligt, og hvis det kunne lade sig gøre, ville det fratage de studerende muligheden for selv at skabe mening og sammenhæng gennem professionaliserende læreprocesser.

Artiklens perspektiv er, at kompleksiteten i professionsuddannelserne ikke kan eller bør ophæves ved en kodificering eller hegemoni til den ene eller anden vidensform eller ved simple greb som meget mere eller ingen praktik. Professionsudøvelsen implicerer udfordrende krav til at mestre opgaven med viden fra forskellige videnskabelige discipliner og fag, der ikke nødvendigvis forener sig videnskabsteoretisk, men som bringes i møde i den professionelles håndtering

af en given opgave (Gilje 2017; Grimen 2008; Sullivan 2005). Den velfærdsprofessionelle må kunne udøve skøn, danne praktiske synteseser og handle i mødet med *real world problems*.

Således er målet med artiklen at føre en teoretisk diskussion, hvor begreber om kohærens og professionel identitet analyseres med tanke på at styrke kvalificeringsprocessen i professionsuddannelserne. Artiklen indleder med at fremstille et overblik over kohærensforskningen og udfolder derefter begrebet om professionel identitet, inden sammenhænge herimellem undersøges og diskuteres.

Kohærens i professionsuddannelserne
Det, vi i dag betegner som kohærens-forskningen inden for professionsuddannelse, kan særlig knyttes til amerikanske uddannelsesforskere fra årtusindskiftet. Begrebet voksede frem i 1990'erne som reaktion på, at den amerikanske læreruddannelse blev kritiseret for at være inkonsistent, mangle kobling mellem campusundervisning og praktik samt fravær af fælles mål og visioner (Buchmann & Floden 1992; Hammerness 2006). Som løsning på udfordringerne pegede forskerne på kohærens (Buchmann & Floden 1992; Grossman et al. 2008; Tatto 1996). Begrebet er centralt i særligt amerikansk og nordisk professionsuddannelsesforskning (Heggen & Terum 2013; Henriksen 2021; Smeby & Heggen 2014; Terum & Heggen 2016). I dansk kontekst er begrebet dog primært anvendt inden for læreruddannelsen (Duch & Nielsen 2022; Iskov 2021; Lund & Nielsen 2019).

Kohærens kan overordnet forstås som sammenhæng. I takt med at kohærenslitteraturen har udviklet sig, er forskellige

dimensioner og definitioner vokset frem. Vi inddeler litteraturen i tre bølger, som den efterfølgende litteratur bygger videre på.

Den første bølge tager afsæt i kritikken af læreruddannelsen i USA. Fokus er på kohærens på organisatorisk niveau, dvs. sammenhæng i uddannelsesstrukturen. Et centralt værk er Tattos artikel fra 1996, hvor hun påpeger behovet for at etablere og kommunikere en fælles vision og målsætning for læreruddannelsen, som skal understøttes af organisering og strukturer (Tatto 1996). Med afsæt i Tatto sonderer Hammerness mellem begrebskohærens og strukturel kohærens. Begrebskohærens refererer til en fælles vision blandt ledelse, undervisere og praktikvejledere, hvor strukturel kohærens omhandler sekventiel opbygning af uddannelsens forskellige dele med samstemte læringsaktiviteter på tværs af campus- og praksisarena (Hammerness 2006). Med begrebet institutionel kohærens bygger Hermansen (2020) videre på begreberne i sin undersøgelse af, hvordan samspil mellem styrings-, epistemiske og organisatoriske praksisser har betydning for at tilgodese kohærens.

Hvor den helt tidlige kohærenslitteratur fremhæver vigtigheden af konsistente uddannelsesforløb i overensstemmelse med en fælles vision (Buchmann & Floden 1991; Tatto 1996), understreger den efterfølgende litteratur, at sammenhæng ikke er det samme som konsistens. Der er tale om processer, hvor dele og enheder kan være i samspil på forskellig vis, og Hammerness (2006, s. 1263) peger på, at "coherence is not an outcome so much as it is a constant process of adjustment."

I den anden bølge anskues kohærens ud fra et studenterperspektiv med særligt fokus på oplevelsen af sammenhæng mellem campusundervisning og praktik. Centralt står Grossman et al. (2008), som argumenterer for, at det ikke er nok at skabe sammenhæng på papiret, de studerende skal også opleve, at der er sammenhæng. Hertil introducerer de begrebet program-praksis-kohærens og påviser, at kvaliteten af samspillet mellem campus-praksis-aktører og de studerende har betydning for de studerendes oplevelse af sammenhæng. Med afsæt i sygeplejerskeuddannelser peger Benner et al. (2010) på, at kohærens styrkes, hvis den kliniske praksis bringes ind i campusundervisningen via praktiske eksempler.

Netop kvaliteten af samspillet mellem campus- og praktikarenaen undersøges i senere komparative studier af læreruddannelsen. For eksempel viser Canrinus, Klette & Hammerness (2019), at der er forskel på studerendes oplevelse af kohærens på tværs af lande og programmer. Jensen, Hammerness og Klette (2019) finder, at de studerendes muligheder for at bringe deres praktik-erfaringer ind i undervisningen har betydning for deres læring og evne til at skabe sammenhæng på tværs.

Den tredje bølge anlægger et professionskvalificerende blik på kohærens-begrebet (Hatlevik & Havnes 2017). Hvor de to første bølger anså kohærens som sammenhæng anskuet ud fra hhv. et organisatorisk og studenterperspektiv, retter fokus sig, som i denne artikel, mod betydningen af kohærens for de studerendes professionelle udvikling. En række empiriske studier viser, at programkohærens kan bidrage til

dette. Smeby og Heggen (2014) finder eksempelvis, at undervisnings- og praksis-kohærens positivt påvirker de studerendes tilegnelse af teoretisk viden og praktiske færdigheder. Ligeledes påviser Heggen & Terum (2013), at de studerendes oplevelse af kohærens i uddannelsen bidrager til dedikation til og identifikation med professionen. Endelig finder Rogers, at en manglende oplevelse af programkohærens bidrager til en øget usikkerhed om egen professionelle identitet (Rogers 2011).

Kohærens-begrebet udvides også til at omfatte et longitudinelt blik på kohærens i et uddannelsesforløb med særligt fokus på den studerendes egne forudsætninger og evne til selv at skabe kohærens. Litteraturen sonderer her mellem biografisk kohærens, transitions- og mestringskohærens. Biografisk kohærens undersøger sammenhængen mellem nye studerendes forudsætninger og forestillinger og det faglige indhold på uddannelsen (Heggen & Smeby 2012). Begrebet understreger, at studerende ikke bør betragtes som "ubeskrevne blade", men som havende egne erfaringer og forudsætninger, der påvirker deres forventninger til uddannelsen og det fremtidige job. Transitionskohærens (Heggen et al. 2015; Heggen & Smeby 2012; Henriksen 2021) handler om sammenhængen mellem indholdet i uddannelsen og de udfordringer, som de studerende møder, når de etablerer sig i professionen. Mestringskohærens refererer til de studerendes evne til at selv at skabe sammenhænge mellem potentielt uforenelige elementer, som de møder undervejs i deres uddannelsesforløb. Dele af litteraturen trækker her på begrebet 'sense of coherence' (Antonovsky 2000), som overføres fra

sundhedsforskning til en uddannelses-sammenhæng. Oplevet sammenhæng forekommer ifølge denne forståelse, når undervisningen opleves som begribelig, håndterbar og meningsfuld for den studerende (Hatlevik 2014; Hatlevik & Havnes 2017; Henriksen 2021).

De tre bølger repræsenterer forskellige strømninger inden for kohærenslitteraturen. Der er tale om delvist overlappende strømninger, som hver især efterlader spor, som den næste bølge bygger videre på. Fælles er, at professionsudøvelsen er kompleks, og at kvalificeringsprocessen derfor også har høj grad af kompleksitet. Kohærens-forskningen søger at løse denne udfordring ved at sætte fokus på sammenhæng: mellem uddannelsesforløbet og de studerendes forudsætninger og forestillinger, i overgange mellem campus- og praksisarenaen, i kvalificeringsprocesserne og de studerendes egen mestring af det komplekse og umiddelbart uforenelige.

Pointen er her, at uddannelserne bør understøtte de studerendes skabelse af sammenhæng og mening – ikke etablere den. Dette som en foreløbig afvisning af indledningens ord om, at det kan synes oplagt at indbygge en logisk struktur i uddannelserne. Som beskrevet er både kundskabsindholdet og erkendelsesprocesserne på professionsuddannelserne som præmis modsætningsfyldte. Uddannelsernes opgave er at bidrage til, at de studerende kvalificeres til professionelt at kunne varetage udfordringerne i praksis. Men det er også uddannelsernes opgave at sikre, at de studerende oplever sammenhæng, mestring og meningsfuldhed i uddannelsesforløbet, således at de ikke opgiver undervejs, men derimod oplever at høre til på uddannelserne og i

stigende grad også dedikerer sig til deres fremtidige profession. Det forudsætter, at de studerende undervejs i kvalificeringsprocessen ser og forstår sig selv som professionelle, men også udvikler sig som sådan – at de udvikler professionel identitet.

Professionel identitet

Begrebet professionel identitet har vundet indpas i den professionsteoretiske og -didaktiske litteratur og hævdes som et hensigtsmæssigt mål med uddannelserne. Begrebet bruges i forskellige betydninger afhængig af forskningstradition (Heggen 2008; Heggen & Terum 2017; Munch et al. 2019; Trede et al. 2012). Her afgrænses det med reference til Mead (Degn 2021; Heggen 2008; Heggen & Terum 2017) i et individ- og interaktionsperspektiv som den forståelse af sig selv som professionel, der udvikles i vedvarende forhandlinger med omgivelserne. Begrebet forstås som i Heggen (2008), hvor det betegner den studerendes billede af "meg selv som professionel yrkesutøver", der gradvis udvikles gennem kvalificeringsprocessen, og som refererer til den studerendes forståelse af "kva type eigenskapar, verdiar og haldningar, kva etiske retningslinjer eller kva ferdigheiter eller kunnskapar som konstituerer meg som ein god yrkesutøvar" (s. 324).

Mead (1934) peger på, at man ved at tage andres perspektiv udvikler selvet. Det interaktionelle perspektiv handler således om forhandlingerne, som den studerende indgår i (med uddannelsen, praksisfelt, medstuderende, undervisere osv.) om forståelsen af en relevant professionsrolle. Overfor individ- og interaktionsperspektivet står et strukturelt og kollektivt perspektiv, som sigter til

den mere etablerede forståelse af professionen, dvs. professionens selvforståelse og definerede "professionsidentitet". Dette leder frem til distinktionen mellem professionel identitet og professionsidentitet (Heggen 2008). Sidstnævnte omhandler professionens definerede forståelse af den professionelle rolle, mens professionel identitet er den identitet, som den enkelte studerende eller professionsuddannede vedvarende skaber.

Logikken bag professionsuddannelserne er, at uddannelse fører til en dedikation til opgaven og et tilhørsforhold til den professionsidentitet, der deles af professionsudøverne. Freidson (2001) skriver, at uddannelse "contributes to the development of commitment to the occupation as a life career and to a shared identity, a feeling of community or solidarity among those who have passed through it" (s. 84). Det henviser til et harmonisk forhold mellem individets professionelle identitet og professionens etablerede selvforståelse.

Men det er ikke givet, at den professionelle identitet og professionsidentiteten er sammenfaldende, ligesom professionel identitet i sig selv kan være spændingsfyldt. Begrebet professionel identitet udtrykker enheden af et individuelt personligt aspekt og professionalitet. De kontinuerlige brydninger mellem det personlige aspekt og den professionelle udgør de studerendes meningskabende forhandlinger, hvor de selekterer og aktivt konstruerer sig selv som professionelle (Degn 2021).

Hvad gør identiteten professionel?

Begrebet om professionel identitet sammenstiller to begreber. Identitet knytter an til en individuel dimension og professionel til normative bestemmelser

om, hvori det professionelle består. I den klassiske professionsteori vedrører professionalitet håndtering af en opgave, som professionsudøver er tildelt tillid til at varetage med afsæt i specialiseret viden tilegnet gennem videregående uddannelse, og hvor denne viden danner baggrund for udøvelsen af professionelle skøn i omstændigheder af ubestemthed (Abbott 1988; Freidson 2001).

De kommende professionelle kan altså ikke blot mime erfarne praktikere. Skønsudøvelsen forudsætter en heterogen og potentielt fragmenteret kundskabsbase, som refererer til en mangfoldighed af viden og vidensformer (Grimen 2008). Allerede Aristoteles understregede behovet for forskellige vidensformer, som Sullivan i en nutidig udlægning forbinder til den professionelle identitet: "A common challenge of professional education is how to handle the complex composition of analytic thinking, skillful practice and wise judgement and to integrate these aspects of expertise into a consistent professional identity" (citeret i Heggen & Terum 2017, s. 24).

Det er uddannelsernes opgave, at disse vidensformer integreres, fordi opgaverne kræver det. Det sammenhængsskabende i professionskundskab er *praktiske synteser*, hvor varierende kundskabslementer sættes sammen på forskellig vis og tilpasses den specifikke profession og situation, fordi de udgør meningsfulde dele i arbejdsudøvelsen forstået som en praktisk enhed eller helhed (Gilje 2017; Grimen 2008).

Udvikling af professionel identitet

Udvikling af professionel identitet kan næppe afgrænses til blot at finde sted under uddannelsen og i praksis. Den

studerende har ofte en forestilling om, hvad det vil sige at være lærer, sygeplejerske eller socialrådgiver, allerede når ansøgningen til uddannelsen indsendes (Heggen & Terum 2017; Munch et al. 2019). Der foreligger således et tidligt udkast til "mig selv som fremtidig professionel", som kan udvikles og ændres undervejs i kvalificeringsforløbet. Med reference til Mead udtrykker Scanlon (2011) det således:

"'Crafting' a professional identity, a professional self [...], is always in the process of becoming as individuals actively choose, alter and modify their identities [...] in an ongoing negotiation of self, a process during which individuals are defined by others and in turn define and redefine themselves" (s. 16).

Identitetsskabelsen udgør her en kontinuerlig proces, der dels foregår som forhandlinger med og spejling i signifikante og generaliserede andre (Mead 1934), og dels foregår i den løbende identifikation med en bestemt profession. Identitetsskabelsen udvikles således i en dynamisk og relationel proces, der ofte beskrives som professionsocialisering (Heggen & Terum 2017; Trede et al. 2012).

Vender vi tilbage til Scanlon, taler han om skabelse og aktive valg i udviklingen af professionel identitet. Således forstår vi også udviklingsprocessen som andet og mere end en socialiserings- eller en tilpasningsproces til et bestemt perspektiv, værdier og praksisformer. Professionel identitet udvikles inden for en moralsk orden og indeholder således også en agentisk dimension og et dannelseselement (Feilberg 2014; Munch et al. 2019). I den kontinuerlige forhandlingsproces og i afstemningen af

At tematisere forskellene og være 'respektfuldt bevidste' om andre og andres perspektiver **beror på den grundantagelse, at de forskellige perspektiver hver især kan være legitime.** Undervisere og vejledere må dele denne forståelse og kunne formidle den.



det personlige med det professionelle er de studerendes refleksion central som modvægt til erfaringernes socialiserende kraft.

Den professionelle udviklingsproces skal ikke anses som lineær, hvor den professionelle rolle udvikles gennem oplevelser i praksis som et spejl af professionsidentiteten. Tværtom næres den af konflikter og modsætningsforhold via den studerendes gentagne afstemning og forhandlinger med krav, forventninger, forskellige input og billeder på, hvad en professionel kan være (Heggen & Terum 2017; Trede et al. 2012). Den manglende sikkerhed og det modsætningsfyldte involverer transformativ læreproces, som afstedkommer identitetsforandrende processer. Bramming (2007 i Trede 2012, s. 376) peger endog på potentialet ved kriser, hvor de studerende ikke umiddelbart kan tilegne sig den nye viden: "Learning is already happening and this

process must be attached to some kind of crises because the student's worldview must be contested for transformation to occur."

Munch et al. (2019) hævder, at brud i meningssammenhænge bidrager til transformativ læreproces og integrationen af det professionsfaglige i det personlige narrativ, ligesom Feilbergs (2014) dannelsesbegreb, der søger at koble fagperson og person, angår sans for og erkendelse af fænomener i deres u håndgribelige helhed og kompleksitet. Wackerhausen (2004) argumenterer for, at den akademiske viden kan skabe indsigt, der ikke kan erhverves alene igennem erfaring, men medvirke til ændring af kulturer, sædvaner og socialiseringsmønstre – og således til forandret professionsidentitet og professionelle identiteter.

Kohærensforskningens (ud)fordringer til uddannelserne

Med henvisning til de tre krydsende bølger i kohærensforskningen bliver det nu ærindet at diskutere, hvordan udviklingen af professionel identitet hos de studerende kan understøttes.

Fra strukturel sammenhæng til modsætningsfyldt samspil

Svaret på fragmenterede uddannelser er ikke konsistens og modsigelsesfrihed. Beslutningstagere, ledere, uddannere på campus og vejledere i praktikforløbene deler ikke nødvendigvis vision eller forståelse af, hvad uddannelsen går ud på, hvad den skal føre til og hvordan. Derimod viser forskningen, at de abonnerer på modsatrettede og konkurrerende uddannelsesforståelser, kulturer, videns-, værdihierarkier og prioriteringer (Heggen & Terum 2017; Hermansen 2020).

Uddannelsernes flertydighed kan og skal således ikke elimineres og erstattes med en konsistent opbygning. Buchmann og Flodens 1992-artikel understreger, at kohærens ikke må forveksles med konsistens: *“When working against fragmentation in education, coherence must not be confused with consistency.”* Og de uddyber: *“While consistency implies logical relations and the absence of contradictions, coherence allows for many kinds of connectedness, including (...) conflicts and tensions”* (1992, s. 5). Uddannelseskompleksiteten er følgesvend til den komplekse professionsopgave, som fordrer en sammensat kundskabsbase, evnen til at danne praktiske synteser samt en moralsk og værdibaseret selvforståelse. Med andre ord må den studerende undervejs i uddannelsen udvikle en professionel identitet i mødet med andre og anderledes forståelser, så den studerende både kan agere professionelt og være det. Heggen og Terum siger om identiteten, at den skabes *“through interaction with peers, faculty members and supervisors who represent slightly different approaches and traditions”* (Heggen & Terum 2017, s. 25).

Der er værdifuld viden at hente herom i kohærensforskningens første bølge, hvor strukturel og begrebskohærens er i fokus. Buchmann og Floden beskrev kohærens som forbundethed (connectedness), men advarede mod en *“overly coherent”* uddannelse, der efterlader et for snævert rum til de studerendes arbejde med at forbinde nye erfaringer, komplekse og modsætningsfyldte ideer. De argumenterede: *“desirable program coherence is found where students can build connections among various areas of knowledge and skill,*

but where loose ends remain, inviting a reweaving of beliefs and ties to the unknown” (Buchmann & Floden 1991, s. 71). Muligheden for at forbinde indhold og forståelser fordrer, at de forskellige elementer kan bringes i samspil – ikke at de hænger sammen. Strukturelt er det hensigtsmæssigt at have blik for samspil (forstået som elementer, der kan forbindes, sige hinanden noget, være i dialog men ikke nødvendigvis enige) mellem uddannelseselementer og indhold i både et vertikalt og horisontalt perspektiv. Pointen er, at der bør overlades rum og mulighed for, at de studerende kan forbinde og danne kohærens i feltet af umiddelbar inkohærent viden, erfaringer og indhold.

Respektfuld håndtering af modsætningsfuldhed

At konsistens, modsætningsfrihed og en fælles vision ikke er mulig eller ønskværdig, bør ikke indebære resignation i forhold til at bistå de studerende i arbejdet med at forbinde elementer og skabe professionel identitet. I Hermansens (2020) analyse af uddannelsesudvikling på norske læreruddannelser ændrer hun ambitionen om at udvikle en fælles vision blandt medarbejderne til i stedet at angå delt viden om de forskellige forståelser og at synliggøre disse forskelligheder. Det indebærer orkestrering af modsætningsfulde processer bl.a. via koordination og samarbejde mellem forskellige fagområder, årgange og arenaer struktureret sådan, at det øger den gensidige indsigt. Dette internt på campus, hvor de forskellige fag og undervisere må være ‘respektfuldt bevidste’ om andre og andres perspektiver på uddannelsen og professionen, så de kan bistå de studerende med identitetsarbejdet og med at bringe forskelligartet viden, indhold og

forståelser i samspil og dialog. Med blik for de praktiske synteser må læringsprocesserne på campus foregå på en sådan måde, at de studerende kan adressere et sammensat kundskabsperspektiv til opgaver i felten, og omvendt at studerendes praksiserfaringer kan pege tilbage på begreber og læring på campus. For at gøre teorien praksisnær og praksiserfaringerne teorinære forudsættes gensidig arenaindsigt, samarbejde og tematisering af samspillet mellem arenaerne og de forskellige vidensformer (Haastrup et al. 2013).

At tematisere forskellene og være ‘respektfuldt bevidste’ om andre og andres perspektiver beror på den grundantagelse, at de forskellige perspektiver hver især kan være legitime. Undervisere og vejledere må dele denne forståelse og kunne formidle den. At fremstille den komplekse professionsudøvelse kan danne et frugtbart afsæt for de studerendes arbejde med at forholde sig til den, forbinde den med undervisningen og erfaringerne og tilskynde individuel moralsk stillingtagen. Varetagelse af professionerne og læreprocesserne er udfordrende, men dilemmaer, brud og konfliktuerende meningssammenhænge er udviklende for de studerendes refleksion, autentiske villen og professionelle tilgang, hvor de har sig selv med.

At kunne gå i dialog med andre perspektiver forudsætter, at professionsuddannelserne er refleksivt bevidste om egne uddannelses- og professionsforståelser, kan kommunikere disse og forbinde undervisningen med dem. Derigennem kan de studerende møde forskellige sammenhængende fortællinger, andre professionelle identiteter og i forhandling med disse skabe deres egen.

Kohærens, meningsskabelse og professionel identitet

Meningsskabelsen er de studerendes opgave, og det gør Weicks begreb ‘the making of sense’ relevant. Degn (2021, s. 126) skriver derom: *“Grundpræmissen er, at i situationer, hvor der er for mange eller konfliktende input eller informationer, vil individer som udgangspunkt forsøge at selektere i disse for at skabe mening. Meningsskabelse udspiller sig altså som processer, hvori kompleksitet, tvetydighed eller usikkerhed søges mindsket ved at selektere”*.

De studerende må i denne forståelse ikke opdage, men opfinde meningen, og dette ved at de *“aktivt forfatter, dvs. selvstændigt konstruerer, de situationer, som de er indlejret i og forsøger at forstå”* (Degn 2021, s. 127). Meningsskabelsen foregår i spændet mellem input og rammer, og professionsidentiteten kan udgøre en sådan ramme for meningsskabelse og identitetsforhandling og således have en socialiserende effekt og holde den ‘på sporet’, men uden at der er tale om ren tilpasning. Forudsætningen er, at de studerende møder professionen – både i praktikken og i gengivelsen af professionens selvrepræsentation, professionsnarrativer og -perspektiver, som de præsenteres for i deres underviseres fremstilling og hos medstuderende. Herimellem foregår de studerendes menings- og identitetsskabende forhandlinger via refleksion og selektion.

De studerende skal i sidste ende så at sige ‘selv danne syntesen’, og for at det kan ske, må de medtænkes (jf. biografisk kohærens), involveres og have en aktiv position, der overlader det meningsskabende arbejde til dem. Betydningen

heraf for dannelsen af professionel identitet sammenfattes af Trede et al. (2012): *“The key messages from the reviewed literature predominantly concern the dynamic transformative nature of professional identity development, personal sense-making and student participation. Professional identity development requires students’ active engagement and agency in conjunction with appropriate support and mentorship from academics”* (s. 378).

Også i et longitudinelt professionskvalificeringsperspektiv bliver kohærens, menings- og identitetsskabelse tæt sammenvævet, når de studerendes spirende professionelle identitet bringes i møde og forhandlinger med indhold, erfaringer og andre forståelser. Det er op til uddannelsen at facilitere disse forhandlinger ved at formidle professionsudøvelsens kompleksitet og i relation hertil lade de studerende afprøve forskellige roller, beskæftigelse med egne professionsforståelser, udveksle disse i studiegrupper, arbejde i fagpersonlige progressionsspor gennem uddannelsen og forholde sig eksplicit til udviklingen af egne forståelser. Det væsentlige i dette arbejde er netop forbindelsen og spejlingen af det nye i de foreløbige forståelser, så de studerende kan se relevansen og den menings- og identitetsskabende værdi af uddannelsens input. Udviklingen af professionel identitet og integrationen af det professionelle, personlige og sociale *“is manifested when students see the relevance of what they are doing and they feel valued for what they know and do”* (Heggen & Terum 2017, s. 25).

Konklusion

Vi spurgte indledningsvis, hvordan professionsuddannelser kan forstå og

arbejde med kohærens, så det udvikler de studerendes professionelle identitet. Diskussionen viser, at opgaven er at forstå, eksplicite og håndtere den kompleksitet og modsætningsfuldhed, der nødvendigvis præger uddannelsen. Vi sammenfatter det sådan, at det i et strukturelt perspektiv ikke er sammenhæng, der er afgørende, men samspil. At målet ikke bør være opbygningen af en konsistent uddannelsesstruktur, men en kohærent. At det skal være muligt for de studerende at bringe de potentielt modsætningsfulde elementer i samspil, og at det er gunstigt med sammenhæng mellem uddannelsesforståelsen og undervisningen, men at denne forståelse ikke bør eller kan være den samme blandt uddannelsens forskellige aktører.

Uddannelsernes kompleksitet må orkestreres med henblik på gensidigt kendskab og respektfuld bevidsthed og omgang med forskellige uddannelsesforståelser, herunder uddannerens egen, så de studerende kan møde forskellige fortællinger og forskellige professionelle, som de kan forhandle egen identitet i mødet med. Sammenhængen kan ikke etableres og meningsfuldheden ikke gives. Det er de studerende, der skal skabe den, og derfor må de involveres og overlades rum til meningsskabelsen og til udviklingen af den professionelle identitet. De to følges ad. Når de studerende og siden de professionelle kontinuerligt forsøger at forstå og skabe sig selv som professionelle, så skaber de samtidig professionen, og det er i vores blik netop sådan professionen kan vedligeholde og stadigt udvikle sig selv via aktører, der selvstændigt og med professionel identitet er dedikerede til opgaven.

REFERENCER

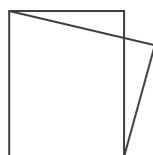
- Abbott, A. (1988). *The Systems of Professions*. University of Chicago Press.
- Antonovsky, A. (2000). *Helbredets mysterium: at tåle stress og forblive rask* (1. udgave). Hans Reitzel.
- Benner, P., Sutphen, M., Leonard, V. & Day, L. (2010). *Educating Nurses: A Call for Radical Transformation*. Jossey-Bass.
- Buchmann, M. & Floden, R.E. (1991). Programme coherence in teacher education: A view from the USA. *Oxford Review of Education*, 17(1), 65-72.
- Buchmann, M. & Floden, R.E. (1992). Coherence, the Rebel Angel. I: *Occasional Paper No. 139*.
- Canrinus, E.T., Klette, K. & Hammerness, K. (2019). Diversity in Coherence: Strengths and Opportunities of Three Programs. *Journal of Teacher Education*, 70(3), 192-205. <https://doi.org/10.1177/0022487117737305>
- Danske Professionshøjskoler (2022). *Danmark mangler sygeplejersker, pædagoger, lærere og socialrådgivere*.
- Degn, L. (2021). En meningsfuld professionalitet. I: K.K.B. Dahl (red.), *Professionspsykologi* (s. 121-139). Aarhus Universitetsforlag.
- Duch, H. & Nielsen, B.L. (2022). Stakeholder Perspectives on Vocational Teacher Education and Teacher Educators Role in Supporting Coherence. I: S. Loo (red.), *Teacher Educators in Vocational and Further Education* (s. 63-76). Springer. <https://doi.org/10.1080/13636820.2022.2088643>
- Feilberg, C. (2014). *Dannelsen af en psykologisk og videnskabelig habitus hos psykologistuderende*. Ph.d.-afhandling ved ph.d.-programmet Hverdagslivets Socialpsykologi. Roskilde Universitet.
- Freidson, E. (2001). *Professionalism. The third logic*. Polity Press.
- Gilje, N. (2017). Professionskunnskapens elementære former. I: S. Mausehagen & J.-C. Smeby (red.), *Kvalifisering til professionell yrkesutøvelse*. Universitetsforlaget.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I: K. Molander & L.I. Terum (red.), *Profesjonsstudier* (s. 71-86). Universitetsforlaget.
- Grossman, P., Hammerness, K.M., McDonald, M. & Ronfeldt, M. (2008). Constructing Coherence: Structural Predictors of Perceptions of Coherence in NYC Teacher Education Programs. *Journal of Teacher Education*, 59(4), 273-287. <https://doi.org/10.1177/0022487108322127>
- Hammerness, K. (2006). From coherence in theory to coherence in practice. *Teachers College Record*, 108(7), 1241-1265. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00692.x>
- Hatlevik, I.K.R. (2014). *Meningsfulle sammenhenger*. Ph.d.-afhandling. Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Hatlevik, I.K.R. & Havnes, A. (2017). Perspektiver på læring i profesjonsutdanninger – frugtbare spenninger og meningsfulle sammenhenger. I: S. Mausehagen & J.-C. Smeby (red.), *Kvalifisering til professionell yrkesutøvelse*. Universitetsforlaget.
- Heggen, K. (2008). Profesjon og identitet. I: K. Molander og L.I. Terum (red.), *Profesjonsstudier* (s. 321-332). Universitetsforlaget.
- Heggen, K. & Smeby, J.-C. (2012). Gir mest mulig sammenheng også den beste profesjonsutdanninga? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 96(1), 4-14. <https://doi.org/10.18261/issn1504-2987-2012-01-02>
- Heggen, K., Smeby, J.-C. & Vågan, A. (2015). Coherence, a longitudinal approach. I: J.-C. Smeby & M. Sutphen (red.), *From Vocational to Professional Education. Educating for social welfare*. Routledge.
- Heggen, K. & Terum, L.I. (2013). Coherence in professional education: does it foster dedication and identification? *Teaching in Higher Education*, 18(6), 656-669. <https://doi.org/10.1080/13562517.2013.774352>
- Heggen, K. & Terum, L.I. (2017). The impact of education on professional identity. I: B. Blom, L. Evertsson & M. Perlinski (red.), *Social and caring professions in European and welfare states. Policies, services and professional practices* (s. 21-35). Policy Press.

- Henriksen, Ø. (2021). Coherence and transition. Meaningful connections and challenging transitions in social work. *Social Work Education*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/02615479.2021.1988917>
- Hermansen, H. (2020). In Pursuit of Coherence: Aligning Program Development in Teacher Education with Institutional Practices. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(6), 936-952. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1639815>
- Holen, M. & Lehn-Christiansen, S. (2017). Drømmen om sammenheng. *Tidsskrift for professionsstudier*, 25, 25-35. <https://tidsskrift.dk/tipro/article/download/96969/145696>
- Haastrup, L., Hasse, C., Jensen, T.P., Knudsen, L.E.D., Laursen, P.F. & Nielsen, T.K. (2013). *Brobygning mellem teori og praksis i professionsbacheloruddannelserne. Sammenfattende rapport*. <https://www.vive.dk/media/pure/9136/2049673>
- Iskov, T. (2021). *Sammenhæng i læreruddannelsen* (Arbejdsnotater udarbejdet i forbindelse med udviklingsprocessen for revision af læreruddannelsen, forår/ efterår 2021). LLN. <https://www.laereruddannelsesnet.dk/arbejdsnotater/>
- Jenset, I.S., Hammerness, K. & Klette, K. (2019). Talk About Field Placement Within Campus Coursework: Connecting Theory and Practice in Teacher Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(4), 632-650. <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1415968>
- Lund, J.H. & Nielsen, B.L. (2019). Sammenhæng i læreruddannelse. *Tidsskrift for Professionsstudier*, 15(28), 96-107. <https://doi.org/https://doi.org/10.7146/TFP.V15I28.113104>
- Mead, G.H. (1934). *Mind, Self and Society*. University of Chicago Press.
- Munch, P., Nielsen, A. & Nielsen, L.S. (2019). Praksisnær forskning: dannelse af professionel identitet gennem reflektiv praksislæring. *Tidsskrift for professionsstudier*, 29, 62-73. <https://tidsskrift.dk/tipro/article/download/116405/164517>
- Rogers, G. (2011). Learning-to-learn and learning-to-teach: The impact of disciplinary subject study on student-teachers' professional identity. *Journal of Curriculum Studies*, 43(2), 249-268. <https://doi.org/10.1080/00220272.2010.521262>

- Scanlon, L. (2011). 'Becoming' a Professional. I: L. Scanlon (red.), *"Becoming" a Professional: An Interdisciplinary Analysis of Professional Learning* (s. 13-32). Springer, Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-007-1378-9_1
- Smeby, J.-C. & Heggen, K. (2014). Coherence and the development of professional knowledge and skills. *Journal of Education and Work*, 27(1), 71-91. <https://doi.org/10.1080/13639080.2012.718749>
- Styrelsen for Arbejdsmarked og Rekruttering (2022). *Rekrutteringssurvey Rapport*.
- Styrelsen for Forskning og Uddannelse (2018). *Kvalitet og relevans af Læreruddannelsen* (januar). <https://ufm.dk/publikationer/2019/evaluering-af-laereruddannelsen>
- Sullivan, W.M. (2005). *Work and integrity. The crisis and promise of professionalism in America*. Jossey-Bass.
- Tatto, M. (1996). Examining values and beliefs about teaching diverse students: Understanding the challenges for teacher education. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 18, 155-180.
- Terum, L.I. & Heggen, K. (2016). Identification with the Social Work Profession: The Impact of Education. *British Journal of Social Work*, 46(4), 839-854. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcv026>
- Trede, F., Macklin, R. & Bridges, D. (2012). Professional identity development: A review of the higher education literature. *Studies in Higher Education*, 37(3), 365-384. <https://doi.org/10.1080/03075079.2010.521237>
- Uddannelses- og Forskningsstyrelsen (2021). *Evaluering af pædagoguddannelsen. Samlet rapport* (november). www.ufm.dk
- Wackerhausen, S. (2004). Professionsidentitet, sædvane og akademiske dyder. I: N.B. Hansen & J. Gleerup (red.), *Videnteorier, professionsuddannelse og professionsforskning*. Syddansk Universitetsforlag.

Læreprocesser i et landskab af praksisfællesskaber

– udforskning af sygeplejerskers professionsidentitetsprocesser gennem uddannelse og arbejde



Sine Lehn, ph.d.,
lektor, Roskilde
Universitet og Mari
Holen, ph.d., lektor,
Roskilde Universitet

Artiklen undersøger, hvordan sygeplejersker danner deres professionsidentitet gennem orienteringer ind og ud af forskellige praksisfællesskaber, som de møder igennem grunduddannelsen og de første møder med arbejdsmarkedet. Med inspiration fra Wenger-Trayner og Wenger-Trayner (2015) forstås professionsidentitet som subjektive orienteringer i det landskab af praksisfællesskaber, der tilsammen udgør sygeplejefprofessionen. Analysen er empirisk funderet i kvalitative, longitudinale studier af en gruppe af sygeplejersker, der er blevet fulgt etnografisk i foreløbigt syv år. Analysen viser, hvordan sygeplejerskers professionsidentitet anno 2023 udvikler

sig som bevægelser igennem et landskab af praksisfællesskaber. Analysen viser, hvordan professionsidentiteten formes af deltagelse inden for det enkelte praksisfællesskab, og at denne deltagelse rummer både engagerende og desengagerende læreprocesser.

Introduktion

Forholdet mellem profession og subjekt har været et tema i forskningen, siden Parsons brugte rollebegrebet i bestræbelsen på at begrebsliggøre relationen mellem læge og patient (Parsons 1939). Aktuelt, godt 80 år senere, tilbyder litteraturen flere komplekse bud på, hvad det indebærer at være (sundheds)profes-

Læreprocesser i et landskab af praksisfællesskaber – udforskning af sygeplejerskers professionsidentitetsprocesser gennem uddannelse og arbejde

Metaforen om et landskab af praksisfællesskaber sammenkobler deltagelse i praksis, de læreprocesser, som deltagelsen afstedkommer med skabelsen af en professionsidentitet. Det er subjektets bevægelse ind og ud af praksisfællesskaberne, som udgør det stof, der skaber en professionsidentitet.



sionel, og hvordan det professionelle tilhørsforhold ikke kun handler om funktion, kompetencer og relationen til de borgere eller patienter, man møder, men også om, hvordan professionen bliver til identitet. I denne artikel undersøger vi sygeplejerskers professionsidentitetsdannelse over en periode på syv år, fra studiestart til erfaren professionel. Artiklen er empirisk funderet og teoretisk inspireret af Wenger-Trayners perspektiv på professionel identitetsskabelse som bevægelser ind og ud af et landskab af praksisfællesskaber. Artiklen spørger, hvordan sygeplejerskestuderende/nyuddannede sygeplejerskers professionsidentitet bliver til som bevægelser igennem et landskab

af praksisfællesskaber. Analysen viser, hvordan professionsidentiteten formes gennem deltagelse inden for det enkelte praksisfællesskab, men også af bevægelsen i landskabet af praksisfællesskaber og ligeledes hvordan denne proces rummer såvel engagerende som desengagerende læreprocesser.

Inspirationen fra den eksisterende forskning

Fokus i forskningen har i al væsentlighed flyttet sig fra et ydre og normativt perspektiv til en undersøgelse af, hvordan professionsidentiteten formes og erfares, ikke kun gennem mødet med patienten/borgeren/brugeren, men også gennem

et fokus på, hvordan den professionelle identitet formes af gældende styringsregimer. I den danske forskning i professioner ses velfærdsstaten som en helt central rammesætning af det professionelle arbejde og således også i konstitueringen af professionsidentitet (Kristensen 2014; Larsen 2013; Mik-Meyer & Järvinen 2012). Samtidig er fokus på det særlige ved professioner, der arbejder med mennesker i forsøget på at indfange de særlige kompetencer, dette arbejde kræver, fx udvikles begreber om "relationsprofessionelle" (Edwards 2010) eller det forhold, at det professionelle arbejde fordrer kontinuerlig læring (Billett 2007; Billett & Somerville 2004). Helt overordnet beto-

ner forskningen professionsidentiteten som forhandlet og kontekst-afhængig.

Betingelser for menneskearbejdet

I relation til sygeplejefprofessionen er Tine Rask Eriksens (Bjeld & Bjerre 2005; Eriksen 1995; Eriksen 2004) studier af sygeplejerskers professionsidentitet centrale. Eriksens longitudinelle undersøgelser fokuserer især på, hvordan køn, klasse og livsbiografi er medkonstituerende for de måder, omsorgsopgaven løses. I lighed med Eriksen er vi også optaget af forholdet mellem køn og profession (Lehn-Christiansen 2013; Lehn-Christiansen & Holen 2012). Vi har fravalgt køn som perspektiv i nærværende analyse, velvidende at dette forsat er relevant både i de kulturelle diskurser om sygepleje og i de subjektive identitetsprocesser. I lighed med Eriksen undersøger Wackerhausen (2009) professionsidentiteten som et fænomen, der skabes både på individ- og samfundsniveau. Wackerhausen peger på, hvordan man som professionsudøver må indoptage en række usagte normer, og at det bl.a. er gennem efterlevning af disse, at man viser, at man er fuldgældigt medlem af professionen. Ifølge Wackerhausen er professionsidentitetet noget, der sætter sig i kroppen og i sproget; noget, der gøres. En professionsidentitet er således ikke noget, der opnås en gang for alle, men derimod en kontinuerlig proces. Dette er også i fokus hos Andersen og Weber (2009), der viser, hvordan professionelle, der arbejder med omsorg, i deres term 'menneskearbejde', befinder sig i et særligt dilemma, idet arbejdet på den ene side fordrer menneskeligt nærvær og engagement, men samtidig skal udfoldes inden for lønarbejdets vilkår. Professionsidentitet må forstås i relation til det konkrete arbejde og de lønarbejderbetingelser, der betyder, at omsorgsarbejdet

ikke blot er et spørgsmål om rette 'omsorgskompetencer', men derimod er dilemmafyldt, idet det rammesættes på måder, der strider med omsorgens grundlæggende karakter. Også Katrin Hjort (Hjort 2012) beskæftiger sig med menneskearbejdet, i hendes term 'det affektive arbejde'. Hjort undersøger, hvordan de seneste mange årtiers modernisering af velfærdsstaten har forandret det professionelle omsorgsarbejde gennem fx markedsmekanismer og stigende fokus på fx evidensbaseret og akademisering.

De velfærdsinstitutionelle rammer – og særligt den styring, professionernes arbejde i stigende omfang underlægges – står også i centrum af Mik-Meyer og Järvinens arbejde (Mik-Meyer & Järvinen 2012). De byder ind med et interaktionistisk perspektiv på de professionelle og viser derigennem, hvordan man som professionel bliver til i et dynamisk samspil mellem institutionel styring og mødet med borgeren. Derved tillægges det institutionelle arbejdsfelt, snarere end professionstillørsforholdet, stor betydning for professionsidentitetsdannelsen.

Metode

Artiklen trækker på et omfattende empirisk materiale skabt gennem de seneste syv år inden for rammerne af to projekter: PÅ TVÆRS (2015-2019) og MINERVA (2019-2029). PÅ TVÆRS fulgte en klasse sygeplejestuderende fra studiestart i 2015 til dimission i 2019 (Lehn & Holen 2020) med det formål at undersøge de studerendes læreprocesser i den kliniske del af deres uddannelse. MINERVA følger den samme gruppe de 10 første år af deres arbejdsliv – stadig med en ambition om at undersøge, hvordan klinisk praksis understøtter de nu færdiguddannede sygeplejerskers læreprocesser. I begge

projekter anvender vi feltarbejde kombineret med interviews og dokumentanalyse.

Da PÅ TVÆRS startede i 2015, var der 40 deltagere, som påbegyndte deres uddannelse som sygeplejerskestuderende i samme klasse på Professionshøjskolen Metropol. Tre et halvt år senere var der 25, der dimitterede. 20 af disse sagde ja til at deltage i MINERVA. I 2023 er 17 ud af 20 stadig beskæftigede inden for sygeplejefaget. To er under videreuddannelse, en er i gang med en anden professionsbacheloruddannelse.

Vi har besøgt deltagerne 1-3 gange i klinisk praksis (både under uddannelse og som færdiguddannede). Disse feltbesøg har været minimum to dage, er fastholdt i feltnoter og suppleret med interviews med deltageren og med den kliniske vejleder. Derudover har vi interviewet alle deltagere i fokusgrupper hvert halve år i perioden 2016-2019 og en gang årligt siden 2020. Såfremt deltagerne ikke har kunnet deltage i gruppeinterviews, er de interviewet enkeltvis. Interviewene er primært gennemført på Rigshospitalet, enkelte online. Fokusgruppeinterviewene havde fra 2-6 deltagere og varede 2 timer. Enkeltpersonsinterviews varede typisk 1 time.

Alle interviews har været guidet af en semistruktureret guide. Vi har spurgt til deltagernes oplevelser af hhv. praktikforløbet under uddannelse og deres job. Vi har spurgt til erfaringer med at lære nyt, at være ny/erfaren, og til oplevelser, der har gjort indtryk. Derudover er det en fast procedure, at deltagerne beskriver en typisk arbejdsdag og de arbejdsopgaver, de har. Vi spørger ind til deres drømme om fremtiden som sygeplejersker.

Læreprocesser i et landskab af praksisfællesskaber – udforskning af sygeplejerskers professionsidentitetsprocesser gennem uddannelse og arbejde

Ved at følge så mange deltagere over så lang tid har vi fået (mindst) to ting forærende metodisk: et blik for det partikulære og et blik for det generelle. Vi har lært både vores felt og vores deltagere så godt at kende, at vi kan skelne mellem det typiske og det ekstraordinære i deltagernes oplevelser og erfaringer med at blive sygeplejersker, og det er dette 'dobbelte blik', der har resulteret i, at vi har kunnet identificere de centrale dynamikker, der er på spil, når sygeplejersker udvikler en professionsidentitet. Det betyder naturligvis ikke, at det er netop disse og kun disse dynamikker, eller at de til hver en tid og i alle tilfælde vil være centrale i samtlige identitetsprocesser. Men vi er tilstrækkeligt sikre på, at disse dynamikker ofte vil være på spil, når det gælder sygeplejerskers identitetsdannelse i en velfærdsstatskontekst anno 2023. Det empiriske materiale er transskriberet samt læst og diskuteret ad flere omgange. De dele af materialet, der indgår i artiklen, er anonymiseret efter aftale med deltagerne.

For at opnå dybde og indsigt i professionsidentitetsprocesserne har vi valgt at analysere fire cases i analysen. De fire er valgt, fordi de repræsenterer forskellige identitetsprocesser både inden for rammerne af uddannelsesforløbet og i forhold til arbejdslivet som nyuddannede sygeplejersker. Derudover repræsenterer de en bredde i forhold til både køn, alder og etnicitet. Vi placerer to cases (Camille og Jamil) i den analytiske forgrund og to (Peter og Nina) i baggrunden; sidstnævnte bruges derved hovedsageligt til at kontrastere og nuancere de analytiske pointer. På den måde kan vi illustrere både brede tendenser og nuancer i identitetsprocesserne. Analysen er struktureret ud fra tre temporale nedslag: uddan-

nesstart, under uddannelse og første år som nyuddannet – og vi får dermed indblik i, hvordan bevægelserne ind og ud af praksisfællesskaber har betydning for deltagernes identitetsprocesser.

Analysestrategi: Identitetsskabelse gennem rejse i et landskab af praksisfællesskaber

Vi vælger at operationalisere analysen af professionsidentitet med inspiration fra Etienne Wenger-Trayner, der udvikler et begreb om et landskab af praksisfællesskaber i 1998, men vender tilbage og udfolder dette i 2015 (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner 2015). Et landskab af praksisfællesskaber kan defineres som totaliteten af multiple, relaterede praksisfællesskaber inden for et område eller felt. I vores tilfælde udgøres feltet af sygeplejerskeprofessionen.

Metaforen om et landskab af praksisfællesskaber sammenkobler deltagelse i praksis, de læreprocesser, som deltagelsen afstedkommer med skabelsen af en professionsidentitet. Det er subjekters bevægelse ind og ud af praksisfællesskaberne, som udgør det stof, der skaber en professionsidentitet. Derved ansues professionsidentitet som en proces, der sker over tid i forskellige kontekster. Ideen om at bevæge sig ind og ud af forskellige praksisfællesskaber er velegnet til at belyse sygeplejerskers uddannelses- og professionspraksis, idet disse involverer deltagelse i flere praksisser. Uddannelsen til sygeplejerske er netop karakteriseret ved, at man som studerende gennemfører en række praktikforløb i forskellige kliniske settings – samtidig med at man som studerende er forankret i praksisfællesskabet på uddannelsesinstitutionen.

I sygeplejefprofessionen udgøres landskabet af praksisfællesskaber således både af de mange kliniske praksisser, hvori patienter behandles, plejes og rehabiliteres, og af uddannelses- og forskningsfællesskaber samt af praksisfællesskaber knyttet til ledelse, udvikling og administration af sygepleje. Som studerende og nyuddannet sygeplejerske er deltagelse i et eller flere af disse praksisfællesskaber uløseligt forbundet med læring og tilegnelse af nye kompetencer: "When newcomers are entering a community, it is mostly the regime of competence that is pulling and transforming their experience – until their experience reflects the competence of the community. This is what happens in apprenticeship, for instance." (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner 2015, s. 14).

Læring i praksisfællesskaber handler dog ikke kun om tilegnelse af kompetencer, men også om identitet. Identiteten skabes, når man 'flytter ind', ud af og på tværs af praksisfællesskaberne i landskabet:

"Shaped by our journey through the landscape, our identities come to embody the landscape through our experience of it. They become personalized reflections of the landscape, its practices, and its boundaries." (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner 2015, s. 20).

Wenger-Trayner og Wenger-Trayner beskriver tre identifikationsformer (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner 2015, s. 20-21), der på forskellige måder kan ses som konkretiseringer af identitetsprocessen i og på tværs af landskabet af praksisfællesskaber: Først og fremmest sker det gennem deltagelse: at være i praksis, at deltage i praksis sammen med andre. Man kan med andre ord ikke læse sig

til en professionsidentitet, det kræver deltagelse. For det andet sker identitetsdannelsen gennem ens forestillinger, dette ses fx ved, at den studerende forestiller sig sin fremtid i professioner, man konstruerer et billede af sig selv i eller i relation til landskabet. For det tredje ses identifikation gennem alignment. Alignment handler om at forbinde egne og andres handlinger i praksisfællesskabet med bredere forståelser og diskurser. Et eksempel herpå, hentet fra den kommende analyse, kunne være, at man vurderer sin ansættelse i den kommunale rehabiliteringspraksis op imod bredere anerkendte værditilskrivninger af akutområdet. Disse identifikationsformer har fungeret som inspiration i analysen af, hvordan vi kan 'få øje' på, at der finder en identitetsproces sted hos deltagerne.

Cases

Camille

Camille er 20 år, da hun begynder på sygeplejerskeuddannelsen. Hun har længe overvejet at blive sygeplejerske. Motivationen for at søge faget er primært en naturvidenskabelig interesse fra gymnasiet, kombineret med en interesse for menneskearbejde. Hun har haft to sabbatar, hvor hun har rejst og arbejdet i hjemmeplejen. Camille klarer sig godt gennem uddannelsen og får gode karakterer. Som færdiguddannet får hun job på et kommunalt rehabiliteringscenter, hvor hun hurtigt får et koordinerende og ledende ansvar. Efter et par år skifter Camille til en kommunal enhed for hjælpemidler, hvor hun arbejder som visitator. Hun får barn og overvejer at søge ind på en kandidatuddannelse, men vælger at blive i jobbet, fordi løn og arbejdstider passer godt til livet som

småbørnsmoder, hvor drømmen er eget hus og have.

Jamil

Jamil er i 40'erne, da han starter på uddannelsen. Han har mellemøstlig baggrund og kom til Danmark som flygtning i 2005. Jamil har en uddannelse som landbrugstekniker, som han ikke kunne få merit for i Danmark. Han har været dansk gift og har to døtre. Som den yngste i en stor søskendeflok har han passet sin gamle, syge far. Vejen til sygeplejerskeuddannelsen gik gennem sosu-uddannelserne, og han har således mange års erfaring fra hjemmeplejen. Jamil kæmper med uddannelsens teoretiske og skriftlige elementer. Jamil har en klar forventning om at vende tilbage til hjemmeplejen og få mere ansvar og bedre løn som sygeplejerske. Planen holder stik, men arbejdspresset er stort pga. personalemangel. Jamil siger op, og efter en periode som vikar i hjemmeplejen får han en fast stilling i en anden hjemmeplejeenhed. Han har fast aftenvagt, hvilket passer godt med livet som far til to store børn, der bor hos ham på deltid.

Nina

Nina har en baggrund som sosu-assistent og flere års erfaring fra hjemmeplejen. Hun er 25, da hun starter på uddannelsen. Hun har altid vidst, at hun ville 'noget med mennesker'. Hun søgte også ind på jordemoderuddannelsen, men kom ikke ind. Henimod afslutningen af uddannelsen overvejer Nina at søge job i psykiatrien, men planerne udsættes, da hun bliver gravid. Hun går direkte fra uddannelse og på barsel. I løbet af barslen bliver hun meget i tvivl, om hun har lyst til at arbejde som sygeplejerske. Hun vælger at søge ind på en kandidatuddannelse.

Peter

Peter er 22, da han starter på uddannelsen. Han vælger uddannelsen som sygeplejerske, fordi det kunne være spændende at prøve at arbejde i udlandet eller måske i et fængsel eller på hospice. Peter klarer sig godt gennem uddannelsen, bagefter får han job i et privat vaccinefirma. Han siger hurtigt op, fordi arbejdet er for kedeligt. I stedet søger han ind på et akut modtageafsnit. Her kan han godt lide at være; der er mange andre unge sygeplejersker, og det akutte område er spændende. Efter barsel med sit første barn får han job i en kommunal afdeling for socialpsykiatri, hvor han sidder med udvikling og koordinering af tilbud til borgere med dobbeltdiagnoser. Som en del af jobbet får Peter ansvar for den pædagogiske implementering af det IT-system, som kommunen har indkøbt til dokumentation.

Analyse

På vej ind i et nyt landskab af praksisfællesskaber: Sygeplejefprofessionen
Alle deltagere entrerer sygeplejeuddannelsen med forestillinger om, hvem de skal være som sygeplejersker – et træk, der deles med de øvrige professioner (Böwadt et al. 2021), som viser, at identitetsprocessen er i gang. Ved studiestart spænder deltagerens ønsker vidt: fra at blive sygeplejerske/hospitalsklavn til at rejse ud med Læger uden Grænser i krigszoner. Forestillinger er præget af oplevelser og erfaringer fra før studiet – men også af manglen på erfaring og almene/populære forestillinger om, hvad det vil sige at være sygeplejerske.

Camille, Jamil, Peter og Nina har alle forestillinger om deres professionelle fremtid. Den med de mest konkrete

Læreprocesser i et landskab af praksisfællesskaber – udforskning af sygeplejerskers professionsidentitetsprocesser gennem uddannelse og arbejde

forestillinger er Jamil, som vil tilbage til hjemmeplejen: "Jeg har valgt [sygeplejerske] uddannelsen, fordi jeg skulle bare videre dengang og ... jeg elsker at hjælpe syge mennesker, det har jeg gjort i mange år. (...) Som assistent måtte jeg ikke, før måtte man godt, men lige pludselig kom der nogle regler om, at man som assistent ikke måtte så meget." (Jamil 2016).

I modsætning til de fleste af sine studiekammerater vælger Jamil ikke sygeplejeuddannelsen, fordi den giver mange forskellige beskæftigelsesmuligheder. Hans ambition er at vende tilbage til hjemmeplejen, men som sygeplejerske, hvilket vil give adgang til et andet praksisfællesskab end det, han havde adgang til som sosu. Uddannelsen skal give adgang til de kompetencer og det arbejde, han før blev udelukket fra. Camille er på mange måder Jamils modsætning. Hendes forestillinger handler om, at uddannelsen åbner mange forskellige jobmuligheder. Hun har slet ikke lagt sig fast på, hvad hun vil – hendes forestillinger er diffuse og udifferentierede: "I gymnasiet havde jeg naturvidenskabelige fag (...) samtidig synes [jeg], det var spændende med mennesker. Altså det er bare dejligt at arbejde med mennesker, fordi det giver sådan en god mening, det er bare rart. at man er sammen med nogen, og man kan sådan se fremskridt eller ja, det synes jeg er spændende." (Camille 2016).

Camilles identitetsproces er også i gang, hun trækker på velkendte kulturelle diskurser om sygepleje som et arbejde med mennesker og mening. Peter ligner Camille i sin orientering og begyndende

identifikation med professionen, han har heller ikke lagt sig fast på, hvad han gerne vil i fremtiden, men ser det som en fordel, at man som sygeplejerske har mange muligheder. Nina, der som Jamil har erfaring som sosu-assistent, orienterer sig mod et fremtidigt arbejdsliv inden for børneområdet. Derved søger hun bevidst mod andre dele af praksislandskabet end dem, hun har erfaringer med fra sit tidligere arbejdsliv.

Når praksisfællesskabet fører til desidentifikation

De fleste deltagere beretter om oplevelser i klinisk praksis under uddannelsen, der i sat sig i dem og har fået betydning for deres fremtidige bevægelser ind og ud af forskellige praksisfællesskaber i professionen.

Camille er en af dem, der meget hurtigt bevæger sig væk fra den grundlæggende patientpleje efter endt uddannelse. Valget handler dels om det vanskelige i at forene aften- og nattevagter med livet i en småbørnsfamilie, men det finder muligvis også sin forklaring i konkrete erfaringer med plejpraksisfællesskabet. På første studieår er Camille i praktik på et kirurgisk intensivafsnit. Her udvikler hun angst for, at patienter fejlsynker – altså får mad eller vand i den gale hals og derved risikerer at blive kvalt, når hun passer dem. På et tidspunkt overvældes hun af frygt for, at patienten kvæles, da hun skal give et glas vand. Camille bryder sammen, forlader patientstuen og møder sin vejleder på gangen: "[Vejlederen] var der nemlig. Jeg gik ikke med hende, men hun var der. Så jeg fortalte hende det lige, og så sagde hun: "Nå, men det, det er helt fint". Hvor sygeplejersken hun var sådan lidt streng

i det: "Nu skal du høre, det der kommer du ud for, og der skal du gå over dine grænser". Jeg stod og græd, og jeg havde det virkelig skidt. Der pressede hun mig sådan "det vil ske, og det skal du bare gøre. Du skal bare ud i det". Men altså, jeg tænkte sådan: "Kig lige på mig". Altså, det skal jeg ikke lige have at vide lige nu, tror jeg ikke. Men så snakkede jeg med vejlederen, og så var det fint. Altså. Hun sagde bare: "Nå, men det er helt fint, det skal du ikke tænke på. Du får bare en anden patient". (Camille 2017).

Det interessante ved Camilles fortælling er, at den tydeliggør grænsefladen mellem to praksisfællesskaber: plejefællesskabet og uddannelsesfællesskabet. Sygeplejersken, der er del af plejen, prøver at overtale Camille til at agere som en sygeplejerske. I dét praksisfællesskab er patientens behov det vigtigste, og risiko for død er en del af hverdagen. Men vejlederen trækker hende ind i uddannelsesfællesskabet. Her er det o.k. at trække sig fra en situation, der opleves angstprovokerende. Oplevelsen kan ses som medvirkende til, at Camille 'falder ud' af det praksisfællesskab, der kobler sig til plejen. I tiden, der følger, bevæger hun sig væk fra den patientnære pleje over i en mere administrativ rolle – og her er et praksisfællesskab, hvor hun har det som en fisk i vandet. Da vi taler med hende i 2023, siger hun sådan her om sit job som visitator af hjælpemidler: "Jeg ser mig selv i det her i mange år. Ja, jeg gad godt blive sådan rigtig garvet i det her. Og så – og så – og så tror jeg bare, at så må jeg se, hvad jeg møder på min vej. Tit så er det jo det, man sådan møder, og så finder man ud af, at der er en eller anden retning, og ... ja." (Camille 2023).

Camille er åben over for, hvad fremtiden bringer, men hun planlægger ikke at komme tilbage til plejepsisfællesskabet.

Det er også frygten for og erfaringen med døende patienter, der får afgørende betydning for, at Nina vælger at afsøge helt andre dele af landskabet af sygeplejefprofessionens praksisfællesskaber end plejen. Under uddannelsen dør en patient i armene på Nina, da hun er i færd med at hjælpe hende på toiletet, en anden køres væk med blå blink, da Nina finder hende livløs i hjemmeplejen. Frygten for at stå alene i sådanne situationer fylder meget. Erfaringerne lægger sig oven i hinanden: “Jeg følte, at jeg stod på dybt vand igen, lidt ligesom før der. Det der med at stå på dybt vand følelse. Og det der med at stå alene. Jeg var jo ikke alene, men øh (...) Ja. Ja, altså sådan, så der tror jeg, at jeg glæder mig (...) Nogle gange har jeg bare lyst til at spole frem. Tænk, hvis man bare kunne spole frem til, at nu havde jeg erfaring, ikke? (Griner) og følte mig sej. Jeg bliver næsten helt dårlig ved tanken om at skulle være ny.” (Nina 2022).

Episoderne hjemsøger Nina, da hun i perioden umiddelbart efter endt uddannelse er på barsel. De praksisfællesskaber, hun har været en del af, har ikke givet hende mulighed for at ‘føle sig sej’, i stedet føler hun sig utilstrækkelig og bange. Så hun beslutter at søge mod et nyt praksisfællesskab i form af en kandidatuddannelse på universitetet. På den måde får hun en fleksibel hverdag som småbørnsmor – og muligheder for at tilegne sig kompetencer, der vil sikre hende en mere varig plads i de praksisfællesskaber, der beskæftiger sig med

udvikling af plejen, uden at hun behøver være en del af denne.

I modsætning til andre studerende, der oplever det som vanskeligt at skulle håndtere døden som en del af det kliniske praksisfællesskab, er Jamil ikke bange: “Jeg havde en borger, der døde, han var ikke så gammel, og så vores sygeplejerske [hun kunne ikke], så jeg bliver nødt til at gøre det. Så kom den afdødes kone og hans bror. Og sygeplejersken, hun står og kan ikke, altså hun var ny, og så begynder jeg at overtage og trøste dem og snakke med dem. Senere hun kom til mig og sagde: “Du har reddet mig, jeg vidste ikke, hvad jeg skulle sige ... ja og du fik virkelig beroliget dem, du fik virkelig snakket.” (...) Alt det her, det kommer med ... med tiden.” (Jamil 2022).

Det er erfaring fra sosu-arbejdet, der gør Jamil i stand til at håndtere situationer med døende patienter. Det plejefællesskab, han bliver en del af under uddannelsen til sygeplejerske, bekræfter ham i, at han er god til dette, det bliver en del af hans professionsidentitet.

For Jamil er det andre oplevelser, der er vanskelige, og som fører til desidentificerende læreprocesser. Igen er der tale om en episode, der tydeliggør grænsefladen mellem praksisfællesskaber. På 6. semester er Jamil i praktik på et kirurgisk hospitalsafsnit. Han er der sammen med en sosu-assistent, der behandler ham og de andre sygeplejerskestuderende som billig arbejdskraft og taler ned til ham: “Jeg begyndte at græde, fordi hende assistenten, hun hundser bare med mig. Jeg havde gjort alt, hvad hun havde bedt om. Fart på. Nogle gange i starten gjorde jeg det bare for at skabe en god relation. Jeg prøvede at vise, at jeg er en god

studerende, som vil og al det der, men det dur ikke med hende. Det dur med alle andre, efter min erfaring, men ikke med en som hende der.” (Jamil 2018).

Som 6. semester-studerende er Jamil tæt på at være færdig som sygeplejerske, men interaktionen med sosu-kollegaen synes at genaktivere hans tidligere erfaringer, hvor han også blev fastholdt i opgaver, der lå under hans reelle kompetenceniveau, fordi han ikke var en del af sygepleje-praksisfællesskabet. Gentagelsen bringer ham så meget ud af fatning, at han opgiver at få den kliniske læring med sig fra denne praktikperiode, og på den måde falder han ud af det praksisfællesskab, der findes i hospitalsplejen. Erfaringen efterlader ham med en følelse af mindreværd – og den bekræfter ham i, at det er i hjemmeplejen, at han hører til.

Bevægelsen ind i arbejdslivets praksisfællesskaber

Med overgangen fra uddannelse til arbejde lukkes døren til uddannelsespraksisfællesskabet, mens nye fællesskaber åbner sig: de fuldgældige sygeplejerskers praksisfællesskaber. Vores deltagere bliver færdige på et tidspunkt, hvor der er ledige stillinger overalt i sundhedsvæsenet. Nyuddannede er meget attraktive og kan stort set vælge og vrage mellem jobs. Camille vælger et job som koordinerende sygeplejerske i et kommunalt rehabiliteringscenter som sit første job. Hun fortæller valget frem som et fagligt kompromis, hvilket umiddelbart fremstår paradoksalt, fordi det er hendes førstevalg: “Jeg går på kompromis, for at det også fungerer for mig hjemme. Ja. Og så tror jeg bare, at jeg har fundet ud af, at man kan så mange ting i primær, som jeg ikke var så inspireret af engang, men nu synes

Læreprocesser i et landskab af praksisfællesskaber – udforskning af sygeplejerskers professionsidentitetsprocesser gennem uddannelse og arbejde

jeg egentlig godt, at det kan noget. Ja.” (Camille 2022).

Camille arbejder kun i dagtimerne, og hun får mere i løn end de (nyuddannede) kolleger, der er ansat på hospitalet, og så har hun ovenikøbet erfaret, at man ‘kan så mange ting i primær’. Dermed taler hun sig op imod professionsinterne diskurser om, at det har lavere status at arbejde med gamle, der lider af kroniske sygdomme som diabetes og KOL end med fx akutte og kritisk syge patienter. I interviewet forhandler hun legitimiteten af sit jobvalg således: “Jeg laver ikke grundlæggende sygepleje overhovedet, det er også derfor, jeg godt kan lide at være der. Det må jeg bare sige.” (Camille 2020).

Camille markerer grænsen mellem plejefællesskabet og det administrative praksisfællesskab, hun er blevet en del af, når hun fortæller om, hvad det er hun godt kan lide ved jobbet: “Det der detektivarbejde. (...) Man ser ikke på én ting, der ses på det hele, og så skal det fungere. Hvis man kan sige det sådan: Hvordan kommer de hjem? Hvilke redskaber skal de bruge? Hvordan ser hjemmesituationen ud? Altså, man ser meget holistisk på det. (...) Det kan jeg sådan set meget godt lide, og så er det tit komplekse borgere, man er inde over. De har både diabetes, og de har fodsår, og de har alt muligt, og det synes jeg bare er ret spændende, fordi man kommer virkelig til at se, hvad det vil sige at være kroniker.” (Camille 2020).

Camilles orientering er formet af de præferencer for matematik og systematik, som hun havde, allerede inden hun startede på sygeplejerskeuddannelsen. Dem har hun transformeret til sygeplejefaglige

kompetencer, der finder anvendelse, når hun planlægger komplekse borgeres forløb. Camilles sprog om, hvordan disse kompetencer kan bruges i sygeplejen, har undergået en fundamental forandring, siden hun begyndte på uddannelsen og i lighed med mange andre gerne ville ‘arbejde med mennesker’. Nu er sproget fagligt reflekteret, erfaringsforankret; en professionsidentitet har taget form. Det er en professionsidentitet, hvor traditionelle, sygeplejefaglige kerneværdier som den nære patientpleje forlades til fordel for koordination. En professionsidentitet, hvor behovet for psykologisk tryghed er fundet i det administrative arbejde med plejeplaner og visitation af hjælpemidler. Et væsentligt aspekt er ligeledes, at Camille vælger plejepsisfællesskabet på hospitalet fra, fordi det ses som uforeneligt med familielivet og tillige ringe økonomisk kompenseret. Det er således ikke kun de professionelle praksisfællesskaber, der former professionsidentiteten. Forældreidentiteten og bevidstheden om plejearbejdet som dårligt lønnet væver sig også ind som betydningssskabende.

Som nyuddannet søger Peter job i et privat vaccinefirma. Det valg behøver han, modsat Camille, ikke legitimere: ‘Bare det, at det hedder noget med akut’, siger han, og der nikkes rundt om bordet ved gruppeinterviewet. Hans tidligere studiekammerater ved godt, at det akutte område udgør et praksisfællesskab med høj status.

Jamil holder fast i sin plan om at søge tilbage i hjemmeplejen efter endt uddannelse, og det sted, hvor han var ansat før uddannelsen, tager imod ham med åbne arme. I begyndelse er Jamil godt tilfreds, og han påtager sig med glæde opgaver

og ansvaret, der følger med sygeplejeautorisationen – endelig er han blevet en del af det attraktive praksisfællesskab, som kun indbefatter sygeplejersker. Men i løbet af det første år siger flere kolleger op, og de vakante stillinger genbesættes ikke, og arbejdspresset stiger. Jamil fortæller om aftenvagter, hvor han både har en køreliste, der er fyldt til randen med borgerbesøg, og samtidig skal besvare 30-50 opkald på den akutte telefon, der ligger i kittellommen. Han ender med at sige op. Erfaringen betyder ikke, at Jamil bevæger sig over i et andet praksisfællesskab, han søger et job et andet sted i hjemmeplejen. Efter tre år som færdiguddannet har han fået tillært sig en række af de kliniske færdigheder, han ikke fik lært i sin sidste praktikperiode på hospitalet. Endelig føler han sig tryk: “Jeg troede ikke, at jeg kunne føle mig så tryk som sygeplejerske. (...) Nogle gange, når der kommer nogle sygeplejersker – f.eks. kom der en sygeplejerske, som har været uddannet i mange år. Hun sagde til mig, at hun aldrig havde set et kateter blive lagt. Hun spurgte, om jeg ville oplære hende. Det giver noget tryghed og selvstændighed [at kunne], ja faktisk glæde.” (Jamil 2021).

Erfaringen med at mestre de kliniske færdigheder muliggør konsolidering af identiteten som sygeplejerske.

Konkluderende diskussion

I denne artikel har vi trukket på Wenger-Trayner og Wenger-Trayners (2015) begreb om et landskab af praksisfællesskaber, der indebærer et syn på professionsidentitets- og læreprocesser i landskabet af praksisfællesskaber som uløseligt sammenkoblede. Ved hjælp af dette perspektiv har vi analyseret sygeplejerskers professionsidentiteter,

som de udvikler sig på tværs af sygeplejefaglige kontekster under og efter uddannelsen over en periode på syv år. Kombinationen af disse dimensioner: den tidlige og den multi-kontekstuelle, er, så vidt vi er orienterede, ny i forhold til forskningen i sygeplejefprofessionens identitetsprocesser.

Analysen har vist, hvordan professionsidentitetsprocessen udgør et komplekst samspil mellem deltagelse og de udfordringer, praksisfællesskaberne byder på for de kommende og nye professionelle. Nogle erfaringer – særligt under praktikforløb i uddannelsen – synes at få afgørende betydning for oplevelsen af at høre til eller ikke høre til i et givent praksisfællesskab og dermed for, om man danner sin identitet i overensstemmelse med dette praksisfællesskabs kompetencebehov, værdier, kolleger og opgaver. Erfaringerne får med andre ord betydning for de valg og fravalg, som professionsudøverne tager i relation til, hvor og med hvad de gerne vil arbejde, og hvilken 'slags' sygeplejerske de gerne vil være. Eller om de vælger videreuddannelse

fremfor et arbejde i professionen. Identitetsprocesserne rummer således både identifikation af desidentifikation. Bevægelsen væk fra den patientnære pleje understøttes af, at plejepsisfællesskabet tilsyneladende ikke i tilstrækkelig grad formår at skabe psykologisk tryghed i de læreprocesser, der knytter sig til arbejdet med kritisk syge og døende patienter – i hvert fald ikke alle steder. Hvorfor vides ikke, det kan formentlig både tilskrives arbejdspresset hos sygeplejegruppen og forestillinger/erfaringer med, at de læreprocesser, der knytter sig til plejen, ikke altid er nemme og uden modhager. Konsekvensen bliver, at nogle kommende/nyuddannede sygeplejersker trækker sig fra det kliniske arbejde som en form for selvbeskyttelse, hvilket især synes problematisk i en tid med stigende rekrutterings- og fastholdelsesudfordringer. Vi ser også, at bevægelserne i landskabet af praksisfællesskaber sker på baggrund af erfaringer med og vurderinger af, hvor de bedste faglige muligheder findes, og også i forhold til ønsket om en god familie-/arbejdslivs-balance.

Analysen giver således indblik i den komplekse dynamik, der p.t. gør det vanskeligt at tiltrække og fastholde sygeplejersker i plejen, men også i de dynamikker, der gør, at nye sygeplejersker tiltrækkes af jobs med fokus på ledelse, administration og udvikling. Analysen er ikke repræsentativ for det samlede felt, men omvendt er det ikke tilfældigt, at tre ud af fire cases, efter tre år som færdiguddannede, ikke er at finde i plejen, og at ingen af dem er ansat på hospitalet. Dermed peger analysen på det paradoksale i, at nye sygeplejerskers professionsidentiteter finder deres grundform gennem en bevægelse ud af de praksisfællesskaber, hvor plejen er i centrum, uden at det betyder, at de ønsker at forlade faget; de bliver ved med at befinde sig i professionens landskab af praksisfællesskaber, hvilket peger på, at de gennem uddannelse og de første år på arbejdsmarkedet danner en stærk identitet som sygeplejersker.

Læreprocesser i et landskab af praksisfællesskaber – udforskning af sygeplejerskers professionsidentitetsprocesser gennem uddannelse og arbejde

REFERENCER

Andersen, R. & Weber, K. (2009). *Profession og praktik*.

Billett, S. (2007). Work, Subjectivity and Learning. I: *Work, Subjectivity and Learning* (s. 1–20). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/1-4020-5360-6_1

Billett, S. & Somerville, M. (2004). Transformations at work: Identity and learning. *Studies in Continuing Education*, 26(2), 309–326. <https://doi.org/10.1080/158037042000225272>

Bjeld, B.B. & Bjerre, T. (2005). Akademiseringen af sygeplejefprofessionen – har det medført reflektive forandringer eller praksis-ændring? I: T. Rask Eriksen & A.M. Jørgensen (red.), *Professionsidentitet i forandring*. Akademisk Forlag.

Edwards, A. (2010). *Being an expert professional practitioner: The relational turn*. Springer.

Eriksen, T.R. (1995). *Omsorg i forandring*. Munksgård.

Eriksen, T.R. (2004). Gendered professional identity and professional knowledge in female health education – put into perspective by a follow-up study (1987–2002). *NORA – Nordic Journal of Feminist and Gender Research*, 12(1), 20–30. <https://doi.org/10.1080/08038740410005730>

Evetts, J. (2006). Introduction: Trust and Professionalism: Challenges and Occupational Changes. *Current Sociology*, 54(4), 515–531. <https://doi.org/10.1177/0011392106065083>

Kristensen, J.-E. (2014). Velfærdsprofessioner i konkurrencetaten: i lyset af velfærdspolitikens omkalfatring. I: G.S. Harrits & F. Svith (red.), *Professioner under pres: status, viden og styring* (s. 165–188). Via Systime.

Larsen, L.T. (2013). Guvernementalisering af velfærdsprofessionerne. *Dansk Sociologi*, 24(3), 37–61.

Lehn, S. & Holen, M. (2020). *Læreprocesser i klinisk sygeplejerskeuddannelse: Viden og erfaringer fra projekt PÅ TVÆRS*. Rigshospitalet.

Mik-Meyer, N. & Järvinen, M. (2012). *At skabe en professionel: Ansvar og autonomi i velfærdsstaten*. Hans Reitzels Forlag. http://www.worldcat.org/title/skabe-en-professionel-ansvar-og-autonomi-i-velfrdsstaten/oclc/795250989&referer=brief_results

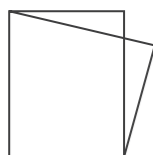
Wackerhausen, S. (2009). Collaboration, professional identity and reflection across boundaries. *Journal of Interprofessional Care*, 23(5), 455–473.

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wenger-Trayner, E. & Wenger-Trayner, B. (2015). Learning in Landscapes of Practice. Boundaries, Identity and Knowledge-ability in Practice-based Learning. I: E. Wenger-Trayner, M. Fenton-O'Creevy, S. Hutchinson, C. Kubiak & B. Wenger-Trayner (red.), *Learning in Landscapes of Practice*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315777122>

Det farlige spørgsmål:

Identitetsudfordringer for nye studerende ved en ung professionsuddannelse



Mads Kryger Frandsen, cand.scient.pol., adjunkt ved VIA University College
Trine Kokholm, cand.scient.soc., lektor ved VIA University College
Kaare Aagaard, cand.scient.pol. og ph.d., forskningsleder ved Forskningscenter for uddannelseskvalitet, professionspolicy og praksis, VIA University College

Denne artikel beskæftiger sig med professionsforståelser ved studiestart og udforsker spændingsfelter knyttet til opfattelser af såvel kollektiv professionsidentitet som individuelle professionelle identiteter. Artiklen bygger på data fra studiestartsprøver og fokusgruppeinterviews med nye studerende på administrationsbacheloruddannelsen og sætter fokus på oplevede fordele og ulemper ved at starte på en uddannelse med kort historik, lav synlighed og stor fleksibilitet i forhold til efterfølgende karriereveje. Baseret på Kåre Heggens teoretiske begrebsapparat fremhæver analysen særligt distinktionen mellem det interne og det eksterne blik på uddannelse og profession som afgørende for forståelsen af de studerendes

udsagn. En hovedpointe er, at de studerende generelt anser fleksibilitet i forhold til fremtidige karriereveje som en styrke, men at de til gengæld savner den eksterne anerkendelse, der knytter sig til mere etablerede professioner. Artiklen viser hermed, hvordan mange nye studerende på den ene side har behov for legitimiteten forbundet med tydelige professionsbilleder, men på den anden side nødt til bindes af selv samme. Der peges således på en central, men også vanskelig udfordring, der har relevans på tværs af professionsuddannelser: Hvordan balanceres ønsket om skabelsen af en stærk kollektiv identitet med hensyn til individualisering og fleksibilitet?

Det farlige spørgsmål: Identitetsudfordringer for nye studerende ved en ung professionsuddannelse

Artiklen viser hermed, hvordan mange nye studerende på den ene side **har behov for legitimiteten forbundet med tydelige professionsbilleder**, men på den anden side nødt til bindes af selv samme.



Det farlige spørgsmål

Det er august 2022, og VIAs Campus C er stadig i sommerferiedvale. I et lokale på 6. sal forbereder tutorerne på Administrationsbacheloruddannelsen modtagelsen af et nyt kuld studerende. Dagen afholdes som en workshop, hvor der gives praktiske informationer og sættes fokus på rollen som tutor og brobygger. Lidt henne i programmet inviterer underviseren til fælles brainstorm over spørgsmål, som kan stilles omkring bordene de første par dage. "Hvilke fritidsinteresser har I?" foreslår en erfaren tutor. Han supplerer med, at mange af de nye studerende er tilflyttere til Aarhus, og at svarene kan lede til snak om muligheder for nye fælles-

skaber. Amalie, der er tutorkoordinatør, støtter forslaget og tilføjer, at der også er idrætsfællesskaber i VIA, som de studerende kan blive en del af. Hun siger herefter: "Der er dog ét spørgsmål, man ikke skal stille. Vi skal ikke spørge dem, hvorfor de har søgt ind på uddannelsen. Så opstår der en mærkelig stemning". Interesserede blikke udveksles i lokalet. "Hvad svarer de?" spørger en af de nye. "Mange svarer, 'at de ikke ved det', andre 'at det var her, der var en ledig plads'. Det tager helt luften ud af rummet", svarer hun. Mahad, den mest erfarne tutor i rummet, bakker op. "Det er bare et farligt spørgsmål!"

Baggrund og forskningsspørgsmål
Administrationsbacheloruddannelsen blev i 2008 etableret på forventningen om, at fremtidens administrative medarbejdere skal kunne mere end traditionelt kontoruddannede som følge af den offentlige administrations stigende kompleksitet samt ud fra den vurdering, at DJØF'ere af lønmæssige årsager ikke kan overtage alle nye opgaver (HK Kommunal, KL & Teknologisk Institut, 2015). I dag, godt 15 år senere, er uddannelsen dog stadig relativt ukendt i den brede offentlighed, men samtidig også velkonsolideret på en række punkter: Det er en selvstændig, teoretisk baseret uddannelse med optag på fem professionshøjskoler; der er oprettet praktiknetværk;

Hvordan kan et tilsyneladende naturligt spørgsmål blive så farligt, at det i stedet for at skabe gejst og sammenhængskraft skaber tvivl og afstand?



der er institutionaliseret inddragelse af aftagere i uddannelsens strategiske udvikling; og der er etableret en 'Administrationsbachelorers Landsforening'. Alle disse faktorer understøtter opfattelsen af Administrationsbachelor-erhvervet som en fremvoksende, selvstændig (semi)profession, men billedet er samtidig udfordret af, at der ikke kan tales om et egentligt opgavemonopol, da uddannelsen primært 'udfylder et hul' mellem allerede eksisterende faggrupper. Disse forhold gør det også i dag vanskeligt at optegne en klar opgavemæssig profil og udfordrer skabelsen af en selvstændig og tydelig professionsidentitet.

Denne problemstilling har helt fra begyndelsen dannet afsæt for en "jagt" på en fælles og tydelig professionsidentitet for Administrationsbacheloruddannelsen. På uddannelsen er der således brugt ressourcer på at tydeliggøre uddannelsens indhold, karakter og efterføl-

gende jobmuligheder baseret på den opfattelse, at opbygningen af en stærk professionsidentitet, udover at styrke de studerendes arbejdsmarkedsværdi, kan medvirke til at øge rekruttering og trivsel samt mindske frafald (Rehr 2016; HK/ABL 2022). Arbejdet foregår blandt andet i undervisningsrummet, hvor der på 1. semester analyseres stillingsopslag, udformes professionsløfte og stiftes forskellige jobtyper. Herudover er der karrierelæringsaktiviteter med fokus på de nye studerendes professionsdannelse og mestringsoplevelse. Dette bygger blandt andet på sociologen Aaron Antonovsky, der fremhæver evnen til at kunne finde mening og sammenhæng som et centralt element for, at vi som mennesker kan trives og mestre vores eget liv. Her er tre komponenter betydningsfulde: meningsfuldhed, begribelighed og håndterbarhed. Rationalet er her, at det også på uddannelsesfeltet, hvor

studerende vover sig ud på gyngende grund, vil være betydningsfuldt, at oplevelsen af sammenhæng understøttes (Antonovsky 2000).

På den ene side må dette utydelige udgangspunkt for uddannelsen og professionen formodes at bidrage til at forklare den usikkerhed, der udtrykkes som svar på indledningens 'farlige spørgsmål'. På den anden side fremstår det dog stadig overraskende, at man helt skal undlade at spørge nye studerende, hvorfor de har valgt deres uddannelse. Hvordan kan et tilsyneladende naturligt spørgsmål blive så farligt, at det i stedet for at skabe gejst og sammenhængskraft skaber tvivl og afstand? Denne undren blev afsættet til en analyse af nye studerendes professionsforståelser og identitetsovervejelser med sigte på at forstå kompleksiteten bag uddannelsesvalget og reaktionerne på det første møde med deres fremtidige profession. Disse

Det farlige spørgsmål: Identitetsudfordringer for nye studerende ved en ung professionsuddannelse

problemstillinger udfoldes i artiklen med udgangspunkt i følgende spørgsmål:

Hvilke typer af identitetsovervejelser kan der for studerende ved en ung professionsuddannelse observeres ved studiestart, og hvordan kommer de til udtryk? Hvad er forholdet mellem 'jeg' og 'vi' i professionen samt mellem 'os' og 'dem', og hvad opfattes som henholdsvis positivt og negativt ved uddannelsesvalget?

Disse problemstillinger er ikke blot relevante for Administrationsbacheloruddannelsen, men også for mange andre professionsuddannelser, som på den ene side skal gøre studerende til medlemmer af en fælles profession og på den anden side efterlade fleksibilitet og oplevelsen af, at mange mulige karriereveje holdes åbne. Dog må problemstillingerne formodes at tage sig forskelligt ud, alt efter om der, som i Administrationsbacheloruddannelsens tilfælde, er tale om en bred generalistuddannelse, eller om der er tale om mere snævre og specialiserede uddannelser.

Professionsidentitet og professionel identitet ved studiestart

Professionsforskningen har traditionelt haft stærkt fokus på den rolle, uddannelse og praksis spiller for identitetsdannelse (se eksempelvis Parsons 1978; Freidson 2001; Wenger 1998; Wackerhausen 2004). Samtidig er det dog væsentligt at bemærke, at centrale teoretiske begreber ofte er uklart definerede, anvendes i forskellige betydninger i litteraturen, og at der er forskellige bud på, hvilken betydning identitetsbegreberne overhovedet har for uddannelser og profession (se blandt andre Heggen & Terum 2017, s. 21). Det gælder i den sammen-

hæng også, at der stadig er begrænset viden om, i hvilket omfang der kan tales om professionsidentifikation allerede ved studiestart. Et udgangspunkt er dog, at nye studerende aldrig møder et studie og en profession som ubeskrevne blade, men tværtimod altid bærer de erfaringer, de allerede har gjort sig gennem livet, med ind i mødet (Heggen 2008, s. 324; Heggen & Terum 2017, s. 23). Dermed udviser mange studerende allerede qua deres uddannelsesvalg en gryende identifikation med professionen (Terum & Heggen 2015, s. 840-841; Heggen & Terum 2017, s. 26). I denne sammenhæng anvendes også begrebet "pre-professional identity" som betegnelse for den udvikling af professionel identitet, som studerende tilegner sig gennem uddannelsers eksplicitte betoning af dette (Jackson 2016). Jackson tilskriver dette arbejde afgørende betydning for de studerendes forberedelse til professionen og den videre dannelse og forståelse af professionsidentitet. Det gælder her, at der er fundet tegn på tidlig identifikation ved traditionelle professioner som eksempelvis pædagoger, lærere og sygeplejersker, fordi de fremstår synlige gennem børn og unges opvækst (Heggen 2008, s. 321-322), men hvordan dette ser ud for mindre etablerede og mindre synlige professionsuddannelser, ved vi endnu ikke meget om.

I undersøgelsen af netop dette kan der med fordel tages fat på Heggens teoriapparat, der skelner mellem henholdsvis professionsidentitet som et kollektivt fænomen og professionel identitet som et individuelt (Heggen 2008). Professioner og faglige organisationer bidrager ifølge Heggen til at skabe en kollektiv gruppeidentitet med fælles forestillinger, strategier, mål og holdninger til, hvad en

given profession kan og skal (Heggen 2008, s. 323). I nogle professioner kan den kollektive identitet være stærk, i andre mere variabel, uforpligtende og endda tilfældig (Heggen 2008, s. 324). Heggen skelner yderligere mellem på den ene side en fælles gruppeidentitet som resultat af kollektiv *intern* definition, og på den anden side en 'kategori' som resultatet af en kollektiv *ekstern* definition. Det første kan forstås som et 'vi', som vi ser os selv inden for professionen. Dette 'vi' defineres blandt andet i opposition til andre erhvervsgrupper – 'dem'. Denne interne forståelse udspringer af et kollektivt, fagligt fællesskab, som studerende vil søge at blive en del af. Det andet perspektiv betoner derimod et 'os', som andre ser os udefra: Det vil sige et eksternt blik på profession og uddannelse. En profession vil her typisk over for brugere, arbejdsgivere, potentielle nye medlemmer, offentligheden m.fl. søge at udvikle og værne om et professionsbillede, som fører til værdsættelse og legitimitet (Heggen 2008, s. 323). Under dette kollektive niveau finder vi den professionelle identitet, der repræsenterer en individuel forståelse af individet som professionsudøver: Det vil sige forståelsen af en selv som medlem eller kommende medlem af en profession (Heggen 2008, s. 323). Dannelsen af professionel identitet forstås her som en dynamisk proces, der ikke blot relaterer sig til spørgsmålet om 'hvem er jeg', men også til forestillinger om 'hvem vil jeg gerne blive til' (Heggen & Terum 2017, s. 22). Udviklingen af professionel identitet knytter sig dog ikke udelukkende til uddannelse og profession, men væver sig også sammen med den sideløbende personlige identitetsdannelse. Ifølge Heggen vil den kollektive professionsidentitet have større eller mindre

indflydelse på udviklingen af individuelle professionelle identiteter. Hos nogle vil de kunne være sammenfaldende, hos andre i konflikt (Heggen 2008, s. 325).

Metode og data

Artiklen udspringer af et længerevarende forskningsprojekt, der følger årgang 2021 på Administrationsbacheloruddannelsen i Aarhus fra studiestart til og med indtrædelse på arbejdsmarkedet. Projektet sigter mod at skabe viden om administrationsbachelorstuderendes vej ind i professionen og undersøger herunder, hvordan deres professionsidentitet udvikler sig over tid i mødet med forskellige undervisnings- og praktikelementer. Dog er der i denne artikel udelukkende fokus på projektets første empiriske nedslagspunkt, studiestarten, der dels repræsenterer et relevant studieobjekt i sig selv, og dels vil fungere som 'baseline' for analyserne af de kommende empiriske nedslag. Såvel denne indledende analyse som projektets resultater som helhed vil være relevante for både uddannelsens egen strategiske udvikling og for andre professionsuddannelser med lignende udfordringer.

Den empiriske analyse baserer sig på fokusgruppinterviews samt skriftlige studiestartsprøver. Ca. en måned efter studiestart blev der gennemført i alt fem fokusgruppinterviews med tre til fem deltagere i hver. Denne første runde af interviews havde særligt fokus på motivation til at søge uddannelsen samt de studerendes forståelse af, hvad en administrationsbachelor er. Materialet blev efterfølgende kodet og analyseret ved brug af blandt andet et citatdisplay. Displayet tog i denne undersøgelse form af en kondenseret tabel-præsentation af undersøgelsens samlede interviewdata.

Af pladshensyn var endemålet ikke at bruge dette display som illustration af data i den færdige artikel, men snarere at bruge det som et stringent metoderedskab, hvorigennem data kunne ekspliciteres og organiseres i løbet af analyseprocessen (Dahler-Larsen 2012). I tillæg hertil er der kodet og analyseret i alt 50 studiestartsprøver, der blev afviklet ca. en uge efter studiestart. I analysen har vi haft fokus på tre udvalgte spørgsmål fra denne: 1) Motivation for at søge ind på uddannelsen, 2) Hvor ser du dig selv, når du er færdig med uddannelsen, 3) Hvad kendetegner en administrationsbachelor. For begge datakilder er der anvendt en tematisk kodestrategi, hvor der i første koderunde åbent blev identificeret temaer i materialet, og i anden runde blev kodet med udgangspunkt i foruddefinerede koder formuleret med udgangspunkt i de problemstillinger, der lå til grund for interviewguiden (Braun & Clarke 2006). Kodningen af materialet blev gennemført af mindst to projektdeltagere uafhængigt af hinanden. Efterfølgende blev der foretaget en sammenligning og diskussion af overordnede fund, hvor der viste sig stor overensstemmelse mellem de uafhængige kodninger. Som det fremgår, er der stort overlap mellem spørgsmålene i de to datakilder, men da de har forskellige styrker og svagheder, bidrager de til at validere hinanden. Hvor besvarelsene fra fokusgrupperne er nuancerede og detaljerede, men baseret på et begrænset antal respondenter, er besvarelsene i studiestartsprøverne mere kortfattede, men til gengæld mere repræsentative. Overordnet fandt vi stor overensstemmelse mellem de to datakilder.

Nye studerendes identitetsovervejelser i mødet med en ny profession

Centrale spørgsmål er med dette udgangspunkt, hvilke forestillinger administrationsbachelorstuderende allerede kort efter studiestart gør sig om henholdsvis den kollektive professionsidentitet og deres egen individuelle professionelle identitet, samt hvilke styrker og svagheder de forbinder med disse. Det er ikke forventningen, at der så tidligt i forløbet kan observeres udfoldede identitets- og professionsforståelser, men Heggens dynamiske identitetsbegreb muliggør ikke desto mindre, at vi allerede i studiestarten kan stille skarpt på, hvilke tanker de studerende gør sig om, 'hvem de gerne vil blive til'.

'Vi': Billeder på en kollektiv professionsidentitet

Jævnfør ovenstående er det ikke overraskende, at flertallet af de nystartede studerende, i såvel studiestartsprøver som fokusgruppinterviews, har vanskeligt ved at formulere tydelige, fælles professionsbilleder. Det fremhæves i generelle termer, at administrationsbachelorer har bred viden om mange områder, herunder økonomi, jura, forvaltning, politik, organisationer, administration og det offentlige system, samt at de bidrager til drift, udvikling og planlægning af administrative opgaver. Ligeledes nævnes også generiske kompetencer som koordinering, projektleddelse samt evnen til at bevare overblik og arbejde struktureret. En studerende udtrykker det således:

"[...] administrationsbacheloren skal arbejde på tværs af professioner, så dvs. hvis en administrationsbachelor arbejder i en kommune, hvor der er forskellige afdelinger, der er økonomiafdelingen, HR

Med andre ord kvitterer de studerende for, at uddannelsen kan rumme deres tvivl og uafklarethed om fremtidig karriere.



og forskellige forvaltninger, så skal man have forstand på, hvordan det fungerer."

De studerende fremhæver med dette udgangspunkt administrationsbacheloren som en alsidig generalist og anvender ofte billeder som "bindeled" og "blæksprutte". Mange beskriver herudover administrationsbacheloren som den, der får den offentlige sektor til at køre gnidningsfrit, og som en, der sikrer samarbejde: "Vi skal være et bindeled mellem [...] drifts- og udviklingsopgaver [...] Der er ligesom noget, der skal implementeres, og det kan vi være med til og gøre." Denne type af vage professionsbilleder er dominerende i empirien og giver indtryk af, at de studerende anvender termer fra studieordninger, hjemmesider, introduktionsdage m.m., uden at det endnu fremstår helt tydeligt for dem, hvad disse begreber dækker over. Der

synes med andre ord at være udfordringer med begribeligheden.

Trods vanskelighederne med at udtrykke præcise billeder tegner empirien imidlertid også en kollektiv forståelse af administrationsbachelor-professionen som både væsentlig og meningsfuld. Opfattelsen er generelt, at der er tale om en profession, der udgør et vigtigt, men ikke så synligt, tandhjul i den offentlige sektor. Blandt andet nedenstående citat indfanger denne generelle opfattelse:

"Jamen, [...] når du er ude på gulvet, så er det jo borgeren, du arbejder med, og det er altså der, dit fokus ligger, [...] hvorimod hvis du kommer ind i forvaltningen, så kommer du til at røre ved [...] for eksempel, hvad er det for nogle tilbud, vi skal have til de her borgere, og hvordan gør vi det, [...] og det er mere strukturelt.

Altså, der er vi ikke ude ved de enkelte, men jeg tror, man kan ændre sindssygt meget ved at røre ved struktur i stedet for at arbejde med enkeltpersoner ude i virkeligheden".

Der udtrykkes her en forståelse af, at administrationsbachelorer primært arbejder med strukturelle forhold, som kun indirekte får samfundsmæssig betydning, og at professionen dermed opererer på distancen i modsætning til mange af de mere borgernære velfærdsprofessioner, som ellers dominerer professionshøjskolerne. Dette forhold udtrykkes også med udgangspunkt i faggrænser og oplevede forskelle mellem professioner, hvilket bruges til at definere administrationsbacheloren i opposition til andre uddannelser:

“Jeg tænker med den her uddannelse, så er det et skridt væk fra borgerne. Altså hvis man snakker pædagog, socialrådgiver, lærer eller sådan noget i den dur [...] Her kommer man ind og enten arbejder bare med administrationen på de her steder, hvor borgerne kommer, eller arbejder med struktur. Altså, hvor man også får mulighed for måske at ændre noget der, og det er da også lidt af min motivation”.

Et ‘jeg’ i professionen

Hvor billedet af et fælles ‘vi’ i professionen ved studiestart forekommer utydeligt, peger analysen til gengæld på, at uddannelsesvalget er truffet på baggrund af mere enslydende individuelle årsager. Fordi mange studerende stadig er uafklarede omkring præcise ønsker til deres fremtidige arbejdsliv, påskønnes det generelt, at uddannelsen åbner for forskellige karriereveje. To studerende udtrykker fordelene ved uddannelsen således:

“Og så er det jo bare en super bred uddannelse [...] så det tror jeg, når man ikke sådan har sporet sig ind på sådan, hvor man vil hen inden for det her samfundspolitiske system, det kan jo både være private virksomheder, hvad ved jeg, så tror jeg, det er fedt, at man har lidt forskellige muligheder undervejs.”

“Herudover var administrationsbachelor en oplagt valg, fordi det er en generalistuddannelse, da jeg ikke endnu er sikker på, hvor eller som hvad jeg gerne vil arbejde, når jeg er færdig”.

Med andre ord kvitterer de studerende for, at uddannelsen kan rumme deres tvivl og uafklarethed om fremtidig karriere. De efterspørger i udgangspunktet ikke en entydig professionsidentitet,

men ønsker i højere grad at uddannelsen etablerer et fundament for deres fremtidige uddannelses- og karrierevalg og dermed også et bredt fundament for deres fremtidige udvikling af en professionel identitet: “Så jeg var sådan lidt, okay så kan jeg [...] igennem den her uddannelse ligesom finde ud af, hvad der faktisk passer mig selv bedst i forhold til forskellige ting”.

I en samfundsmæssig kontekst, hvor betydningen af at have en uddannelse generelt opleves som vigtig, finder mange nye studerende dermed en trykthed i uddannelsens bredde og fleksibilitet. Dette kommer også til udtryk, når de studerende sammenligner uddannelsen med eksempelvis sygeplejerske- og læreruddannelsen, der betragtes som mere snævre i forhold til fremtidige jobmuligheder. De oplever med andre ord, at de med denne uddannelse kan udskyde beslutningen om, hvem ‘jeg’ er på arbejdsmarkedet.

“Jamen [...] bare bredden i uddannelsen, at man kan mange forskellige ting, at det ikke bare sådan, nu er du det her, nu er du sygeplejerske fx, nu er du folkeskolelærer. Så at man kan sådan lidt forskellige ting.”

Flertallet af de studerende i undersøgelsen peger dermed på uddannelsens bredde og fleksibilitet som en primær bevæggrund for deres uddannelsesvalg. Derudover italesætter studerende dog også mere praktiske og tilfældige hensyn som afgørende for deres uddannelsesvalg: fx geografisk placering, omgangskreds, fritidsaktiviteter og særlige familieforhold.

‘Os’: Det eksterne blik på uddannelse og profession

Det er fælles for det ovenstående, at de identitetsbilleder, der udtrykkes, generelt er utydelige, men også at de i overvejende grad kan anskues i et positivt lys, så længe der er tale om et internt blik på uddannelsen og de muligheder, den åbner. Sådan forholder det sig imidlertid ikke i forhold til det sidste punkt, der fokuserer på de studerendes opfattelse af det eksterne blik på uddannelse og profession. Det vil sige spørgsmålet om ‘os i professionen’, som ‘vi’ opfattes af andre, herunder andre faggrupper, studerende på andre uddannelser, familie, venner og den brede offentlighed: “Jeg synes [...], det er lidt vildt, hvordan vi kan være 100 mennesker her (på VIA), og hvordan mange her i huset ikke kender os rigtigt, og hvordan folk udefra heller ikke kender uddannelsen. Jeg tror virkelig, der skal tænkes noget re-branding i forhold til det. Det synes jeg er lidt foruroligende et eller andet sted faktisk, at det faktisk er en rigtig fed uddannelse, som folk bare ikke rigtig kender”.

Dette forhold anskues som entydigt negativt og fremtræder som en kilde til stor frustration hos mange af de studerende:

“Ja, det falder nemlig til jorden, når man skal forklare det, og folk sidder og kigger på en og stadig ikke helt forstår det! Man ville hellere, at de var sådan, ej hvor fedt, ej hvor lyder det spændende, for man prøver at forklare det på en spændende måde, fordi vi synes selv, det er spændende. [...] Jeg gad godt, at man kunne blive ved med at få lov til at være stolt af det, man har valgt.”

Det farlige spørgsmål: Identitetsudfordringer for nye studerende ved en ung professionsuddannelse

Det handler mere om, hvad ‘jeg’ vil med uddannelsen, end hvad ‘vi’ forstår professionen som.



Som ovenstående indikerer, fremstår mange af de nye studerende dermed relativt glade for uddannelsens indhold, bredde og muligheder, men er samtidig frustrerede over det uklare billede udadtil. De udtrykker med andre ord et stærkt behov for den anerkendelse og legitimering, der kan findes i et tydeligt eksternt billede på professionen:

“Ja, det er det også, fordi man er jo på en eller anden måde glad og stolt over det, man laver, så man vil jo gerne fortælle folk omkring det, så de synes, det lyder spændende: Og så falder det lidt til jorden”.

“Skal vi være gode til vores job, så skal de måske næsten ikke se, at vi er der, men derfor vil man jo alligevel gerne have, at folk kan se, at det vi laver giver mening på en eller anden måde. Og der kommer man så også tilbage til, at så kan de ikke

helt se meningen med vores uddannelse, når de ikke helt forstår den”.

Den vanskelige balancegang

Den teoretiske litteratur om professionsidentitet er karakteriseret ved uenighed om begrebsanvendelse og giver forskellige bud på sammenhænge mellem identitetsforståelser på den ene side og uddannelse og profession på den anden. Ligeledes er der tale om et flerdimensionelt professionsidentitetsbegreb, hvor der både fokuseres på kollektive og individuelle aspekter, ligesom der skelnes mellem såvel interne som eksterne forståelser. Trods uklarheden og uenigheden tilbyder disse teoretiske perspektiver en nuancering af de mere endimensionelle forståelser, der i nogle tilfælde synes at præge uddannelses-tænkningen: Her opfattes dannelsen af en stærk og tydelig professionsidentitet typisk som et entydigt efterstræbelses-

værdigt mål, der vil kunne understøtte rekruttering, trivsel, fastholdelse m.m. Dette spændingsforhold er afsættet for denne artikel, hvor Heggens teoriapparat bidrager til at kaste lys på en række centrale, men også vanskelige balancegange knyttet til uddannelsers arbejde med at understøtte studerendes identitetsdannelse.

Analysen viser på den ene side, at administrationsbachelorstuderende ved studiestart kun i begrænset omfang italesætter et internt behov for et tydeligt, fælles ‘vi’. Snarere opfattes fleksibiliteten i forståelsen af professionsidentiteten og bredden i uddannelsen som afgørende positive begrundelser for uddannelsesvalget. Hvis uddannelsen primært ses som fundament for en senere udvikling af en egentlig professionel identitet, er den åbne og lidt utydelige profil således snarere en fordel

end en ulempe, fordi den gør det muligt at udskyde beslutninger om fremtidige karriereveje. Muligheden for at forme den individuelle professionelle identitet over tid er dermed for mange studerende vigtigere end en fælles kollektiv identitet. Det handler mere om, hvad 'jeg' vil med uddannelsen, end hvad 'vi' forstår professionen som. Forsøg på at skabe klart afgrænsede og tydelige professionsbilleder risikerer dermed at føre til, at nogle studerende får vanskeligere ved at spejle sig i disse: ultimativt med frafald til følge.

På den anden side viser analysen imidlertid også, at rigtig mange nye studerende alligevel ikke helt hviler i denne åbenhed, idet de samtidig udtrykker et stærkt behov for ekstern anerkendelse af deres uddannelsesvalg. Der er i deres øjne behov for, at der arbejdes aktivt med både kendskabet til og opfattelsen af professionen: i Heggens terminologi, professionens varetagelse af et interseperspektiv (Heggen 2008, s. 323). Netop dette paradoks illustrerer den vanskelige balance, der skal findes i uddannelsens arbejde med at støtte op om identitetsdannelsen. Mange studerende vil gerne vente med at forpligte sig på et bestemt billede af professionen og vil måske aldrig identificere sig selv som et fuldt medlem af denne. På samme tid knytter de imidlertid deres oplevelse af sammenhæng op på en ekstern værdsættelse og legitimitet fra omverdenen, som er vanskelig at opnå uden et fælles kollektivt billede.

Med et mere perspektiverende blik, der bevæger sig udover, hvad selve analysen viser, kan der tilføjes yderligere nuancer til disse spændinger. Selvom såvel påskønnelsen af åbenheden og fleksi-

biliteten som behovet for ekstern anerkendelse synes at være fremherskende for langt hovedparten af de studerende, er der dog grund til at overveje, om der ikke også vil være forskelle mellem grupper – og om ikke disse forskelle vil have betydning for uddannelsers arbejde med identitetsdannelse? Det gælder i den sammenhæng, at professionshøjskolernes studentergrundlag generelt – og Administrationsbacheloruddannelsens specifikt – er karakteriseret ved stor diversitet (DEA 2022). Med dette udgangspunkt kan det antages, at forskellige typer af studerende navigerer på forskellig vis i forhold til deres fremtidige profession. Distinktionen er dog anderledes end den, vi finder hos Heggen og Terum (2017), der beskriver, hvordan nogle fra start vil udtrykke dedikation over for professionen, mens andres identifikation vil være mere diffus. Analysens fund tyder i stedet på, at der på tværs af studerende indledningsvis er en begrænset dedikation til professionen, men dog med den væsentlige forskel, at nogle studerende vil være afklarede med de uklare, fælles professionsbilleder, fordi uddannelsen til gengæld åbner mange forskellige karrieremuligheder. For andre vil fraværet af tydelige kollektive billeder til gengæld udgøre et problem, hvis den personlige identitetsdannelse hviler på et mere skrøbeligt fundament og et deraf følgende større behov for et tydeligt endemål. Dette forhold kan udfoldes med Anthony Giddens' argument om, at identiteten og selvet i det senmoderne samfund skabes i en proces præget af tvivl som følge af, at gamle traditioner fortrænges, og nye valgmuligheder forøges. Opbygningen af selvet bliver således en refleksiv stræben efter en sammenhængende fortælling i en kontekst af mangfoldige valgmulig-

heder. I takt med at mulighederne for at forme identitetsprojektet øges for den enkelte følger også, at den enkelte selv bærer ansvaret såfremt identitetsprojektet mislykkes (Giddens 1991). I dette perspektiv vil studievalget for de mest ressourcestærke føles trygt i relation til deres eget personlige identitetsprojekt, fordi mange døre stadig holdes åbne, og risikoen for at tage fejl mindskes. Selvsamme fleksibilitet kan imidlertid for andre være en udfordring, hvis ikke der er tydelige fælles professionsbilleder og herunder en fælles begribelighed og meningsfuldhed at støtte sig til. For sidstnævnte gruppe gør de øgede samfundsmæssige kompetencekrav og forventninger uddannelsesvalget til en sårbar og risikobetonet proces (Heggen 2016, s. 179). Her kan initiativer målrettet en tydeligere professionsforståelse derfor være af afgørende betydning for den videre færd på uddannelsen, da sådanne aktiviteter over tid kan hjælpe dem med at finde mening med og mestre deres uddannelse og profession. Kollektive professionsbilleder bliver dermed centrale for, at de studerendes oplevelser på uddannelsen kædes positivt sammen med deres egen identitetsdannelse. Uddannelsens arbejde med at understøtte professionsidentitetsdannelsen bliver derfor i praksis spændt ud mellem to nærmest modsatrettede behov, hvilket kalder på en differentieret tilgang, hvor forskellige typer studerendes ressourcer og motivation indtænkes.

Afslutningsvis kan vi dermed returnere til Amalies og Mahads 'farlige spørgsmål'. Analysen peger her på, at 'farligheden' tilsyneladende især handler om, at de nye studerende oplever, at omgivelsernes forventninger til deres svar på spørgsmålet ikke stemmer overens med

Det farlige spørgsmål: Identitetsudfordringer for nye studerende ved en ung professionsuddannelse

de svar, som de kan formulere. Det er ikke nødvendigvis udtryk for, at de er i tvivl om deres studievalg som sådan, men afspejler nærmere, at de endnu ikke kan give et svar, der lever op til deres forestillinger om eksterne forventninger. De er med andre ord kun lige begyndt på at bygge det fundament for deres professionelle identitet, som først over tid kan formuleres som et "hvem vil jeg gerne blive til". I et lidt bredere perspektiv peger analysen dermed på dilemmaer, som også andre nyere professionsuddannelser med fordel kan reflektere over. På den ene side taler en fleksibel kollektiv professionsidentitet godt sammen med

tendensen til, at den enkeltes identitetsdannelse i stigende grad tager form som et stærkt individuelt projekt, hvor mange døre holdes åbne. På den anden side kan denne åbenhed også for mange studerende blive en udfordring, fordi de i forhold til deres omverden har behov for nogle stærke kollektive billeder at støtte sig til.

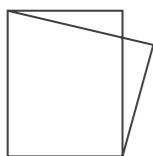
Tak til Malene Damkjær Rasmussen for grundig og kompetent bistand til kodning og analyse af studiestartsprøver.

REFERENCER

- Antonovsky, A. (2000). *Helbredets mysterium: at tåle stress og forblive rask*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Dahler-Larsen, P. (2012). Displays. I: Bøgh-Andersen, L., Hansen, K.M. & Klemmensen, R. (red.), *Metoder i statskundskab* (s. 188-210).
- DEA (2022). Et uddannelseslandskab i forandring. Notat, Tænketanken DEA: 1666875193-et-uddannelseslandskab-i-forandring.pdf (datocms-assets.com)
- Freidson, E. (2001). *Professionalism, the third logic: On the practice of knowledge*. University of Chicago Press. <https://doi.org/10.2307/3090041>
- Giddens, A. (1992). *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*.
- Heggen, K. (2008). Profesjon og identitet. I: Molander A. & L.I. Terum (red.), *Profesjonsstudier*.
- Heggen, K. (2016). Frafall, motivasjon og identitet. I: Lingås, L.G. & Høsøien, U. (red.), *Utdanningsvalg – identitet og danning* (s. 169-182). Gyldendal Akademisk.
- Heggen, K. & Terum, L.I. (2017). The impact of education on professional identity. I: *Social and Caring Professions in European Welfare States* (s. 21-36). Policy Press. <https://doi.org/10.1332/policypress/9781447327196.003.0002>
- Jackson, D. (2016). Re-conceptualising graduate employability: the importance of pre-professional identity. *Higher Education Research & Development*, 35(5), 925-939. <https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1139551>
- Parsons, T. (1978). *Action theory and the human condition*. New York, NY: Free Press.
- Rehr, P.R. (2012). Faglighed og fleksibilitet: På sporet af administrationsbacheloruddannelsens professionsidentitet.
- Wackerhausen, S. (2004). Professionsidentitet, sædvane og akademiske dyder. I: Buur Hansen, N., Gleerup, J., & Wackerhausen, S. (red.), *Videnteori, professionsuddannelse og professionsforskning* (s. 13-29). Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning as a social system. *The Systems Thinker*, 9(5), 2-3. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511803932>

Professionsidentitet på tværs:

Hvordan er vi som professionelle, hvordan er jeg, og hvad tænker de andre?



Birgitte Lund Nielsen, ph.d., forskningsleder og docent; Nanna R. Lang, ph.d., lektor; Trine H. Grosen, adjunkt og Hanne Høyer, adjunkt, VIA University College

I artiklen diskuteres forskelle og ligheder vedrørende professionel identitet og professionsidentitet på læreruddannelsen, sygeplejerskeuddannelsen og ernæring og sundhedsuddannelsen. I teoretisk baggrund fremhæves, at professionernes kollektive identitet og den enkeltes professionelle identitet er i bevægelse og til forhandling. Der henvises til internationale studier om læreruddannelse og sygeplejerskeuddannelse, men der mangler komparative studier. Artiklens empiriske materiale er gruppeinterview med studerende og undervisere, analyseret med refleksiv tematisk analyse. Begge grupper er spurgt om gruppeidentitetsforståelse og oplevelser med ekstern forståelse af professionen (baseret på billeder), og de studerende til deres (begyndende) professionelle identitet. Analysen viser,

at der i alle professionerne arbejdes med omsorg, empati og relationer, men der er forskelle, fx leder informanternes refleksion over ekstern forståelse af professionerne til diskussion af uddannelsesspecifikke stereotyper. Særligt de lærerstuderende har oplevet at skulle forsvare uddannelsesvalg i omgangskreds og familie, og de positionerer sig modsat det udbredte billede af formidling ved en tavle. Fra sygeplejerskeuddannelsen udfordres billedet af 'den søde pige', der refereres til den aktuelle politiske kamp og til professionsidentitet i opbrud. For ernæring og sundhedsuddannelsen formuleres kerneværdier som evidensbaseret og respekt for individet, men det er svært at indkredse professionsidentiteten, hvilket kan være udtryk for, at det er en yngre og mere diffus profession.

Professionsidentitet på tværs: Hvordan er vi som professionelle, hvordan er jeg, og hvad tænker de andre?

Den enkeltes professionelle identitet er konstant i udvikling i en løbende læringsproces over tid med handlinger og skabelse af mening og situeret i en social kontekst.



Indledning

Professionsbacheloruddannelsernes hensigt er at kvalificere studerende inden for en bestemt profession eller i relation til et professionelt felt. Det giver anledning til spørgsmål om, hvordan uddannelserne kan understøtte de studerende i udvikling af identitet som professionel, og hvordan den individuelle professionelle identitet og den kollektive professionsidentitet (Heggen 2013) dannes. Der efterlyses i den internationale forskning mere viden om dette kompleks felt (Rodrigues & Mogarro 2019; Trede et al. 2012). Der er en del forskning relateret til hhv. læreruddannelse (Pillen et al. 2013; Rodrigues & Mogarro 2019) og sygeplejerskeuddannelse (Jackson 2016; Fitzgerald 2020), men der mangler viden på tværs. Heggen og Terum (2017) fremhæver styrken i komparative studier

af forskellige professionsuddannelser for at skabe en dybere forståelse af professionskvalificering, der overordnet set handler om, hvordan studerende tilegner sig kundskab, udvikler handlekompetence og professionel identitet. Artiklen bidrager med analyser af professionel identitet og professionsidentitet hos undervisere og studerende på læreruddannelsen, sygeplejerskeuddannelsen og ernæring og sundhedsuddannelsen, og datagrundlaget indbefatter således to 'gamle' professionsuddannelser og en nyere.

Baggrund

Heggen (2013) skelner mellem professionel identitet som den personlige forståelse af sig selv som professionsudøver, mens professionsidentitet henviser til den kollektive gruppeidentitet,

som den opfattes internt blandt aktører eller eksternt i den offentlige forståelse. Det er en pointe, at der vil være en indvirken mellem den kollektive professionsidentitet og den enkeltes professionelle identitet. Relateret til udvikling gennem uddannelsen opererer Jackson (2016) med begrebet præ-professionel identitet, der dækker over studerendes gryende professionelle identitet. Denne kan iflg. Jackson (2016) have afgørende betydning for forberedelse til professionen og den videre dannelse og forståelse af sig selv som professionel. Dvs. vi opererer med begreberne:

- Professionel identitet: personlig (individuel) forståelse af sig selv som professionsudøver (*hvem er jeg som professionel*), herunder præ-professionel identitet (*hvordan ser jeg mig selv som kommende professionel*)

- Professionsidentitet:

- Kollektiv gruppeidentitet internt (*hvem er vi som professionelle*)
- Eksternt i den offentlige forståelse af en profession (*hvem er de som professionelle*).

Wackerhausen (2009) refererer til professionsidentitet på hhv. makro- og mikroniveau. Makroniveauet er ansigtet udadtil – den måde, professionen opfattes af lægmand og beslægtede professioner, og den måde, den fremstilles internt. Det understreges, at professionens identitet hele tiden er i bevægelse og til forhandling ift. beslægtede professioner, den teknologiske udvikling, politiske agendaer, ny viden, den offentlige mening m.m. (Wackerhausen 2009). Professionsidentitet på mikroniveauet betegner iflg. Wackerhausen de kvaliteter og kompetencer, den enkelte må beherske, dvs. det, der skal til for at være sygeplejerske, lærer eller diætist.

Professionsidentitet og studerendes udvikling af professionel identitet

Internationalt efterlyses mere forskning om studerendes udvikling af professionel identitet, fx fremhæver Trede et al. (2012), at man vil opnå vigtige indsigter relateret til undervisning og læring i videregående uddannelse ved at arbejde med en mere eksplicit konceptualisering af professionel identitet, end det hidtil har været tilfældet. Dette litteraturstudie er ti år gammelt, men i nyere studier efterlyses fortsat begrebsudvikling og konceptualisering (fx Fitzgerald 2020 med reference til sygeplejerskeuddannelse, og Rodrigues & Mogarro 2019 med reference til læreruddannelse). Heggen (2013) fremhæver, at identitetsperspektivet er relevant for professionskvalifi-

cering i og med, at det knytter tæt op til læringsperspektivet og udvikling af den professionsfaglige praksis og den professionelle identitet kan ses som to gensidigt afhængige dele af den professionelle læringsproces.

Hvad konstituerer og har betydning for professionsidentitet og professionel identitet?

I flere studier efterlyses altså en nærmere konceptualisering, men der er studier, der forsøger sig med en definition:

“Professionel identitet kan defineres som holdninger, værdier, viden, overbevisninger og færdigheder, som deles med andre inden for en gruppe af professionelle, og kan påvirke, hvordan mennesker interagerer, sammenligner og differentierer sig fra andre professionelle grupper” (Worthington et al. 2013, s. 182).

Denne definition udtrykker det, der kan betegnes som den interne kollektive professionsidentitet (jf. Heggen 2013). Modsat giver Rodrigues og Mogarro (2019) en definition, der i højere grad henviser til den enkelte studerendes professionelle identitet og udvikling heraf. Denne definition baserer sig på et systematisk litteraturstudie, hvor pointerne fra syntesen samles i den model, der er oversat i figur 1. Rodrigues og Mogarro (2019) fremhæver i deres definition, at den professionelle identitet består af opfattelser og mening knyttet til den enkeltes selvbilleder, og at den formes i en fragmenteret, ustabil, dynamisk, multifacetteret, foranderlig og intersubjektiv proces i konstant fortolkning og genfortolkning af den studerende gennem løbende

dialoger med andre og i relationer, der etableres i professionel kontekst. Den professionelle identitet påvirkes både af personlige værdier, følelser og overbevisninger og af (faglig og didaktisk) viden og (pædagogiske) færdigheder. Referencen til pædagogik og didaktik viser, at litteraturstudiet særligt handler om lærerstudierende, modellen er dog formuleret mere generisk.

Kernen i professionel identitet indbefatter således iflg. Rodrigues og Mogarro (2019) fire elementer: 1) *forståelse* af professionen, 2) *den mening*, professionsudøvelsen tillægges, 3) *de forestillingsbilleder*, man har af, hvordan man agerer i professionen, og 4) *selvindsigt* (figur 1). Denne kerne er i konstant fortolkning og forhandling i interaktioner med andre og påvirkes både af individuelle karakteristika og uddannelsesmæssige erfaringer, som det illustreres i boksene under kernen med de fire elementer (figur 1). Den studerendes professionelle identitet udvikles typisk i spændingsfyldte processer, hvor relationer og erfaringer fra fortid og nutid samt fra læringssituationer spiller ind sammen med kontekstuelle og miljømæssige faktorer. Dette illustreres nederst i figur 1, og her henviser Rodrigues og Mogarro (2019) endvidere til en udvikling, der kan foregå over tid, fra en (lettere tilfældig) *adfærd* til en (mere understøttet) professionel *handling*, baseret på udviklingen i den professionelle identitet. Det er desuden illustreret på hver sin side af kernen med de fire elementer, at professionel identitet i forskningen diskuteres sammen med og i gensidig påvirkning med agency, værdier og følelser knyttet til selvet, og at den enkeltes overbevisninger, viden, kompetence og virkekraft

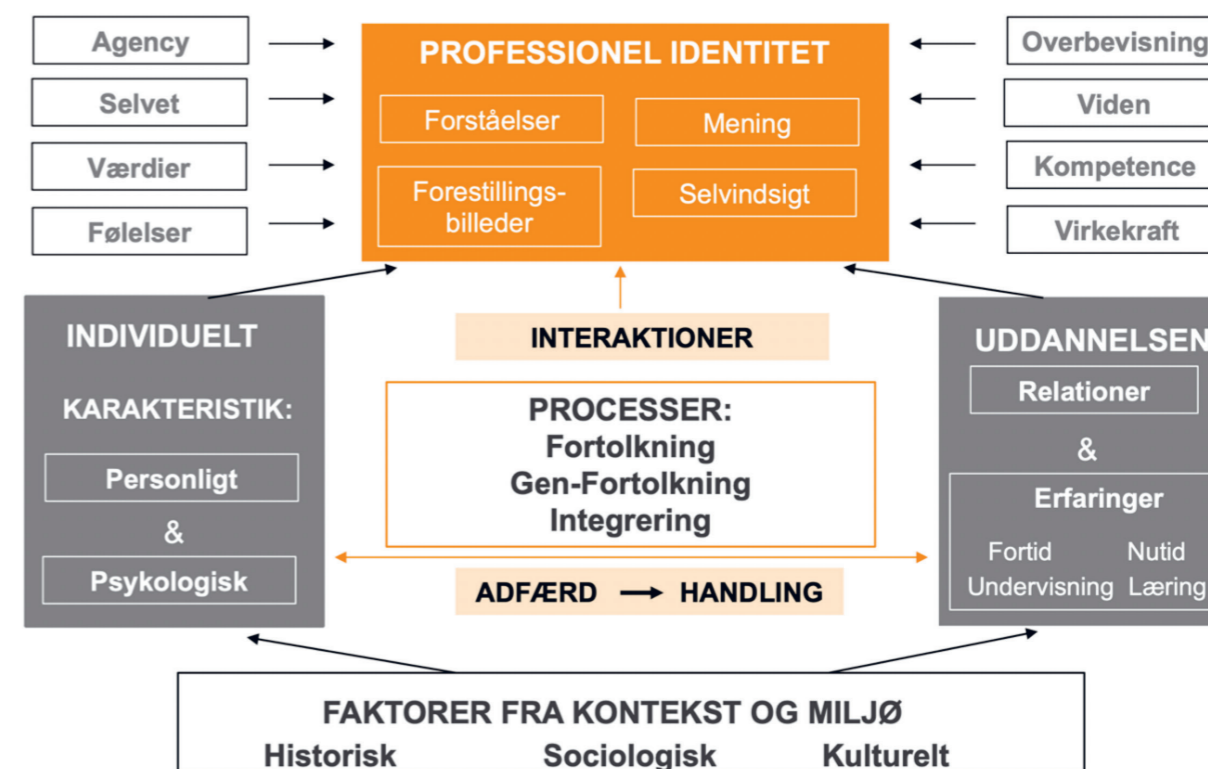
Professionsidentitet på tværs: Hvordan er vi som professionelle, hvordan er jeg, og hvad tænker de andre?

ser ud til at påvirke den professionelle identitet. Centrale pointer, der illustreres med modellen, er dels kompleksiteten og dels, at den enkeltes professionelle identitet konstant er i udvikling i en løbende læringsproces over tid med handlinger og skabelse af mening og situeret i en social kontekst.

Spændingsfyldte processer

En af pointerne fra Rodrigues og Mogarro (2019) er, at studerendes professionelle identitet typisk udvikles i spændingsfyldte processer, fx i de første møder med praksis, hvor mange studerende udfordres, hvorfor undervisernes stilladsering af dialoger knyttet til de oplevede spændingsfyldte situationer kan være afgørende. Frederiksen (2019, s. 131)

diskuterer nødvendigheden af, at man som professionel finder måder at håndtere de stærke oplevelser, man kan møde i arbejdet, og betegner den måde, man håndterer dette dilemma på, som professionsidentitet. Han ser spændingen mellem en personlig pol og en lønarbejds-pol som noget særligt ved det, han kalder velfærdsprofessionerne.



Figur 1. Faktorer, der konstituerer og påvirker studerendes udvikling af professionel identitet (oversat fra Rodrigues & Mogarro 2019, s. 7)

Den professionelle omtaler sig typisk med sin titel ("vi sygeplejersker"), og der indgår en masse følelsesrelaterede aspekter i arbejdet med at bringe sin selvforståelse i overensstemmelse med professionens normer – noget som iflg. Fredriksen (2019) ikke ses i en arkitekts eller ingeniørs arbejde. Når man er ny eller under uddannelse, skal man ikke bare tilegne sig viden og færdigheder; en væsentlig del af at blive lærer, pædagog, socialrådgiver eller sygeplejerske består i at erobre faget som noget, man kan identificere sig med (Frederiksen 2019). Internationalt omtales de spændingsfyldte processer som ny i professionen også, fx relateret til nye lærere (Pillen et al. 2013).

Behov for komparativ forskning

Der er, som det er fremgået, en del forskning inden for området, særligt relateret til sygeplejerske- og lærerprofessionen, men der er ikke konsensus om definitioner, og vi er ikke stødt på komparative studier, hvor perspektiver fra undervisere og studerende og unge og ældre professioner sammenholdes. Med reference til Heggen og Terum (2017) kan komparative studier bidrage med dybere indsigt også i det særegne for de enkelte professionsuddannelser. Der er dog metodiske udfordringer, og man må iflg. Heggen og Terum (2017) altid i komparative studier tage højde for de sociale kontekster og identiteter knyttet til de forskellige professionsuddannelser. Det er netop et mål med afsæt i de følgende forskningsspørgsmål både at indkredse ligheder, men også kontraster relateret bl.a. til kontekst og mål med uddannelserne, og spændinger, både de spændingsfyldte processer, der er henvist til ovenfor, men også i form af evt. modsatrettede forståelser internt og eksternt.

Undersøgelsesspørgsmål

- Hvad kendetegner forståelse af egen professionelle identitet og den interne kollektive professionsidentitet hos undervisere og studerende fra tre professionsuddannelser?
- Hvilke perspektiver fremhæves relateret til den eksterne forståelse af professionen?
- Hvilke forskelle, ligheder og spændinger fremstår ved sammenligning på tværs?

Metode

Der er gennemført seks semi-strukturerede gruppeinterview med studerende og undervisere fra de tre uddannelser. Studerende er rekrutteret fra 1. semester på baggrund af frivillighed. Vi har valgt at fokusere på 1. årgang for at indfange perspektiver i mødet med uddannelsen så umiddelbart som muligt og få overvejelser vedrørende valg af uddannelse med. I sampling af undervisere er grupperne sammensat med forskellig faglighed og erfaring, herunder nogle, der selv er uddannet inden for professionen. Fra sygeplejerskeuddannelsen er det fire undervisere, der alle selv er uddannet sygeplejerske (85 % på sygeplejerskeuddannelsen i Aarhus er dette), men med forskellige videreuddannelser og undervisning på forskellige moduler. Fra læreruddannelsen, hvor ca. 50 % af underviserne i VIAs læreruddannelse selv er læreruddannede, indgår fire undervisere, hvoraf to selv er læreruddannede. Der indgår både undervisere fra pædagogiske fag, livsoplysning og undervisningsfag (som dansk og matematik). På ernæring og sundhedsuddannelsen i Aarhus har ca. 60 % af underviserne selv uddannelsen, men i gruppen dog kun én, da der også er skelet til diversitet i faglighed og erfaring. Der er anvendt

to interviewguider til hhv. studerende og undervisere, og interviewene blev medieret (Halkier 2010) med udprint af definitioner på hhv. professionel identitet og professionsidentitet. Dialog om den eksterne forståelse af professionen blev derudover medieret med billeder fra en systematisk søgning (jf. Harper 2002). Her er anvendt en samling af billeder relateret til de tre uddannelser og til andre professioner som pædagog og bioanalytiker.

De seks interviews er transskriberet og analyseret gennem reflektiv tematisk analyse (Braun et al. 2018). Det enkelte interview er først induktivt tematiseret, efterfulgt af en fælles reflektiv proces med tilpasning og formulering af temaer på tværs.

Analyse

Analysen viser temaer, der går igen, men også perspektiver, der er særlige for hhv. undervisere på tværs, studerende på tværs og ikke mindst for den enkelte uddannelse. Nedenfor organiseres analysen først under overskrift af de tre uddannelser. Derefter samles perspektiver relateret til den eksterne forståelser af professionerne, hvor de typiske uddannelsesspecifikke stereotyper diskuteres.

Sygeplejerskeuddannelsen

Den interne kollektive professionsidentitet er iflg. underviserne kendetegnet ved omhu, ordentlighed og samvittighedsfuldhed – ud over omsorg og empati, der går igen i forskellige variationer i alle interview. Der er reference til den aktuelle faglige kamp, og der argumenteres for, at professionsidentiteten i disse år er i forandring og under pres, bl.a. anvendes formuleringen "vi må træde

Professionsidentitet på tværs: Hvordan er vi som professionelle, hvordan er jeg, og hvad tænker de andre?

Vennerne, der læser noget på universitetet, har været uforstående over for, at han 'bare' vil være sygeplejerske.



i karakter som profession". En anden spænding relateret til aktuell politisk debat handler om 'varme hænder':

- "Hvad er det, når man siger varme hænder? [...] Det kan få mig op i det røde felt, når jeg hører, at de vil have varme hænder. Vi uddanner ikke varme hænder, vi uddanner professionelle, som har et kæmpe teori-apparat, og noget praksis bag sig".

Underviserne refererer til, at de studerende vælger uddannelsen ud fra motiver om at ville gøre en forskel (det såkaldte 'kald'). Det er naturligvis vigtigt, men underviserne vil gerne have de studerende til at betragte sig selv som højt kompetente professionelle, og de omtaler den eksterne forståelse af en sygeplejerske som 'en sød pige' som stærkt begrænsende (mere om stereotyperne nedenfor). De fremhæver det som afgørende at arbejde med identiteten under uddannelsen, og en af dem anvender billedet med et isbjerg, hvor det, der ligger under vandet, må sættes til debat, fx relateret til syn på sundhed

og sygdom, der har betydning for det, der ligger over vandet, herunder hvordan man møder patienter og pårørende. De foreslår, at man i uddannelsen diskuterer etik, for at "skabe pauser til dannelse" og "give de studerende mod", og videre fremhæver de, at relationen mellem undervisere og studerende er afgørende. De studerende henviser, som underviserne bemærkede, til, at de gerne vil gøre en forskel og arbejde som mennesker. Man skal iflg. dem have de rigtige medmenneskelige og etiske bevæggrunde for at arbejde som sygeplejerske, omtalt som at sætte "menneskesyn før teori og teknik". De nævner kun kort viden om fysiologi og anatomi. Her er der en forskel til underviserne, der i højere grad fremhæver kliniske færdigheder. Spænding relateret til den politiske arbejdskamp fremstår også i interview med de studerende. Det har givet tvivl ift. valg af uddannelse, men der er også en tydelig diskurs om, hvor vigtige uddannelserne er:

"Grundlæggende for, at vores samfund kan fungere, at vi har et ordentligt syge-

husvæsen [...] folkeskolelærere, politibetjente, læger [...] gør en helt uvurderlig indsats hver eneste dag".

Overvejelser om *positionering i et hierarki* er med i interview med både undervisere og studerende. Der afgrænses nedad ift. social- og sundhedsassistenter og opad til læger. De studerende taler fx om, at sygeplejerskerne får flere og flere mere krævende opgaver, og meget af det trivielle er presset nedad på assistenter og hjælpere. En anden type hierarki, som de studerende fremhæver, og som går igen hos studerende fra læreruddannelsen, handler om professionsuddannelse versus universitet. En af dem fremhæver, at vennerne, der læser noget på universitetet, har været uforstående over for, at han 'bare' vil være sygeplejerske. Dette 'bare' indgår videre i hans argumentation – som et 'selvom' og med det sarkastiske 'store' foran kandidatgrad: "selvom man ikke får den store kandidatgrad, så er det at kunne udføre et meningsfyldt arbejde meget mere værd i sidste ende".

Alle de interviewede refererer til de stereotyper, der fremstår i billederne relateret til deres egen profession, men **de har svært ved at se stereotyperne i billeder relateret til de andre professioner.**



De studerende fremhæver, at erfaringer fra tidligere plejearbejde er med til at forme deres begyndende professionelle identitet. De spejler sig tydeligvis i *rollemodeller* – dygtige, men også mindre dygtige professionelle, de har mødt gennem arbejde fx i hjemmeplejen. Endvidere spejler de sig i underviserne og taler om, at selvom underviserne måske er forskere nu, så har de en sygeplejerskebaggrund, som de står på.

Læreruddannelsen

Her starter vi med de studerende, hvor flere af perspektiverne fra de sygeplejerskestuderende går igen. De lærerstuderende henviser til, at professionsuddannelserne ikke har samme status som universitetsuddannelser. Flere af dem er blevet mødt med holdningen: "Nå, du skal bare læse til lærer". De henviser også til *rollemodeller*. En af dem nævner at være inspireret af en lærer, som formåede at få alle med og

gøre alt interessant. Han vil gerne selv kunne være med til på samme måde at skabe en glæde for læring blandt eleverne.

Billedet af dem selv som kommende lærere er inspireret af efterskoleophold. De vil gerne være med til at stimulere elevernes lyst til at lære og have en legende tilgang, og selvom faglig indsigt nævnes, når de bliver direkte spurgt, er det tydeligvis arbejdet med mennesker og med relationer: "at give noget og skabe noget sammen", der er i forgrund i deres overvejelser. Her ligner de studerede fra de andre to uddannelser. De lærerstuderendes self-efficacy er dog i endnu højere grad end de sygeplejerskestuderende påvirket af samfundsdebatten, herunder forståelsen af lærerarbejdet som krævende. De fremhæver, at medierne ofte giver et negativt billede af lærere, og nogle gange har man indtryk af, at film fx er baseret

på oplevelser fra skolen en generation tilbage. Flere af de lærerstuderende er direkte blevet frarådet at vælge uddannelsen af familie og venner. En af dem læste et år på universitetet før læreruddannelsen og har oplevet på en hel anden måde at skulle forsvare uddannelsesvalg til lærer. De nævner, at udtrykket 'universitetskirkegården' anvendes af venner. De lærerstuderende er meget skarpe på, hvordan de *ikke* vil være som lærer, og positionerer sig fx som lærere, der ikke bare vil anvende tavle-undervisning. En af de sygeplejerskestuderende nævner også den sygeplejerske, de *ikke* vil være, men det fremstår ikke som så markant et tema som hos de lærerstuderende.

Underviserne fra læreruddannelsen henviser til en syntese af faglig indsigt, kendskab til kompleks praksis og omsorg som kernen i professionen og fremhæver både et uddannelses- og et dannelses-

Professionsidentitet på tværs: Hvordan er vi som professionelle, hvordan er jeg, og hvad tænker de andre?

perspektiv. Fokus på syntese fremstår tydeligere end i de andre uddannelser med formuleringer som "blandes ind i", "krydsning" og "kliklyd". Det handler om syntese mellem fag og pædagogik, men også knyttet til praksis i skolen:

"Den der kliklyd, der sker, når de [studerende] viser, at nu tænker de fagdidaktisk [...] hvordan vil jeg bruge de her faglige møder med eleverne i min praksissammenhæng".

De fremhæver grundværdier relateret til at arbejde inkluderende og skabe relationer – man skal kunne "favne bredt" som lærer, både når det gælder elever og forældre. De taler ikke så direkte som underviserne fra sygeplejerskeuddannelsen om samfundsdebatten, men henviser implicit til denne med reference til dilemmaer relateret til, at der er noget, man gerne vil som lærer, og så er der noget, man skal (moralsk stress og modsatrettede hensyn). De henviser endvidere til, at der har været modstridende offentlige diskurser om lærer, dels som nogle, der har lange ferier (fx ved lockout og skole-reform), dels som et hårdt og krævende arbejde. De har mødt en forventning om, at det er nemt at tage et lærerstudie, men de har generelt indtryk af, at læreruddannelsen er valgt positivt til og *netop* er valgt, fordi det er en professionsuddannelse: "fordi de faktisk kommer til at hedde 'en lærer' bagefter, i stedet for: 'jamen jeg har læst statskundskab'".

Ernæring og Sundhed (ES)

I interview med undervisere og studerende fra ES bliver det tydeligt, at der uddannes til en bredere og mere udefinerbar profession. Uddannelsen har forskellige linjer, der er målrettet forskellige typer af job, og særligt underviserne

er påpasselige med at henvise til *alle* de forskellige linjer, at de har svært ved at formulere kerneværdier, hvilket de selv fremhæver: "Vi er simpelthen så brede, så kerneværdierne bliver få". En af underviserne, der selv har uddannelsen, fremhæver udfordringer med den lange titel. Hun nævner umiddelbart kun, at hun har læst folkesundhedsvidenskab, når hun bliver spurgt om sin baggrund, fordi folk, som hun formulerer det, er stået af, hvis hun skal forklare, at hun har læst professionsbachelor i ernæring og sundhed med speciale i humanernæring.

Der ser ud til at ligge en spænding internt på uddannelsen mellem de forskellige linjer, hvor én af linjerne har autorisation (klinisk diætist) modsat de øvrige. Dette italesætter både undervisere og studerende. Yderligere adspurgt om professionsidentiteten er underviserne i tvivl om, hvorvidt man faktisk kan tale om én profession. De kondenserer det først til, at alle arbejder med *ernæring*, og senere formulerer de en spænding mellem, at man som professionsbachelor i ES handler på et *evidensbaseret grundlag*, men samtidig på en måde, hvor man viser *respekt for individet*.

Underviserne er bevidste om, at uddannelsens bredde kan give anledning til forvirring hos studerende, og de er derfor meget opmærksomme på vigtigheden i på uddannelsen at adressere professionsidentitet:

"Det er mega vigtigt, fordi det måske kan være med til at få dem til at føle, at de er en del af noget større, at de hører til et sted, at de er en del af en professionsgruppe eller professionsidentitet".

Underviserne har også nogle refleksioner relateret til den skelnen mellem professionel identitet og professionsidentitet, som vi præsenterer. Overvejelsen går på, hvad der kommer først, og om man er nødt til selv at vide, hvem man er i professionen, før man kan forholde sig til den samlede professionsidentitet.

De studerende fra ES fremhæver ligesom studerende fra lærer- og sygeplejerskeuddannelsen et ønske om at arbejde med mennesker, med det særlige fokus på at vejlede og hjælpe. Pointen om at favne bredt, som underviserne fra læreruddannelsen fremhæver, formuleres på stort set samme måde af en af de ES-studerende. En ES-professionel er i deres forståelse en, der er varm, venlig, lyttende og forstående og samtidig står på sin faglighed, modsat de mange fordomme, der kan være relateret til, hvad sundhed er. De ES-studerende positionerer sig således som fagprofessionelle modsat alle dem, der tager korte ernæringskurser, og de argumenterer for, at de ved noget baseret på belæg og evidens. Så spændingsfelt mellem evidens og respekt for individet, som ES-underviserne fremhæver, fremstår også hos de studerende:

"Dem, der tager sådan en kostvejlederuddannelse, de kan sagtens være mega dygtige, men hvis man har 3,5 års uddannelse, så har man noget papir på og noget belæg for det, man siger".

De studerende fremhæver, at specialiseringerne kan være forvirrende og overvældende, når man kommer som ny. Endvidere bekræfter de, at titlen, fx *professionsbachelor i ernæring og sundhed med toningen sundhedsfremme*, er kompleks.

Man får indtryk af forskellige fremherskende diskurser og moddiskurser og netop, at **der er noget, der er i bevægelse.**



Den eksterne forståelse af professionerne

I dialogen medieret af billeder fra søgning på de forskellige professioner er der også temaer, der går igen. Først og fremmest er det tydeligt, at billederne repræsenterer noget, informanterne har mødt før, og billederne er med til at sætte gang i dialogen om professionens identitet og egen professionelle identitet. Derudover er det tankevækkende, at alle de interviewede refererer til de stereotyper, der fremstår i billederne relateret til deres egen profession, men de har svært ved at se stereotyperne i billeder relateret til de andre professioner. De lærerstuderende og underviserne fremhæver, at alle billeder af lærere er en, der taler ved en tavle. De studerende siger, at det adskiller sig markant fra det, de lærer på uddannelsen, og den måde, de selv tænker om undervisning, og underviserne ditto, at det er meget modsat det, de underviser i. Underviserne og studerende fra sygeplejerskeuddannelsen lægger mærke til de mange billeder med kittel og stetoskop og af smilende piger. Bredden i det,

man arbejder med som sygeplejerske, er ikke repræsenteret. Det er endvidere interessant, at underviserne peger på billeder af bioanalytiker og diætist og fremhæver, at det kunne en sygeplejerske sådan set også lave – de taler om deres faglighed, som "limen, der får en afdeling til at køre rundt". Underviserne og studerende fra ES lægger mærke til, at det er sværere at være sikker på, at det handler om deres profession, baseret på de billeder, der er søgt frem, end det er, når det gælder de andre professioner. Desuden fremhæver særligt de studerende velkendte stereotyper relateret til, at man som professionel inden for dette felt selv er en, der lever vildt sundt.

Diskussion og perspektivering

Som opsamling på, hvad der kendetegner forståelse af egen professionelle identitet og den interne kollektive professionsidentitet hos undervisere og studerende fra tre professionsuddannelser, er der nogle interessante ligheder, fx at vi har at gøre med professioner, hvor man arbejder med mange mennesker og

med *omsorg, empati og relationer*. Men der er også nogle interessante nuancer ved sammenligning på tværs og med reference til baggrundslitteraturen. Faktorer fra kontekst og miljø er repræsenteret nederst i modellen fra Rodrigues og Mogarro (2019) (figur 1), og nærværende undersøgelse supplerer med eksempler på, hvordan den aktuelle politiske debat påvirker og medfører en diskursiv genfortolkning af både professionsidentitet og egen professionelle identitet. Det illustreres særligt i data fra sygeplejerskeuddannelsen, at fagets professionsidentitet er i bevægelse og til forhandling relateret til politiske agendaer (Wackerhausen 2009), herunder også pointen fra Frederiksen (2019) om spændingen mellem en personlig pol og en lønarbejdspol. Det handler ud over den faglige kamp om udtrykket 'varme hænder'. Dette udtryk er ligesom 'velfærdsuddannelser' under debat i medierne, bl.a. udtrykt af en sosu-assistent, i en kronik med titlen: "Jeg er ikke bare en varm hånd. Jeg er professionel menneskelæser" (Klint 2022). Der antydes dog også andre

Professionsidentitet på tværs: Hvordan er vi som professionelle, hvordan er jeg, og hvad tænker de andre?

perspektiver på den aktuelle samfundsdiskurs om mangel på fagprofessionelle, fx når de studerende fra sygeplejerskeuddannelsen positivt fremhæver den uvurderlige og uundværlige indsats, der ydes fra fagprofessionelle i en række fag, og når underviserne fra læreruddannelsen taler om engagerede studerende, der meget bevidst har valgt en professionsuddannelse. Man får indtryk af forskellige fremherskende diskurser og moddiskurser og netop, at der er noget, der er i bevægelse. Det er positivt at høre de studerende formulere selvforståelse som professionel, men forstemmende, at de møder (arrogante) stemmer, der omtaler professionshøjskolen som universitetskirkegården.

De spændingsfyldte processer med udvikling af professionel identitet (jf. Rodrigues & Mogarro 2019) fremstår tydelige, når de lærerstuderende taler deres egen professionelle identitet frem med reference til det, de mødes med fra mediebilleder og hos familie og venner. Det samme gør de ES-studerende, ift. at de gerne selv vil repræsentere en professionsfaglig velfunderet tilgang til sundhed, modsat selverklærede sundhedsprofeter på de sociale medier.

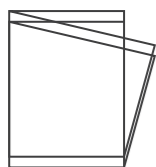
Den heterogene vidensbase er et velkendt vilkår i professionsuddannelserne, og særligt undervisere fra læreruddannelsen taler direkte dette frem som en styrke og en kerne relateret til lærerprofessionens identitet. Deltagere fra de to andre uddannelser adresserer dette mere implicit. Der henvises til evidens, både af studerende og undervisere, og der fremstår i de to professioner et spændingsfelt mellem en delvist naturvidenskabelig vidensbase og et humanistisk menneskesyn.

Afslutningsvis er et vigtigt perspektiv spørgsmålet om, hvorvidt og hvordan man kan understøtte de studerende i udvikling af deres præ-professionelle identitet. Det fremhæves som afgørende af informanterne, og med reference til Jackson (2016), samt underbygget af undersøgelsen her, udfordres de studerende under alle omstændigheder på deres spirende professionelle identitet. Der er derfor nok af dilemmaer og spændingsfelter at tage fat på i dialog på uddannelserne. Det skulle dog nødt til blive (endnu) en oplevelse af at skulle præstere som studerende, ved at kunne formulere sig sikkert og formfuldendt om, hvordan man ser sig selv som professionel. Det er vigtigt at dele med de studerende, at dialogen må handle om en spirende præ-professionel identitet (Jackson 2016) – ikke en færdig velformuleret mission – og at løbende fortolkning og genfortolkning er en naturlig del af faglige udviklings- og læringsprocesser. Der er altså nogle implikationer relateret til undervisning i uddannelserne. Mht. forskningsrelaterede implikationer vil vi fremhæve et behov for flere komparative studier af professionel identitet og professionsidentitet. Det komparative design har betydet, at nogle kontraster er blevet tydelige, fx det særligt kritiske udefra-blik på læreruddannelsen og den betydning, politisk tumult har for sygeplejerskeprofessionen.

REFERENCER

- Braun, V., Clarke, V., Hayfield, N. & Terry, G. (2018). Thematic analysis. I: Liamputtong, P. (red.), *Handbook of Research Methods in Health Social Sciences* (s. 1-18). Springer.
- Fitzgerald, A. (2020). Professional identity: A concept analysis. *Nursing Forum*, 55(3), 447-472. <https://doi.org/10.1111/nuf.12450>
- Frederiksen, J.T. (2019). *Den velfærdsprofessionelle – mellem omsorg, ansvar og kontrol*. Akademisk Forlag.
- Halkier, B. (2010). Focus groups as social enactments: integrating interaction and content in the analysis of focus group data. *Qualitative Research*, 10(71), 71-89. <https://doi.org/10.1177/1468794109348683>
- Heggen, K. (2013). Profesjon og identitet. I: A. Molander & L.I. Terum (red.), *Profesjonsstudier* (3. oplag, s. 321-332). Universitetsforlaget.
- Heggen, K. & Terum, L.I. (2017). Kan vi lære av a samanlikne profesjonsutdanningar? I: S. Mausehagen & J.C. Smeby (red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 216-227). Universitetsforlaget.
- Jackson, D. (2016) Re-conceptualising graduate employability: the importance of pre-professional identity. *Higher Education Research & Development*, 35(5), 925-939. <https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1139551>
- Klint, M. (2022). Jeg er ikke bare en varm hånd. Jeg er profesjonel menneskelæser. *Politiken*, 23/10.
- Pillen, M., Beijaard, D. & den Brok, P. (2013). Professional identity tensions of beginning teachers. *Teachers and Teaching*, 19 (6), 660-678. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.827455>
- Rodrigues, F. & Mogarro, M.J. (2019). Student teachers' professional identity: A review of research contributions. *Educational Research Review*, 28. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100286>
- Trede F., Macklin, R. & Bridges, D. (2012). Professional identity development: a review of the higher education literature. *Studies in Higher Education*, 37(3), 365-384.
- Wackerhausen, S. (2009). Collaboration, professional identity and reflection across boundaries. *Journal of Interprofessional Care*, 23(5), 455-473. <https://doi.org/10.1080/13561820902921720>
- Worthington, M., Salamonsen, Y., Weaver, R. & Cleary, M. (2013). Predictive validity of the Macleod Clark Professional Identity Scale for undergraduate nursing students. *Nurse Education Today*, 33(3), 187-191. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2012.01.012>

Professionsidentitet blandt ergoterapeutstuderende – et kvalitativt studie



Kim Lee, Institut for Sundhedstjenesteforskning, Syddansk Universitet; Kathrine Skovdal Hansen, Institut for sundhedsuddannelse, UC Syd; Ann Jensen, Sundhed og omsorg, Odense Kommune og Jeanette Reffstrup Christensen, Forskningsenheden for Almen Praksis, Aarhus Universitet

Den skabelsesproces, der skal til for at opbygge en professionsidentitet hos ergoterapeutstuderende, er kontekstafhængig, og den påvirkes især af den måde, professionen og ergoterapeutuddannelserne udformes lokalt. International forskning kan derfor ikke altid overføres til en dansk uddannelseskontekst. Gennem et narrativt studie undersøges sytten ergoterapeutstuderendes erfaringer med det kliniske undervisningsbidrag til skabelse af professionsidentitet. Empirien viser, at den kliniske undervisning spiller en central rolle i skabelsen af professionsidentitet. Artiklen diskuterer den kliniske undervisnings betydning ift. de studerendes afklaring af, om de kan se sig selv som ergoterapeuter, samt hvordan kobling mellem teori og praksis foregår i samarbejde med de kliniske undervisere.

Baggrund

Professionsidentitet kan defineres som: "The relatively stable and enduring constellation of attributes, beliefs, values, motives, and experiences in terms of which people define themselves in a professional role" (Adams, Hean, Sturgis & Clark, 2006: 764-765). Professionsidentitet handler dermed om viden, værdier, holdninger, overbevisninger, færdigheder og den professionelle forståelse, som omfatter en profession (Ibarra, 1999). Professionsidentitet kan fra et ergoterapeutisk perspektiv beskrives som det, der giver en praktiserende ergoterapeut selvtillid og kompetence til at sige: "This is who I am as an occupational therapist" og "This is what I can contribute to the world" (Winslade, 2002: 33). Scanlon beskriver professionsidentitet som noget, der bliver skabt

International forskning på området kan ikke nødvendigvis overføres til danske forhold, da professionsidentitet som nævnt er kontekstafhængig.



gennem en tilblivelsesproces, og som kan ændres i overensstemmelse med den faglige og sociale kontekst, som den professionelle befinder sig i (Scanlon, 2011). Ergoterapeutisk professionsidentitet afhænger dermed af de normer og værdier, der er inden for en bestemt kultur i relation til en historisk og social kontekst (Mackey, 2007). Det understøttes af Turner og Knight, som beskriver, at identitet ikke eksisterer i kraft af sig selv, men skabes i interaktion med andre og i de kontekster, hvori interaktionen finder sted (Turner & Knight, 2015). At udvikle en professionsidentitet kræver dermed ikke kun en faglig identitet som ergoterapeut, men også en kollektiv identitet ift., hvordan ergoterapeuter skal være i den pågældende kontekst (Cerulo, 1997). Med denne identitetsforståelse opbygges og skabes identiteten gennem relationen

mellem den enkelte og omverdenen, og hermed anlægges en identitetsforståelse, der med Richard Jenkins' ord kan betegnes som en social identitet (Jenkins, 2004).

Professionsidentitet skabes dermed over tid gennem varierende oplevelser og med meningsfuld feedback fra omgivelserne. Skabelsen af professionsidentitet hos ergoterapeutstuderende kan beskrives som en dynamisk proces, der bl.a. påvirkes af de kliniske undervisningsforløb (Adams et al., 2006; Ashby et al., 2017; Binyamin, 2018), relationer til rollemodeller (Adams et al., 2006; Ashby et al., 2017; Binyamin, 2018) samt en oplevelse af overensstemmelse mellem læring i teori og i praksis (Binyamin, 2018; Toal-Sullivan, 2006). Ikiugu beskriver, at de ergoterapeutstuderendes evne til at

koble teori og praksis har en markant betydning for udviklingen af professionsidentiteten (Ikiugu, 2003). Særligt undervisning i det ergoterapeutiske paradigme (Kielhofner, 2013) og de opgaver, der stilles som en del af undervisningen, er med til at forberede de studerende på den praksis, der venter. Et studie af Ashby et al. undersøger de kliniske undervisningsforløbs betydning for professionsidentiteten. Her fremhæver de, at ergoterapeutstuderende tilegner sig en professionsidentitet i de kliniske forløb under vejledning fra de kliniske undervisere (Ashby et al., 2006). Ashby et al. finder desuden, at de studerende har svært ved at beskrive den ergoterapeutiske rolle og praksis før de kliniske undervisningsforløb.

Analysen peger på to temaer. Det ene handler om, hvordan den kliniske undervisning fungerer som afklaringsproces ift. ergoterapeuters arbejdsområde og rolle i praksis. Det andet handler om relationen til den kliniske vejleder, og hvilken rolle han/hun spiller ift. studerendes proces med at tilegne sig en ergoterapeutisk professionsidentitet.



Et studie af Boehm et al. viser, at jo tidligere i uddannelsen de studerende udvikler deres professionsidentitet, jo større er sandsynligheden for, at de gennemfører uddannelsen (Boehm et al., 2015). Studiet viser desuden, at de studerende først begynder at påtage sig en professionsidentitet som ergoterapeut under uddannelsens andet år (Boehm, 2014: 504). Der tegner sig således et billede af, at professionsidentiteten dannes når de studerende under kliniske undervisningsforløb er i stand til at koble teori og praksis. Det er her, de studerende får en øget forståelse af, hvad den ergoterapeutiske rolle indeholder i praksis.

Amshuda Sunday påpeger i et studie fra 2016, at professionsidentitetsskabelsen også er afhængig af, hvorledes uddannelsen er udformet (Sunday, 2016). Selvom ergoterapeutuddannelser verden over lever op til The World Federation of Occupational Therapists' minimumsstandarder (Defining occupational therapy, WFOT, 2012), er der selv i vestlige lande stor forskel på uddannelserne, alt efter i hvor høj grad faget betragtes som akademisk. I fx USA, New Zealand, Australien og Canada er uddannelserne udformet som universitetsprogrammer på kandidatniveau. Omvendt har man fx i hver delstat i Tyskland sin egen uddannelse på enten diplom- eller

bachelorniveau (Entry level Educational Programmes WFOT Approved, 2018). Ergoterapeutuddannelsen er i Danmark en 3½-årig professionsbacheloruddannelse. Gennem uddannelsen skal de studerende sikres teoretiske og kliniske kompetencer. De teoretiske elementer udgør 168 ECTS-point, mens klinisk undervisning udgør 42 ECTS-point (Ergoterapeut, 2016). I 2016 kom der en ny national bekendtgørelse for uddannelsen, hvor der er opsat mål for, at den enkelte ergoterapeut efter endt uddannelse skal kunne udvise ansvarlighed og holde sig ajour ud fra en forståelse for egne lærings- og udviklingsbehov (Ergoterapeut, 2016). Det stiller høje krav til

nyuddannede ergoterapeuters forståelse af sig selv som professionelle, hvilket står i kontrast til, at de ofte oplever usikkerhed ift. deres egen professionsidentitet (Toal-Sullivan, 2006).

International forskning på området kan ikke nødvendigvis overføres til danske forhold, da professionsidentitet som nævnt er kontekstafhængig (Sunday, 2016). I Skandinavien er der kun begrænset forskning om professionsidentitet i ergoterapi. Et norsk studie viser, at der i de nordiske lande er en udpræget anerkendelse af ergoterapiuddannelsen, men at kendskabet til professionens virke er begrænset (Kinn & Aas, 2009). Et dansk studie viser, at den kliniske undervisning kan fungere som et godt miljø for interprofessionel læring, og det kan være med til at øge studerendes bevidsthed om udviklingen af professionsidentiteten (Jakobsen & Hansen, 2014). Et andet dansk studie har beskrevet, hvordan integration af patienter i undervisningen kan bidrage til at skabe en professionsidentitet (Henriksen & Ringsted, 2011). Studiernes hovedfokus er dog ikke professionsidentitet eller læring i klinisk undervisning, hvorfor det er relevant at undersøge, hvordan kliniske undervisningsforløb er med til at skabe professionsidentitet for ergoterapeutstuderende. Nærværende artikel besvarer følgende forskningsspørgsmål:

- Hvordan erfarer ergoterapeutstuderende, at de kliniske undervisningsforløb bidrager til skabelsen af en ergoterapeutisk professionsidentitet?

Metode

Der er foretaget 17 interviews med ergoterapeutstuderende fra to danske professionshøjskoler i perioden april

2018 til september 2020. Projektet blev præsenteret både skriftligt og mundtligt for de studerende i undervisningsforløbene, som lå i perioden før deres kliniske undervisningsforløb. De studerende kunne efter informationen melde sig til projektet ved at skrive en mail til første-forfatteren. Ved indsendelsen af mail gav de studerende informeret samtykke til at deltage i projektet. De studerende blev udvalgt på baggrund af køn, alder, tidligere arbejdserfaring, anden uddannelse samt semester for at få en maksimumsampling. Strategien vælges, når man ønsker at afdække bredde frem for dybde (Green & Thorogood, 2018).

Forskningsprojektet var tredelt. *Første del var forberedelsesdelen*, hvor de studerende identificerede egne læringsbehov og opstillede personlige læringsmål for den kliniske undervisning. *Anden del var i de kliniske undervisningsforløb*, hvor de arbejdede med deres personlige læringsmål. De studerendes refleksioner og videoklip fra praksis fungerede som deres egen dataindsamling i projektet. Metoden er inspireret af visuel antropologisk metode, som typisk inddeles i to dele; 1) Analyse af billede, film og lyd som repræsentation for social praksis, og 2) Fortolkning gennem brug af teoretiske begreber (Hockings et al., 2014). I dataindsamlingen blev der lagt vægt på, at det er informanterne selv, der indsamler data. Sarah Pink fremhæver metoden som en styrke, da informanterne på den måde selv validerer data (Pink, 2013). *Tredje del var efterbehandlingen*, hvor informanterne udarbejdede en film af fem minutters varighed, hvor de reflekterede over deres arbejde med egne læringsmål i praksis gennem udvalgt teori. Metoden betegnes i uddannelses-

regi oftest som Digital Story Telling, og den bruges til at udfolde de studerendes refleksioner over et givent emne (Lal et al., 2015; LeBlanc, 2017; Moreau et al., 2018). Den digitale fortælling produceres af de studerende selv, og den er en autentisk fortælleform med fokus på den studerendes proces og i mindre grad det færdige produkt (Lambert & Hessler, 2018). I international forskning har digital fortælling vist sig at motivere studerende til at interagere med undervisningsmaterialet, at give studerende en følelse af kontrol over deres egen læring, at øge engagementet for læring samt at fremme et højere refleksionsniveau, som medfører en dybere læring (Ivala et al., 2013).

Alle informanter blev interviewet én gang mellem 35 til 60 minutter. Empirien i nærværende artikel er informanternes filmklip og de tilhørende interviews. Interviewene blev gennemført på de to professionshøjskoler umiddelbart efter endt klinisk undervisning. Der blev udarbejdet en interviewguide med indledende spørgsmål, som var ens for alle informanter. Herefter blev der gennemført åbne emneinddelte narrative interviews. Metoden er inspireret af Anderson og Kirkpatrick. De beskriver det narrative interview som en metode, hvor der ikke er én fastlagt agenda, men hvor informanten styrer, i hvilken retning interviewet skal gå (Anderson & Kirkpatrick, 2015). Hensigten var at indfange informanternes fortællinger om deres oplevelser af at være ergoterapeutstuderende, og hvordan den kliniske undervisning var med til at skabe deres professionsidentitet. Informanternes oplevelser kan i Heideggers terminologi beskrives som subjektets oplevelser

Informanterne er alle enige om, at det er i den kliniske undervisning, at de lærer de ergoterapeutiske opgaver, og at den kliniske vejleder spiller en stor rolle.



af virkeligheden, og oplevelserne kan dække over erfaringerne (Heidegger, 1927 [2001]). Heidegger pointerer, at mennesket forstår sig selv gennem muligheder, men ser også sig selv som det, det ikke er (Heidegger, 1927 [2001]). Det er denne "ikke-væren", som udfoldes og aktualiseres gennem informanternes fortællinger når de sætter ord på, hvordan de oplever deres professionsidentitet efter endt klinisk undervisning. Bonnie Kirsh beskriver, at "Narrative recreates experience through the eye and the experienced" (Kirsh, 1996). Det betyder, at det er gennem de narrative fortællinger, at de studerendes erfaringer under deres klinisk undervisningsforløb bliver genskabt.

Artiklen skal ikke ses som en endegyldig ontologisk fremstilling. Mewes et al. har vist, hvordan den samme empiri kan analyseres på forskellige måder afhængig af både analysemetode og teori (Mewes et al., 2017). Valget af analytisk

objekt har dermed bestemt den ontologiske fremstilling af informanternes professionsidentitetsskabelse, og den skal derfor ses som en analytisk konstruktion.

Den valgte analyse er en induktiv tematiseret indholdsanalyse som beskrevet af Graneheim og Lundman (2003). Der er tale om en kvalitativ analyse, der genererer en dybere forståelse af informanternes oplevelse af den kliniske undervisnings bidrag til skabelsen af en professionsidentitet. Graneheim og Lundman opdeler kvalitativ analyse i to hovedtyper: den manifesteret og den latente. Den manifesterede analyse beskrives som det, der direkte udtrykkes af informanterne. Den latente analyse beskrives som det, der afdækker den underliggende mening i informanternes udsagn (Graneheim, 2003). Vi anvender her den latente analyse, da vi ved brug af teorier lader informanternes udsagn bidrage til en forståelse af, hvad der er på spil for den enkelte informant. Der er altså tale

om en fortolkning af informanternes udsagn. Ifølge Graneheim og Lundman består analysen af fem trin:

Trin 1. Helhedsindtrykket. Efter transkribering af alle interviews gennemlæses det enkelte interview gentagne gange. Herved opnås et helhedsindtryk af indholdet i hver enkelt interview. Interviewene blev gennemlæst af første- og andenforfatteren. Herefter blev transkriberingerne opdelt i mindre meningsenheder. Meningsenhederne samles ud fra ord og sætninger i teksten, som har samme meningsindhold. I denne proces er der særligt fokus på ikke at fragmentere interviewene, således at sammenhængen i teksten står uændret.

Trin 2. Meningskondensering (manifest indhold). I den del af analysen sker der en meningskondensering af de transkriberede data, som nedbrydes i mindre meningsenheder, uden at meningen med teksten forsvinder.

Trin 3. Meningskondensering (latent indhold). I den latente del sker der en fremanalysering af meningen – den underliggende mening af teksten. Der arbejdes videre med de meningsenheder, der fremkom under den latente analyse, og der sker en meningskondensering. Dvs. at den underliggende mening fremanalyseres og kategoriseres.

Trin 4. Kategorisering. Her ses på hele teksten igen for at sikre en validering, og det er her, at meningskondenseringen samles i kategorier. Konkret samlede vi alle de kategorier, som handlede om det samme emne. Det foregik af flere omgange og blev gennemgået af både første og sidste forfatter for validering. De enheder, der ikke passede ind i kategorierne, blev frasorteret. Forinden blev de gennemgået med henblik på at se, om de talte imod de eksisterende kategorier.

Trin 5. Temadannelse. Ud fra kategorierne dannes der temaer, som informanterne på tværs af interviewene giver udtryk for. Temaerne er dem, der præsenteres i resultatafsnittet. For at illustrere analyseprocessen vises et eksempel fra et af interviewene i tabel 1.

Resultater og diskussion

Analysen peger på to temaer. Det ene handler om, hvordan den kliniske undervisning fungerer som afklaringsproces ift. ergoterapeuters arbejdsområde og rolle i praksis. Det andet handler om relationen til den kliniske vejleder, og hvilken rolle han/hun spiller ift. studerendes proces med at tilegne sig en ergoterapeutisk professionsidentitet. Tabel 2 viser en oversigt over informanter, hvor 3 af de 17 deltagere er mænd.

Den kliniske undervisning som afklaring

Data viser, at de studerende er usikre på ergoterapifagets indhold og bredde inden studiestart og i de første semestre: "Det er jo egentlig lidt sjovt, man går ind på en uddannelse og ved egentlig utroligt lidt om den og så finder man ud af 'Gud, hvor er det en bred uddannelse' og heldigvis for det" (Informant nr. 17). De studerende har derfor heller ikke tydelige forventninger til de første kliniske undervisningsforløb, da de blot ønsker at finde ud af, hvad en ergoterapeut laver. En udtaler: "Som ergoterapeut kan vi virkelig noget, jeg ved kan gøre en forskel for borgerne. Jeg ved bare ikke, hvordan jeg skal forklare, hvad jeg kan til andre, der ikke er ergoterapeuter. Praktikken har ligesom givet mig redskaber til at kunne forklare, hvad en ergoterapeut egentligt er" (Informant nr. 7).

Trin 1 Meningsenhed	Trin 2 Meningskondensering (manifest)	Trin 3 Meningskondensering (latent)	Trin 4 Kategorier	Trin 5 Tema
"Ja, men øhh, det betyder meget med praktikvejlederen, altså den kliniske vejleder betyder utroligt meget. I min mening så er det jo hende der skal være med til at lave koblingen mellem teori og praksis og øhhh, man skal nok også øhh, der er jo også noget med kemien der betyder noget"	Den kliniske vejleder har betydning for koblingen mellem teori og praksis	Ashbys pointe om teori og praksis – at der sker en kobling mellem teori og praksis, for at den studerende kan skabe en professionsidentitet	Mødet mellem den studerende og den kliniske vejleder har betydning	Relationen mellem klinisk vejleder og den studerende

Tabel 1: Eksempel på analyse

Informant	Semester	Køn	Alder
1	2	K	25-29
2	2	M	20-24
3	7	K	25-29
4	3	K	20-24
5	4	K	30-34
6	2	K	20-24
7	2	M	20-24
8	6	K	20-24
9	6	K	25-29
10	7	K	25-29
11	4	M	25-29
12	6	K	25-29
13	6	K	20-24
14	7	K	30-34
15	6	K	25-29
16	5	K	25-29
17	2	K	20-24

Tabel 2: Oversigt over informanter

Dette perspektiv fremgik også af filmmateriale, hvor en informant var filmet i de forskellige ergoterapeutiske arbejdsopgaver, hun deltog i. Hun supplerede filmen ved at fortælle om de ergoterapeutiske arbejdsopgaver, sætte dem i relation til sit personlige læringsmål samt afdække, hvilke arbejdsopgaver en ergoterapeut udfører i praksis. Den kliniske undervisning er med til at afklare, hvad en ergoterapeut laver i praksis, og det er med til at bekræfte deres uddannelsesvalg:

”De her dygtige terapeuter, de gør at man bliver nysgerrig og motiveret og man får endnu mere lyst til faget. Altså jeg synes praktikerne er gode, fordi det er dem der ligesom gør at man tænker: ’Jo, det er det her jeg skal!’” (Informant nr. 1).

Den kliniske undervisning på de første semestre fungerer som en introduktion til faget, som det praktiseres af ergoterapeuter, og det hjælper de studerende til at afklare uddannelsesvalget.

Den kliniske undervisning har også meget stor betydning for de studerendes forståelse af faget og dermed for deres professionsidentitet. Det skyldes bl.a. de studerendes mulighed for at koble teori og praksis. En informant fortæller: ”Den uge hvor jeg var i snusepraktik gav mig mere end de 15 måneder, hvor jeg har været på skole” (Informant nr. 2). En informant fra 4. semester udtaler dertil:

”Jo dygtigere terapeuter jeg har fulgt i praktikken, dem som har været gode til at forklare: ’Jeg gør det her, og det gør jeg fordi sådan og sådan’, jo mere ergoterapeutisk fokus får jeg frem i stedet for bare at fokusere på sygdomme” (Informant nr. 5).

Ovenstående understøttes af Ashby et al., som beskriver, at de studerende inden kliniske undervisningsforløb har svært ved at beskrive den ergoterapeutiske praksis, men at den kliniske undervisning er med til at afklare det (Ashby et al., 2016). Når informanterne har svært ved at definere ergoterapifagets indhold i starten af uddannelsen, så kan det hænge sammen med, at ergoterapiprofessionen ikke er velkendt af den brede offentlighed (Kinn & Aas, 2009; Edwards & Drette, 2010). Når ergoterapeutstuderende begynder på studiet uden en professionsidentitet, kan det jf. Jenkins skyldes, at de ikke forud for studiet har kunnet danne en relationel identitetsforståelse (Jenkins, 2004). Den kliniske undervisning bidrager til de studerendes forståelse af ergoterapeuters arbejde i

praksis og dermed deres professionsidentitet.

Empirien viser også, at nogle informanter har lettere ved at beskrive ergoterapeutens rolle i praksis ved at sætte professionen i relation til andre professioner. En af informanternes personlige læringsmål handlede om at finde ud af, hvad ergoterapeuter gør i en tværprofessionel praksis. Hun filmede forskellige situationer, hvor hun beskrev sin rolle og arbejdsopgaver som ergoterapeut ift. en konkret behandling, hvor disse var tydeligt afgrænsede ift. til andre fagprofessioner. Informanten viste i sin film, hvordan det var ergoterapeutens opgave at sikre genoptræning, men ikke lave plejeopgaver, da det var sygeplejerskernes opgave. Det var heller ikke ergoterapeutens opgave at lave regulær træning, da det var fysioterapeuternes opgave. Det viser, at den studerende har svært ved at beskrive ergoterapifaget eller har brug for at kunne sætte ergoterapiprofessionen i relation til andre professioner, altså se sig selv som det, hun ikke er, jf. Heidegger (Heidegger, 1927).

Relationen mellem klinisk vejleder og studerende

Informanterne er alle enige om, at det er i den kliniske undervisning, at de lærer de ergoterapeutiske opgaver, og at den kliniske vejleder spiller en stor rolle. Hvor Ashby et al. pointerer, at der skal ske en kobling mellem teori og praksis, så er det netop i den kliniske undervisning, at det sker. En informant siger:

”Ja men øhh det betyder meget med praktikvejlederen, altså den kliniske vejleder betyder utroligt meget. Det jo hende der skal være med til at lave koblingen mellem teori og praksis øhhh men

der er jo også noget med kemien der betyder noget” (Informant nr. 14).

Informanten giver udtryk for, at der også skal være kemi til stede, for at læring kan ske. En anden informant siger:

”Jeg syntes, at den kliniske vejleder var god til at undervise. Jeg følte mig hørt, og hun var god til at forstå, hvordan jeg lærer bedst og det er altså noget af det, der betyder noget for mig. At jeg føler mig tryk, for ellers kan man jo have det sådan at man bare lukker ned” (Informant nr. 13).

Informanten pointerer, at den kliniske vejleder er god til at møde den studerende, og at relation har betydning for, at der kan ske læring. Relationens betydning var gennemgående hos alle informanter, men det viste sig, at relationen mellem den studerende og den kliniske vejleder er kompleks:

”Min praktikvejleder hun var, ja hvad kan man sige, virkelig hård, jeg kunne faktisk ikke særligt godt lide hende, men hun var virkelig god til at forklare hvad det gik ud på, og hun var virkelig god til at lave den der kobling mellem skolen og virkeligheden, så man kan sige at jeg nok lærte mere på de 6 uger end jeg har på hele uddannelsen” (Informant nr. 3).

Informanten giver udtryk for, at hun lærte meget i den kliniske undervisning, selv om hun ikke havde den bedste relation til den kliniske vejleder. Det viser, at relationen er vigtig, men at der også skal være nogle kompetencer til stede hos den kliniske vejleder, for at der kan ske en læring. Citatet er et eksempel på, at læringen i den kliniske undervisning er betinget af både den kliniske vejleders

kompetencer og relationen mellem vejleder og studerende. Den kliniske vejleder skal være god til relationsdannelse, men også kunne vurdere, hvornår der skal laves relationsarbejde, og hvornår der skal stilles krav til den studerende. En informant udtrykker: ”Jeg tror, at det har stor betydning hvordan hun (den kliniske vejleder) gør det. Det hjælper jo ikke at hun er megadygtig, hvis hun ikke kan forklare hvad hun laver” (Informant nr. 11). En anden udtaler: ”Hvis jeg lige skal pege på noget, så er det vel det, at vores kliniske vejleder, udover at hun er sindssygt dygtig faglig, så er hun god til at koble teori og praksis” (Informant nr. 5).

Den kliniske undervisning giver de studerende erfaringer og redskaber til at forstå og fortolke deres professionsidentitet, da de i samspil med den kliniske vejleder lærer at koble teori og praksis. Forståelsen for professionsidentiteten er dynamisk, og den understøttes af Adams et al., der skriver, at professionsidentitet hænger sammen med en tydeligt defineret professionsrolle i en bestemt kontekst (Adams et al., 2006). Fortolkningsprocessen, og dermed professionsidentiteten, ændres løbende i klinikkerne. Ergoterapiprofessionen har ændret sig, og det har altid været en udfordring for ergoterapeuter at forklare professionen for sig selv og omverdenen, da den er kontekstbestemt (Adams et al., 2006; Edwards & Drette, 2010). Konteksten og kulturen er med til at forme uddannelsen, men den rummer også muligheder for at fortolke professionen og dens virke (Sunday, 2016). Det betyder, at det er gennem den kulturelle kontekst i den kliniske undervisning, at de studerende får redskaber til at kunne tolke og forstå deres profession.

Konklusion

I studiet undersøges den kliniske undervisnings betydning for skabelsen af professionsidentitet blandt studerende på ergoterapeutuddannelsen. Gennem empiri er der argumenteret for, at den kliniske undervisning spiller en central rolle for dannelsen af de ergoterapeutstuderendes professionsidentitet. Den kliniske undervisning bidrager til, om de kan se sig selv som kommende ergoterapeuter, da de ikke har en klar forestilling om deres profession inden uddannelsesstart. Studiet viser også, at den kliniske vejleder spiller en stor rolle ift. at koble teori på den kliniske praksis. Derudover hjælper det de studerende at afgrænse den ergoterapeutiske profession i forhold til andre professioner. De kliniske vejledere spiller en afgørende rolle i uddannelsen af ergoterapeuter og dermed for de studerendes forudsætninger for at udvise ansvarlighed og holde sig ajour ud fra identifikation af egne lærings- og udviklingsbehov. Et emne, der kalder på yderligere forskning.

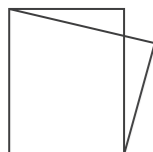
REFERENCER

- Adams, K., Hean, S., Sturgis, P. & Clark, J.M. (2006). Investigating the factors influencing professional identity of first-year health and social care students. *Learning in Health and Social Care*, 5(2), 55-68. <https://doi.org/10.1111/j.1473-6861.2006.00119.x>
- Anderson, C. & Kirkpatrick, S. (2015). Narrative interviewing. *International Journal of Clinical Pharmacy*. <https://doi.org/10.1007/s11096-015-0222-0>
- Ashby, S., Gray, M., Ryan, S. & James, C. (2016). An exploratory study into the application of psychological theories and therapies in Australian mental health occupational therapy practice: Challenges to occupation-based practice. *Australian Occupational Therapy Journal*, 64(1), 24-32. <https://doi.org/10.1111/1440-1630.12302>
- Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor i ergoterapi, Pub. L. No. BEK nr 501 (2016). <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=180533>
- Binyamin, G. (2018). Growing from dilemmas: Developing a professional identity through collaborative reflections on relational dilemmas. *Advances in Health Sciences Education*, 23(1), 43-60. <https://doi.org/10.1007/s10459-017-9773-2>
- Boehm, J., Tanner, B., Lowrie, D., Bonassi, M., Brown, N., Thomas, Y. & Cordier, R. (2015). Exploring emerging occupational therapy identity and the development of graduate attributes among occupational therapy students. *British Journal of Occupational Therapy*, 78(8), 499-507. <https://doi.org/10.1177/0308022614562585>
- Cerulo, K.A. (1997). Identity Construction: New Issues, New Directions. *Annual Review of Sociology*, 23(1), 385-409. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.23.1.385>
- Defining occupational therapy, WFOT, 2012. (2015). *World Federation of Occupational Therapists Bulletin*, 71(1), 18-18. <https://doi.org/10.1179/1447382815Z.00000000011>
- Graneheim, U.H. & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: Concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24(2), 105-112. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2003.10.001>
- Green, J. & Thorogood, N. (2018). *Qualitative methods for health research* (4th edition). SAGE.
- Heidegger-Martin-Being-and-Time-trans.-Macquarrie-Robinson-Blackwell-1962.pdf. (u.å.). Hentet 9. december 2018, fra <http://pdf-objects.com/files/Heidegger-Martin-Being-and-Time-trans.-Macquarrie-Robinson-Blackwell-1962.pdf>
- Henriksen, A.-H. & Ringsted, C. (2011). Learning from patients: Students' perceptions of patient-instructors. *Medical Education*, 45(9), 913-919. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2011.04041.x>
- Hockings, P., Tomaselli, K.G., Ruby, J., MacDougall, D., Williams, D., Piette, A., Schwarz, M.T. & Carta, S. (2014). Where Is the Theory in Visual Anthropology? *Visual Anthropology*, 27(5), 436-456. <https://doi.org/10.1080/08949468.2014.950155>
- Ibarra, H. (1999). Provisional Selves: Experimenting with Image and Identity in Professional Adaptation. *Administrative Science Quarterly*, 44(4), 764-791. <https://doi.org/10.2307/2667055>
- Ikiugu, M.N. & Rosso, H.M. (2003). Facilitating professional identity in occupational therapy students. *Occupational Therapy International*, 10(3), 206-225. <https://doi.org/10.1002/oti.186>
- Ivala, E., Gachago, D., Condy, J. & Chigona, A. (2013). Enhancing Student Engagement with Their Studies: A Digital Storytelling Approach. *Creative Education*, 04(10), 82-89. <https://doi.org/10.4236/ce.2013.410A012>
- Jakobsen, F. & Hansen, J. (2014). Spreading the concept: An attempt to translate an interprofessional clinical placement across a Danish hospital. *Journal of Interprofessional Care*, 28(5), 407-412. <https://doi.org/10.3109/13561820.2014.900479>
- Jenkins, R. (2004). *Social Identity* (Bd. 1996). Routledge.
- Kielhofner, G. (2013). *Ergoterapi i praksis: Det begrebsmæssige grundlag*. Munksgaard Danmark.
- Kinn, L.G. & Aas, R.W. (2009). Occupational therapists' perception of their practice: A phenomenological study. *Australian Occupational Therapy Journal*, 56(2), 112-121. <https://doi.org/10.1111/j.1440-1630.2007.00714.x>

- Kirsh, B. (1996). A Narrative Approach to Addressing Spirituality in Occupational Therapy: Exploring Personal Meaning and Purpose. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 63(1), 55-61. <https://doi.org/10.1177/000841749606300107>
- Lal, S., Donnelly, C. & Shin, J. (2015). Digital Storytelling: An Innovative Tool for Practice, Education, and Research. *Occupational Therapy In Health Care*, 29(1), 54-62. <https://doi.org/10.3109/07380577.2014.958888>
- Lambert, J. & Hessler, H.B. (2018). *Digital storytelling: Capturing lives, creating community* (5th edition, revised and updated). Routledge, Taylor & Francis Group.
- LeBlanc, R.G. (2017). Digital story telling in social justice nursing education. *Public Health Nursing*, 34(4), 395-400. <https://doi.org/10.1111/phn.12337>
- Mackey, H. (2007). 'Do not ask me to remain the same': Foucault and the professional identities of occupational therapists. *Australian Occupational Therapy Journal*, 54(2), 95-102. <https://doi.org/10.1111/j.1440-1630.2006.00609.x>
- Materialevisning — Doing visual ethnography Sarah Pink.* (u.å.). Hentet 25. november 2018, fra https://alvis-bib.sdu.dk/uhtbin/cgiirsi/x/SDUB-O/0/57/5?user_id=WEBSERVER&searchdata1=933316+{ckey}
- Mewes, J.S., Elliot, M.L. & Lee, K. (2017). Cutting through the layers: Alternating perspectives and co-laborative analytic approaches to understanding occupation and its objects. *Journal of Occupational Science*, 24(4), 482-493. <https://doi.org/10.1080/14427591.2017.1373374>

- Moreau, K.A., Eady, K., Sikora, L. & Horsley, T. (2018). Digital storytelling in health professions education: A systematic review. *BMC Medical Education*, 18(1). <https://doi.org/10.1186/s12909-018-1320-1>
- Scanlon, L. (2011). *Becoming a Professional*. Springer. <https://public.ebookcentral.proquest.com/choice/public-fullrecord.aspx?p=763813>
- Sunday, A. (2016). *A case study of professional role transition for occupational therapists in specialised education in post-apartheid South Africa: A critical narrative perspective*. <https://open.uct.ac.za/handle/11427/20786>
- Toal-Sullivan, D. (2006). New Graduates' Experiences of Learning to Practise Occupational Therapy. *British Journal of Occupational Therapy*, 69(11), 513-524. <https://doi.org/10.1177/03080226060901105>
- Turner, A. & Knight, J. (2015). A debate on the professional identity of occupational therapists. *British Journal of Occupational Therapy*, 78(11), 664-673. <https://doi.org/10.1177/0308022615601439>
- Winslade, J. (2002). Storying Professional Identity: From an Interview with John Winslade. *International Journal of Narrative Therapy & Community Work*, 2002(4), 33.

Frivilliges samarbejde med medarbejdere i kirken – med hvilket engagement?



Holger Højlund, konstitueret forskningschef, ph.d., VIA University College og Helle Hygum Espersen, chefanalytiker, VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd

Ved at bruge fransk pragmatisme som optik viser artiklen, hvordan frivillige, når de indgår i kirkeligt arbejde, har forventninger til de ansatte, de samarbejder med. Fordi samarbejdet er spændt ud mellem forskellige værdiordener, stiller de frivillige krav til de professionelle om at være eksplorative, rammesættende, planlæggende, ligeværdige samt værter og værtinder gennem opbygning af trygge, hjemlige og kærlighedsfyldte rum. I samarbejdet med frivillige træder de professionelle ind i en arena af modstridende forventninger og uafklarethed, hvilket stiller krav til de professionelle om nye kompetencer.

Indledning

Det frivillige sociale område udgør i befolkningsundersøgelser 5 % af det samlede frivillige arbejde og er det område, hvor der er næstflest frivillige (46 %), der angiver, at det er de ansatte, der leder det frivillige arbejde (Espersen et al. 2021). De frivillige kommer med forskellige baggrunde, motivationer og forventninger til, hvad de vil bidrage med, og de er aktive i langt færre timer end ansatte, og det stiller derfor anderledes og særlige krav til de professionelle at arbejde sammen med frivillige om velfærdsopgaven.

Det er en præmis for frivilligt arbejde, at de frivillige kun deltager og bidrager i det omfang, de har tid og lyst og synes, at det giver mening, og derfor må den involverede professionelle agere responsivt over for de frivillige og

I samarbejdet med frivillige er det langt fra alle interaktioner, som **rammesættes af formelle beslutninger og skøn.**



opretholde en vanskelig balance mellem demokratisk legitimitet og inddragelse over for et fokus på resultater og fremdrift (Frostholm & Majgaard 2002). Både inddragelse, indflydelse og tydelige rammer er væsentligt for de frivillige, og samarbejdet mellem frivillige og professionelle stiller derfor særlige krav til de professionelle om at forme deres eget engagement efter de frivillige, men også at forme de frivilliges engagement ind i en professionel kontekst (Henriksen et al. 2022).

I denne artikel stiller vi skarpt på, hvordan forskellige grupper af erfarne frivillige på det kirkelige område oplever samspillet med de professionelle i kirkerne, hvilke forventninger de frivillige har til de professionelle, hvordan de ser de professionelle roller og bidrag, kort sagt hvilke forventninger de frivillige har til de professionelle engagement.

Forventninger om engagement er således artiklens tema, hvor vi i en række fokusgrupper har interviewet frivillige om deres samarbejde med hinanden og med de ansatte i kirker og kirkelige organisationer samt gjort observationer på en række workshops. Her har det været tydeligt, at de frivillige har forventninger til de professionelle om, hvordan de som frivillige gerne vil understøttes. De frivillige har masser af erfaringer om samarbejdet med de ansatte og fortæller om både positive og negative oplevelser, hvor det nogle gange opleves berigende, mens samarbejdet andre gange går galt og opleves skuffende. Det er forskelligt fra kirke til kirke, hvilke ansatte de frivillige samarbejder med, og hvilken uddannelsesmæssig baggrund de har (kulturmedarbejdere, diakoner, præster, organister, kirkegårdsmedarbejdere, sognemedhjælpere, kirketjenere).

Artiklens ramme er fransk pragmatisk sociologi om værdiordener (Boltanski & Thévenot 2006; Boltanski & Chiapello 2018; Boltanski & Arnaud 2020) og engagementsformer (Thévenot 2001; Thévenot, 2019). Den franske pragmatisme giver mulighed for at forstå den professionelle engagement i forbindelse med samarbejde med frivillige i lyset af både hverdagsinteraktion og mere grundlæggende normer og værdier.

En klassisk tilgang til professionelles engagement

I den klassiske professionslitteratur er begrebet engagement indlejret i en teori om professionel identitet, hvor engagement og identitet siger noget om den enkelte professionelles relation til sin organisation og betegner en medarbejders faglige autonomi og hans eller hendes socialisering ind i organisation, bureaukrati eller udførende hierarki

En central antagelse i den pragmatiske sociologi er, at mennesker besidder en grundlæggende evne til kritisk stillingtagen i forbindelse med egen involvering i aktiviteter.



(Oberfield 2014). Engagement vil derfor ofte dække over en spænding. På den ene side er den enkelte professionelle bundet af faglige standarder og etik, på den anden side af organisatoriske retningslinjer og regler.

Man kan også sige, at den enkelte i forhold til engagement står i et dilemma. For hvordan engagere sig på en legitim måde i perioder præget af stærk styring fra oven i form af eksempelvis målstyring, performance kontrol og standardisering. Litteraturen viser, at der er pres på den professionelle (Jacobsson et al. 2020), men også at den professionelle ikke er tvunget til passivt at underlægge sig nye styringsregimer, men i sit virke har mulighed for at trække på flere vidensformer og kan lade sig påvirke af konkurrerende logikker og narrativer (Freidson 2001; Cecchini & Harrits 2022; Møller 2021).

Men hvilke aktiviteter i det professionelle arbejde er vigtige for den professionelle

engagement? I den klassiske litteratur er der enighed om aktiviteter knyttet til beslutningstagning og skønsudøvelse som betydende. Forskere har analyseret individuelle og kollektive coping-strategier i udøvelsen af skøn, både moralsk coping (Zacka 2017), coping i forhold til teknologi (Høybye-Mortensen 2019) og kollegial coping (Møller 2021).

Men hvad med samarbejde? Ved engagement i forbindelse med samarbejde med frivillige er der ikke tale om beslutnings- eller skønsprocesser (i hvert fald ikke i direkte forstand, men måske nok på mere indirekte vis). Der er heller ikke tale om identifikation med stat eller brugere eller nye teknologier og standarder, der presser den professionelle skønsudøvelse, i stedet handler det om, at den professionelle former sin identitet igennem at engagere sig som samarbejdspartner med mennesker, som man som ansat ikke står i et formelt under-/overordningsforhold til. Frivillige passer ikke

ind i klassiske organisationskategorier. Godt nok indgår de frivillige i organisationer, men ikke på lige fod med ansatte medarbejdere, og de er ikke bundet af hierarkier, organisationsstrukturer eller faglige normer og mål (la Cour 2014). Som ansat må den professionelle derfor udvikle andre strategier i håndteringen af de frivillige end klassiske redskaber fra human ressource-redskabskassen (Stordal & Sørensen 2009). Samtidig kan man også sige, at den professionelle i forståelsen af egen identitet må se den som forhandlet og hybrid (Noordegraaf 2015).

Professionelt engagement åbner i samarbejdet med frivillige for krav om kompetencer hos den professionelle i hele spektret mellem forhandlinger og hybride tillidsformer. I samarbejdet med frivillige er det langt fra alle interaktioner, som rammesættes af formelle beslutninger og skøn. Professionelle, der engagerer sig i samarbejde med frivillige, møder

flere typer retfærdiggørelsespres. I de kommende interview-citater vil vi møde præster, diakoner, kulturmedarbejdere, sognemedhjælper, organister, kirkegårdsmedarbejdere, ansatte i Kirkens Korshær og andre medarbejdergrupper i samarbejde med frivillige. Nogle af disse professionelle vil være universitetsuddannede, andre vil have en mellemlang videregående uddannelse, mens nogle vil have en kort uddannelse. Fælles for de professionelle er, at de indgår i samarbejde med frivillige. Disse frivillige har høje forventninger til arbejdet i kirken. Ofte er de selv brugere af de kirkelige faciliteter, samtidig med at de giver en hjælpende hånd med som frivillig. I det følgende skal vi se nærmere på, hvad de frivillige siger om samarbejdet med de professionelle, hvad de siger om de frivilliges engagement. Men før vi går nærmere ind i det, diskuteres en sociologisk ramme for at forstå samarbejdet mellem professionelle og frivillige.

En interesse for værdiordener, retfærdiggørelse og engagement

Tilbage i 1980'erne opstår der i Frankrig en pragmatisk sociologi, som interesserer sig for, hvordan mennesker i hverdagen begrunder handlinger. Der er tale om en sociologi, der forsøger at bygge bro mellem mere strukturalistiske teorier og interaktionistiske hverdagsteorier om samhandling (Thévenot 2019; Grattarola 2021).

En central antagelse i den pragmatiske sociologi er, at mennesker besidder en grundlæggende evne til kritisk stillingtagen i forbindelse med egen involvering i aktiviteter. Mennesker ønsker kort sagt at forstå præmisserne for en aktivitet for at acceptere den, ellers vil de individuelt eller kollektivt formulere en kritik, som

måske nok kan søges holdt nede, men som i så fald vil blive tydelig igennem sygdomstegn. Derfor er menneskers kritik i virkeligheden et sundhedstegn, selvom kritikken også samtidig er tegn på, at noget ikke er, som det skal være, det vil sige, at der er begrundelser, som ikke opleves som legitime (Hansen 2016, s. 11-13; Willig 2016, s. 19-21). For den franske pragmatiske sociologi er begrundelse og kritik således en helt afgørende forudsætning for at være menneske og for at deltage i samfundet. Den pragmatiske sociologi kalder det hverdagslivets kritik (Boltanski 2016, s. 63). Mennesker indgår i sociale situationer og indordner sig disse situationer, men udfordrer også og stiller spørgsmål. Er det rimelige koordineringsmekanisme, der virker formende for et samspil? Er der tale om en retfærdig eller uretfærdig koordinering? Er et fælles gode et rimeligt gode, eller er det uacceptabelt? I menneskers evaluering af eget og andres engagement er der værdier på spil, men evalueringerne er også påvirkede af sproglige strukturer, af arkitektur, af nye informationsteknologiske løsninger, af sociale tests, af videnskabelige diskurser, af personlige netværk, af upersonlige forbindelser og andet (Hansen 2016).

Ud af 1980'ernes franske pragmatisme vokser flere forskningstraditioner, hvor de vigtigste er henholdsvis en teori om kritik (Boltanski & Chiapello 2018), én om retfærdiggørelse, én om værdiordener (Boltanski & Thévenot 2006) og en teori om engagement (Thévenot 2016).

Teorien om *engagement* siger noget om, hvordan mennesker aktivt involverer sig i sociale situationer med henblik på at handle i fællesskab. I en forståelse af professionelt engagement er begrebet

brugbart til at forstå de handlingsfællesskaber, den professionelle engagerer sig i. I den franske pragmatisme er engagement udtryk for en måde at være i verden på. Engagement udtrykker en rettedhed, ikke bare i folks bevidsthed, men også i deres sociale omgang med hinanden og i omgangen med "equipped environments" (Thévenot 2001, s. 410). Teorien om at *retfærdiggøre* siger noget om, hvordan personer både over for sig selv og andre begrunder egne bidrag til en kontekst. I en professionskontekst sker det langt fra altid på en eksplicit måde. Ofte vil der være en tavs overenskomst mellem de tilstedeværende, eller der vil være knyttet iboende regler og normer til det professionelle arbejde. Med engagementssociologien kan man tale om en ækvivalenskonvention hos de tilstedeværende (Boltanski 2016, s. 44).

Teorien om *værdiorden* henviser til, at mennesker, når de handler i fællesskab, gør det ud fra løsninger, de finder sammen, men også ud fra værdier indskrevet i den materialitet og de redskaber, de gør brug af (Boltanski & Thévenot 2006; Boltanski & Chiapello 2018; Boltanski 2012).

Som tabellen på næste side viser, er der syv værdiordener. De syv ordener er henholdsvis inspireret, hjemlig, borger, opinion, marked, en industriel orden (Boltanskis 2016, s. 63) samt en projektorden (Boltanski & Chiapello 2018). I hver retfærdiggørelsesorden er der værdier, der fortæller, hvordan de involverede skal vurdere egne og hinandens bidrag.

Værdiorden	Inspireret	Hjemlig	Borger	Opinion	Marked	Industriel	Projekt
Værdi	Kreativitet	Familiaritet	Kollektivitet	Gennemslagskraft	Pris	Effektivitet	Forandring
Vurderingskriterier for igennem samarbejde:	At have opnået noget nyt	At have befæstet lokal/sted-bunden samhørighed	At have styrket sin fælles position	At have opnået synlighed for sig selv og hinanden	At have opnået den rigtige pris	At have opnået mere for færre ressourcer	At have sat et nyt skib i søen
Relation	Bekræfter, at man kan udvikle nye identiteter sammen	Bekræfter fælles historie og identitet	Bekræfter fælles interesser (langsigtede relationsdannelse)	Styrker både parternes individuelle og fælles omdømme	Bekræfter parternes individuelle mål (kortsigtede relationsdannelse)	Mål-middel-orienterede relationer	Altomfattende relationsdannelse, men kun i afgrænset periode
Identitets-ideal	Ildsjæl	Trygheds-søgende	Kollektivistisk	Respekteret	Egoistisk	Traditionalist/produktivitets-tænder	Idémager

Tabel 1: Syv værdiordener (forfatterens sammenskrivning af to modeller, Boltanski 2016, s. 63, 215)

Det sociale er formet af konkurrerende værdiverdener, som udgør et grundlag for menneskers retfærdiggørelser af deres engagement med hinanden. Mennesker får samarbejde til at lykkes. De finder måder at håndtere hverdagens konflikter på. De bestemmer sig for kriterier at vurdere hinanden ud fra. De eksperimenterer sig frem til, hvor mange møder og hvor megen snak de behøver, hvor tykt et semantiske lag de har brug for, hvilke symbolske artefakter de indlejrer deres handlinger med.

Til at stabilisere hverdagens forhandlingspil og sikre en (selv)kritisk konfliktløsning er der med andre ord ikke frit valg på alle hylder. I de konkurrerende værdiverdener byder sig historisk stabiliserede løsninger til, institutioner og semantikker, for eksempler på en lang række værdiverdener og forhandlingspil, se Susen og Turner (2014). Handling

foregår i delvist åbne situationer, hvor der nok er en grundlæggende værdimæssig ramme, som aktørerne orienterer sig efter, men hvor denne ramme samtidig er til forhandling og kan bryde sammen. Kort sagt er handling etableret som et ustabil kompromis mellem de deltagende aktører, hvor parterne har mulighed for at lade en samhandling falde (Boltanski 2016, s. 127).

Det er netop sådanne ustabile præmisser, der tegner et rum for samarbejde mellem frivillige og professionelle. Som professionel vil den enkelte træde ind i en samarbejdssituation i en rolle som for eksempel omsorgsudøver, underviser, kulturmedarbejder eller noget fjerde og samtidig vil denne skulle læse egne og andres bidrag ud fra den værdihorisont, som det konkrete samarbejde sætter for aktiviteten. Situationer er tegnet af både institutionaliserede værdistrukturer

af mere varig karakter og her-og-nu-fortolkninger hos de involverede. Hvad enten der er tale om et samarbejde på et plejehjem, om en udflugt eller samarbejde i en kirke om babysalmesang eller stilleandagt, så er det konkrete nærvær til fortolkning i lyset af den institutionelle kontekst, hvori samarbejdet finder sted.

I forbindelse med samarbejde med frivillige er der tale om en type kontekst, hvor spørgsmålet om at retfærdiggøre sit og andres engagement potentielt set udspænder sig mellem flere værdiordener. Er et engagement eksempelvis drevet af begejstring og en ambition om at være undersøgende sammen (Højlund & Carlsen 2022)? Er engagementet modsat drevet af tradition, fælles baggrund, familiaritet og det genkendelige i et personligt netværk (Carlsen & Højlund 2022)? Eller er det måske snarere et engagement drevet af et ønske om at

Frivilliges samarbejde med medarbejdere i kirken – med hvilket engagement?

Det sociale er formet af konkurrerende værdiverdener, som udgør et grundlag for menneskers retfærdiggørelser af deres engagement med hinanden.



være en god deltagende borger eller hos den professionelle en drøm om at udfylde sit embede eller påtage sig autoritet gennem et lysende projekt? Vi er interesseret i at afsøge grænserne for professionelt engagement i en samarbejdsvirkelighed udspændt mellem flere værdiverdener eller retfærdiggørelsesordener.

Uden at vi her skal gå alt for dybt ind i de teoretiske implikationer af de tre begreber fra den franske pragmatisme eller pragmatismens forståelse af identitet, så gør teorien det muligt at skifte et begreb om professionel identitet ud med et mere dynamisk begrebsapparat om retfærdiggørelsesformer, værdiordener og kritik, og hvor vi derfor har mulighed for at kigge på, hvordan professionelle indgår i situationer og sociale sammenhænge, hvor de orienterer sig og vælger identitet ud fra et ønske om at engagere sig i situationen på en virksomhedsfuld og samtidig retfærdig måde i samarbejdet med frivillige.

Vi har nu præsenteret den franske pragmatisme og tilgangens mest centrale begreber. I den følgende analyse vil vi gøre brug af de præsenterede begreber og vise deres brugbarhed i en analyse af forventninger til professionelles engagement ved samarbejde – og ikke mindst frivilliges forventninger til dette engagement. Vi vil forholde os en smule anarkistisk til begrebernes udgangspunkt og trække på begreberne ud fra et pragmatisk kriterium om enquiry som en form for begrebsmæssig eksperimentalisme i Deweys forstand (Bacon 2012, s. 55), altså vurdere hvilke produktive spørgsmål begreberne giver anledning til at stille, snarere end at lade os styre af, hvor specifikt i den franske pragmatisme begreberne kommer fra.

Metode

Projektet, som ligger til grund for denne artikel, hedder *Nordisk samhørighed i det kirkelige frivillige arbejde* (VIVE 2021-2022). Projektets forskere har gennemført gruppeinterviews med frivillige i Norge, Sverige og Danmark og

har observeret dem på en række workshops, hvor vi også løbende, inspireret af aktionslæring, har drøftet analytiske overvejelser, tematikker og fund med de frivillige selv. Vi har således kvalitative data fra 20 fokusgruppeinterviews med 70 frivillige gennemført ad to omgange. Anden omgang var struktureret som opfølgende interviews. Desuden har vi data fra observationer af interaktioner og dialoger gjort på tre enkelt dage samt en weekend sammen med de frivillige og enkelte ansatte. Fra de gennemførte interviews har vi systematisk udvalgt udsagn fra de frivillige om samarbejde mellem professionelle og frivillige som en særlig situation for social koordinering. I hver fokusgruppe har seks-ti primært frivillige samt enkelte ansatte deltaget. Fokusgrupperne har diskuteret projektets fire temaer og kommenteret på hinandens udsagn, henholdsvis 1) nordisk samhørighed, 2) frivilliges motivation, 3) organisering og ledelse af frivillige og 4) samskabelse. I analysearbejdet har vi læst på tværs af fokusgrupper og observationer og søgt efter de frivil-

Den professionelle kan ikke som i den industrielle værdiorden forlade sig på ekspertviden og funktionalitet, men **må bevise sit værd gennem en evne til at tænke nyt.**



liges forventninger til de professionelle, som de blev udtrykt i tema 2 (frivilliges motivation) og tema 3 (organisering og ledelse af frivillige) i fokusgrupperne samt i interaktioner og dialoger mellem ansatte og frivillige på workshops. Alle deltagere har været informeret om projektets formål, og det er aftalt, at vi deler analyser (rapporter, artikler) med de deltagere, der har været aktivt medskabende i processerne.

Vi er i analysearbejdet inspireret af narrativ metode (Bengtsson & Andersen 2020). Det betyder, at vi har søgt efter de fortællinger, som de frivillige har udtrykt om deres relation til de professionelle. Narrativ teori forstår menneskers fortællinger, både i skrift og i tale, som strukturer af grundlæggende fortællinger med plot og sammenhænge (Czarniawska 2010). Ved at anvende narrativ analyse kan vi forstå de frivilliges erfaringer som konstruerede fortællinger, der analyseres

som narrative ytringer i tekst, som vi via fransk pragmatisme anvender til at fremanalysere nye sammenhængende narrativer på tværs om værdiordener og engagement. I analysearbejdet har vi kodet, gennemlæst og lyttet til særligt tema 2 og 3 og refereret de konkrete narrativer, der vedrører samarbejdet med og forventninger til de ansatte, og som går igen på tværs af fokusgrupperne. Af etiske årsager fremgår samtlige deltagere uidentificerbare, ligesom deltagerne kun har delt overvejelser og erfaringer, som de også ville have delt med hinanden og ligeledes have opnået fælles læring gennem refleksioner og dialoger. Vi opretholder i analyserne deltagernes anonymitet ved ikke at fokusere på forskelle mellem de forskellige landes eller kirkers frivillige eller på forskellige aldersgrupper. I stedet analyserer vi enkelte temaer på tværs af materialets mangfoldighed. Ultimo juni 2023 afholdes projektets afsluttende fælles workshop, og her har vi planer om

at dele de analytiske pointer fra denne artikel.

Kirkeområdet

Et første kig på kirkeområdet afslører samarbejde som en central værdi. Samarbejde med frivillige ligger dybt i de nordiske kirkers DNA. I Norge, Sverige og Danmark er det centrale ledelsesorgan i hvert sogn et menighedsråd, som er et samarbejdende organ, hvor frivillige er demokratisk valgt til at sidde sammen med præster og øvrige medarbejderrepræsentanter og beslutte de centrale forhold i menigheden. Der er i de tre lande lange traditioner for at involvere frivillige i menighedsarbejdet, dels for at sikre lokal forankring i den enkelte kirkes lokalområde og sogn, dels for at have tilstrækkelige ressourcer til at gennemføre diakonale og sociale menighedsplejende aktiviteter, der rækker ud over de almindelige kirkelige handlinger (gudstjenester, bryllupper, dåb og begravelser).

Frivilliges samarbejde med medarbejdere i kirken – med hvilket engagement?

Frivillige indgår eksempelvis i aktiviteter lige fra at lave kirkekaffe, arrangere sociale og kulturelle aktiviteter, deltage i arbejde med konfirmander, besøge ensomme, synge i koret, være vågere ved døende, sy dåbsgaver, bidrage til at holde kirkegårds- og udenomsarealer, organisere cafeer til at lave mad til spaghettigudstjenester eller sammen med kvinder af anden etnisk baggrund. Disse er eksempler på frivillig involvering, vi har mødt i forbindelse med vores undersøgelse. Andre undersøgelser giver et lignende billede af frivillige som en kontinuerlig og væsentlig del af folkekirken historisk set og stadigvæk (Henriksen & Bundesen 2004). En meget stor del af det frivillige sociale arbejde i Skandinavien udspringer af kirkelige organisationer (Henriksen & Bundesen 2004).

Et forventet engagement

Det fremgår af vores fokusgruppeinterviews, at de frivillige har en forventning om, at de ansatte i kirkerne og de kirkelige organisationer gennem deres ansættelse har en forpligtelse til at samarbejde, og at de udviser et særligt engagement i kirkens aktiviteter. Samtidig har vi dog også eksempler på en argumentation, som peger modsat, og hvor de frivillige taler om ansattes deltagelse i samarbejde som noget, der netop ikke kan forventes, men i stedet er en slags merværdi hos den ansatte ud over det forventelige.

En frivillig forklarer: "hun (kirke- og kulturmedarbejderen) er enormt engageret i børnegruppen, det er dem, hun virkelig brænder for". En anden frivillig siger, at "han (præsten) skinner igennem, når han prædiker, her får han altid alle med. Han rejser også tit til andre menigheder og

fortæller om arbejdet i vores menighed. Det gør han bare godt". De to frivillige veksler mellem at fortolke engagement som en evne, den professionelle udøver over for bestemte brugere i målgruppen (børnene og de unge), altså aktivt vælger at tage på sig, og til at være noget indre og mere naturgivent, hvor engagement er kædet sammen med "at brænde for" og "at skinne igennem". Det er tydeligt, at de to frivillige knytter engagement til de situationer, hvor professionelle forpligter sig på opgaver med en ekstra energi. Men selvom engagement bliver brugt til at betegne en ekstraordinær forpligtelse, så er engagement samtidig en almen måde at være i den kirkelige organisation på, som ikke fuldstændigt kan vælges fra.

Eksplorativt samarbejde

De frivillige vurderer samarbejdet med de professionelle gennem inspirations og projektets værdiorden. Når vi i interviewgrupperne har diskuteret de professionelle identitet som samarbejdspartnere, så viser der sig hos flere frivillige en type forventninger, som vi vil kalde eksplorative. De frivillige argumenterer for, at de ansatte skal turde være undersøgende sammen med de frivillige, at det er vigtigt at turde prøve nye ting sammen. Ved samarbejde om eksempelvis nye aktiviteter er det ikke givet, hvilke dele af aktiviteterne der viser sig at være en succes, og derfor er det vigtigt at eksperimentere sig frem, som en frivillig siger.

I en eksplorativ optik fremstår den professionelle med en identitet som en slags opdagelsesrejsende, der sammen med de frivillige afsøger nye kontinenter. Den professionelle engagerer sig og går foran i den eksplorative jagt på nye

aktiviteter. I fokusgrupperne er der flere frivillige, der tillægger det værdi, at professionelle i aktiviteter har taget teten, men i disse aktiviteter samtidig har været åbne for ideer fra de frivillige, og i nogle tilfælde har engageret sig sammen med de frivillige, sådan at der er sket en videreudvikling af de oprindelige ideer. Det vigtige har i disse sammenhænge været, at de professionelle og frivillige har båret ideerne i fællesskab og sammen har skabt rum for at afprøve og forbedre ideerne.

I det hele taget er det, som om der i en eksplorativ optik for samarbejde bevidst ikke bliver skelnet mellem den professionelle og den frivillige. De frivillige taler om ansatte, som overrasker dem, giver dem modspil igennem at være uforudsigelige, som de får gode ideer sammen med, og som tør tænke ud af boksen, som en frivillig formulerer det. Den professionelle kommer i virkeligheden til at ligne en slags frivillig, eller hvad man kunne kalde en slags frivillighedsprofessionel, hvor de frivillige i dette ønske i virkeligheden stiller den professionelle i en umulig position, fordi den professionelle risikerer at blive målt på graden af ulydighed og altså ledes mod et selvundergravende engagement.

Den professionelle kan ikke som i den industrielle værdiorden forlade sig på ekspertviden og funktionalitet, men må bevise sit værd gennem en evne til at tænke nyt. I fokusgrupperne er der mange eksempler på sådanne vurderingskriterier. De frivillige fortæller om projekter, hvor ansatte (præster, diakoner, sognemedhjælper m.fl.) har haft roller som idémagere og løbende drivkræfter. I disse projekter har det tydeligvis været vigtigt, at de professio-

nelle har engageret sig på andre måder end i deres normale roller. En frivillig fortæller eksempelvis om en præst, der i et projekt overlod ansvaret for sine gudstjenester til medlemmer af menigheden. En anden frivillig fortæller om en valgmenighed, hvor de fleste praktiske opgaver er placeret hos frivillige.

I mange eksempler er der en fejring af det ekstraordinære: for præsters mod til at bryde med de gængse rammer; for valgmenighedens opgør med faste skel mellem professionelle og frivillige opgaver og for kirkegårdsbetjente, der giver plads til selvorganisering omkring det praktiske arbejde på kirkegården. Man kan diskutere, om de frivillige, når de taler i en projektorienteret værdiorden, i virkeligheden taler de ansatte væk fra en professionsidentitet og lægger en slags frivillighedslinse eller frivilligheds-målestok ned over vurderingen af den professionelle.

Det eksplorative regime fremstår som en modpol til et planens regime, som vi finder i andre af de frivilliges forventninger til de professionelle.

Den professionelle planlægger

Et velfungerende samarbejde mellem frivillige og ansatte kræver også løbende planlægning. I fokusgrupperne er der flere frivillige, der berører de ansattes rolle som planlæggere. Flere frivillige giver udtryk for, at det er de ansatte, som har et samlet overblik, mens de selv står for de enkelte aktiviteter. Det er med andre ord den professionelle i en rammesættende rolle, der tales frem.

Andre frivillige tager et modsat standpunkt og lægger afstand til tanken om planlægning fra de ansattes side. Det er

ifølge disse frivillige op til de frivillige selv at lægge planer for egne aktiviteter, da det er en helt naturlig del af arbejdet. "Vi er jo ikke børn", som en frivillig formulerer det.

En tredje holdning lægger sig op ad den første om den professionelle som rammesættende, men ud fra et andet argument end det første. Frivillige peger på, at de jo netop er blevet frivillige for at slippe for det administrative bøv. Som en frivillig siger: "Nu har jeg brugt hele mit arbejdsliv på planlægning og administration, nu vil jeg fokusere på det sjove". Idealet om den professionelle som planlægger er specifikt fokuseret på at slippe for ansvar for opgaver som eksempelvis at holde styr på økonomi, løse udfordringer med bemanning og tage kontakt til samarbejdspartnere og myndigheder, som er temaer, de frivillige nævner.

Med planlægning som værdihorisont er idealet modsat det eksplorative, at den professionelle igennem sit engagement i aktiviteter bidrager til at holde styr på tingene. Det er den professionelle, der forventes at have overblik over både detaljer og helheden. Den professionelle sætter målestokken for vurderingen af en aktivitet. Der er en latent spænding i de frivilliges forventninger til den professionelles engagement mellem forventninger om den professionelle som eksplorativ og udforskende og forventninger om den professionelle som planlæggende og bureaukratisk.

Værtsforpligtelser¹

En tredje type forventninger, vi har fundet hos de frivillige, tager udgangspunkt i, hvad vi med engagementssociologien benævner familiaritet (Thévenot 2019,

s. 5), og hvor værdier fra hjemlighedens værdiorden er afgørende for de frivilliges vurderinger af de professionelle i samarbejde.

For mange frivillige er vigtige værdier i deres frivillige arbejde hjemlighed, genkendelighed, kontinuitet, en følelse af at tilhøre gennem det nære, at være del af et fællesskab, hvor man har et personligt nærvær og kender hinanden, at vide, hvad der møder én, ikke at skulle starte forfra hver gang, at mødes fra et fælles ståsted, for blot at nævne nogle af de værdier, vi i interviewene blev præsenteret for. Alle disse værdier peger i retning af det lokale som betydningsfuldt. Det betyder noget for de frivillige at kende hinanden og at kende de ansatte. De frivillige føler sig trygge i mødet med det kendte, hvilket har betydning for samarbejdet med de ansatte, hvor flere frivillige giver udtryk for forventninger til de ansatte, som svarer til sådanne forventninger, som fra gæster rettes mod værter og værtinder.

Flere frivillige giver udtryk for forventninger til de ansatte i kirkerne om at være inviterende, imødekommende og inkluderende på en hjemlig måde. Ikke dermed sagt at de frivillige ønsker at føle sig som gæster i relationen til de ansatte i kirkerne, men i flere fokusgruppers fortællinger afspejles værdier på linje med værdier, vi ellers tilskriver en gæstfri vært og værtinde, altså det værtspar, der lykkes med at få gæster til at føle sig hjemme. Her er forudsætningerne for samarbejde givet af, at de ansatte lykkes med at få skabt et lokalt tilhørsforhold blandt de frivillige, helst på en lige så tilbagetrukket og skjult måde som værterne, der skaber god stemning ved et selskab. I de frivilliges fortællinger om

Frivilliges samarbejde med medarbejdere i kirken – med hvilket engagement?

at "føle sig hjemme" ser vi, at det både handler om at give den individuelle frivillige en følelse af at være velkommen og samtidig etablere en hjemlighed i den samlede gruppe af frivillige: "Hun smiler altid sødt og spørger til mine børnebørn"; "man kan se, han sætter pris på, at vi er med"; "hun takker hver enkelt personligt"; "hun har altid skabt en tryk atmosfære i menighedshuset". I det hjemlige regime er nærhed og personlige relationer afgørende, og for de frivillige handler det da også om, at de ansatte tager imod dem på en vedkommende og personlig måde.

Værdier er personligt kendskab, genkendelse og nærhed gennem at vide, hvem hinanden er. Det familiære kommer her til at stå i modsætning til både det eksplorative og planens engagement, fordi familiær nærhed hverken beror på at eksperimentere med opgaver og roller sammen eller at sikre en kontinuitet gennem planlægning og administration.

Ligeværdighed

Tilhørsforhold italesættes af de frivillige også med forventninger om ligeværd. Med forventninger om ligeværd kan vi i værdiordensterminologien tale om en slags kompromis mellem en industriel og en hjemlig orden samt en opinionens orden (Boltanski 2016, s. 63), hvor de frivillige vurderer samspillet med de professionelle, ud fra hvilket bidrag parterne hver især leverer til løsningen af opgaver (industriel orden) koblet med respekt for, at parternes bidrag er knyttet til forskellen mellem at være professionel og ikke-professionel, altså en autoritetsrelation (opinionens orden) samt værdier baseret på tillid og personligt kendskab til den ansatte (hjemlig orden).

I fokusgrupperne er der flere eksempler på, at ligeværdighed knyttes til omdømme, i den forstand at de frivillige fortæller om "ansatte, som er kendt for godt at kunne blande sig med de frivillige"; "ham, som alle snakker godt om, fordi han ikke har nykker"; "hende præsten, der ikke længere har sin daglige gang herude, men som altid er meget nærværende, når hun endelig er her". I ligeværdigheds- og omdømme-terminologien ligger en tydelig egalitær værdisætning. De frivillige taler om samarbejde, hvor ansatte har udvist respekt for bidraget fra de frivillige. Hos flere af de frivillige formuleres det næsten som et mantra, at de forventer, at de professionelle engagerer sig med en respekt for ligeværd og samtidig respekterer forskelligheden.

Kærlighed

De frivillige taler også om kærlighedens regime, som er et alternativ til både retfærdighed og vold i adresseringen af uenigheder (Boltanski 2012, s. 92). Hvorfor et alternativ? Fordi man i kærlighedens regime ikke sammenligner mennesker og finder måder enten at udligne, retfærdiggøre eller undertrykke de fundne forskelle. I stedet ignorerer kærligheden i vid udstrækning kalkulationen og henter i stedet energi fra uegennyttens hos de deltagende, hvad enten dette nu ses i eksempelvis kirkens forestilling om næstekærlighed og agape (Boltanski 2016, s. 106-107) eller den elskendes forestilling om den andens uudgrundelighed.

Flere frivillige vurderer egen motivation i begreber om en sådan åbenhed, om at kunne give uden forventninger om modgave og uden overhovedet at gå ind i en vurdering af, hvem der behøver

hvad, eller hvem som har fortjent hvad, men i stedet blot at hjælpe, fordi man er drevet af et ønske om at gøre en forskel for nogen. Her ligger der en forventning til de professionelle om ikke at blive vurderet ud fra en retfærdighedsskala. Argumentet er, at de professionelle og de frivillige samarbejder ud fra andre motiver end retfærdiggørelse. I bund og grund tilsidesættes professionelle og frivillighedsrollekategorier i en sådan optik, fordi sådanne rollekategorier netop tager udgangspunkt i en værdioptik, hvor ting holdes op mod effekter, målsætninger og behov. Her søges et andet grundlag for samarbejde og for vurdering af roller i samarbejdet, herunder også menighedens rolle.

En sådan holdning er gennemgående hos flere af de frivillige i fokusgrupperne. De tager betegnelsen om at være frivillige bogstaveligt, i den forstand at de iagttagere egen involvering som i hvert fald delvist åben, hvor en del af det frivillige engagement således angår at tilrettelægge egne aktiviteter, og hvor de derfor forventer en tillid fra de professionelle. De frivillige ser sig som engagerede gennem de relationer, de indgår i, og her ønsker de at være aktivt formende for både rammer og indhold.

En refleksivitet spændt ud mellem flere værdiregimer

De frivilliges forventninger spænder bredt og er ikke afstemt, og det kræver en vis fleksibilitet fra den professionelle at indgå i samarbejde med så mange forventninger rettet mod sig. Man kan tale om, at der med den professionelles identitet følger et krav om en særlig refleksivitet, som man kunne kalde andenordens-refleksivitet. Som professionel er det ikke nok at kunne forene

administrative krav med brugerorientering. Den professionelle skal også svare forventninger om et flersidigt engagement, hvilket kræver en ret udviklet evne til at iagttage sig selv i kontekst. At kunne veksle mellem identitetsbetoninger kræver selviagttagelse i lyset af andres iagttagelser.

Efter et fortolkningsarbejde med fokusgruppeinterviewene står et billede frem af frivillige, som ønsker engagerede professionelle, men som samtidig ønsker plads til at levere eget engagement.

Den professionelle forventes at engagere sig, men med et engagement, der i en vis forstand er sat i parentes. Et engagement, som giver rum og plads til lige så engagerede frivillige og måske endda skubber på og bidrager til at skabe et sådan frivilligt engagement.

De frivilliges forventninger til de ansatte om engagement har i fokusgruppeinterviewene fulgt ret forskellige vurderingskriterier, og flere regimer er i spil. Så vi kan godt tillade os at antage en pluralitet af retfærdiggørelses- og vurderingsspil i forbindelse med samarbejde, hvor den professionelle engagement derfor er til kritisk gennemlysning, og hvor den professionelles evne til at fortolke eget bidrag og andres bidrag derfor er af afgørende betydning for at lykkes som samarbejdende professionel. I de delvist åbne situationer, hvor samarbejde finder sted, og hvor den delvise åbenhed betyder, at samarbejdet kan følge forskellige værdispor, er en pluralitet i fortolkningen af egen rolle en afgørende kunnen.

Som samarbejdende professionel træder den professionelle ind i en arena af modstridende forventninger. Men det, at

der er en pluralitet af uafklarede forhold i samarbejdet mellem frivillige og professionelle, er ikke nødvendigvis et problem, det åbner også modsat for et strategisk mulighedsrum omkring samarbejde.

Man kan diskutere om professionelles samarbejde med frivillige i virkeligheden udgør sin egen retfærdiggørelseskontekst med selvstændige værdier og vurderingskriterier for professionel identitet og engagement, der stiller krav om fremtidig yderligere forskning. Dette især i lyset af forventningerne til frivilliges voksende betydning i velfærds-samfundet.

Konklusion

Anskuet fra et professionsperspektiv er der god grund til at søge at forstå samarbejdet mellem professionelle og frivillige. Det er en generel tendens i moderne velfærdsudøvelse, at der forventes en øget grad af samarbejde mellem professionelle og frivillige om velfærd, hvilket stiller krav til de professionelle og lederne om relationel koordinering og samskabelse samt forståelse af egen identitet som grænsekrydsende (Tuurnas 2016).

I artiklen har vi anlagt en mikro-sociologisk vinkel på professionel identitet ved samarbejde og gennemført en narrativ analyse af frivilliges forventninger til professionelle bredt i kirkerne i Danmark, Sverige og Norge. Ud fra de frivilliges udsagn at dømme er det hverken den professionelle funktion eller magt og vidensmonopol, der har afgørende vægt for, om han eller hun lykkes med at etablere et velfungerende samarbejde, men derimod den professionelle engagement og evne til i situationen at finde det rette miks mellem personligt

engagement, eksplorativt samarbejde og professionel planlægning.

Forskellene mellem det frivillige og det professionelle står ikke skrevet i sten – men er flydende og vanskeligt, som en del forskere også har konkluderet i andre studier af samarbejde mellem frivillige og professionelle (Ibsen 2021). Der er tale om et delvist åbent mellemværende mellem den professionelle og den frivillige. En del litteratur har gennem tiden interesseret sig for professionelle og deres syn på frivillige (Tuurnas 2016; Tortzen 2016). Færre studier har modsat kigget på, hvad de frivillige siger om de professionelle (for enkelte undtagelser, se fx Frederiksen et al. 2021; Fehsenfeld 2019).

Samarbejde åbner op for spørgsmål om værdien af samarbejde og ikke mindst målet for at vurdere værdien af samarbejdet. Gennem samarbejdet mellem professionelle og frivillige udtrykkes en udvidet grundlæggelsehorisont, der involverer flere værdiordener. Vi antager, at velfærds løsninger, hvor der opbygges samarbejde med eksterne parter, hvor borgerne inddrages på nye måder, eller hvor der sker en øget involvering af frivillige, er udsat for et retfærdiggørelsespres – et pres for løbende som del af aktiviteterne at afklare den værdi-horisont, der samarbejdes inden for, og vi identificerer, at det stiller nye komplekse krav til de professionelle.

I forhold til samarbejde mellem frivillige og professionelle giver en narrativ analyse af værdiordener, retfærdiggørelse og engagement mulighed for at analysere, hvilke krav og forventninger frivillige retter mod professionelle. Her har nærværende artikel anvendt den franske

Frivilliges samarbejde med medarbejdere i kirken – med hvilket engagement?

De frivillige taler også om **kærlighedens regime**, som er et alternativ til både retfærdighed og vold i adresseringen af uenigheder.



pragmatisme på et nyt empirisk felt og kan på den måde supplere tidligere studier, hvor den franske pragmatisme har været anvendt til at studere velfærdsprofessionelle (i eksempelvis projektsamarbejde og i planens og det industrielle engagement, se Blok 2020; Højlund & Carlsen 2022; Carlsen & Højlund 2022).

Med denne artikel har ambitionen været at vise, at engagementssociologien åbner for nye og mere fleksible veje til at studere profession end de mere klassiske professionsteorier. Det handler stadigvæk om den professionelle, men ikke som agent med interesser formet af et forhåndsdefineret interessekollektiv, som forvalter af en funktionel viden eller bærer af en rolle tillagt personlig identitet. Snarere er det studier af de professionelle som fortolker af eget engagement, hvor disse fortolkninger sker i

situationer, hvor disse fortolkninger altid er til vurdering af de tilstedeværende, og hvor den professionelle engagement derfor altid er i risiko for at blive kritiseret, for at blive sat på spidsen, forkastet, godtaget, testet eller på andre måder udfordret af situationens deltagere. Fra dette udgangspunkt har det netop været oplagt at se på frivilliges iagttagelser af professionelle ved samarbejde. For samarbejde er kendetegnet ved at være en situation af potentiel uafklarethed, hvor der derfor er masser af iagttagelser rettet mod den professionelle. Den professionelle møder ved samarbejde alt fra stiltiende accept af sit engagement til højroestet utilfredshed, eller hvad vi med et tidligere nævnt begreb fra den franske pragmatisme kan omtale hverdagslivets kritik.

REFERENCER

Adler P.S., S.W. Kwon & C. Heckscher (2008). "Professional Work: The emergence of collaborative community". *Organization Science*, 19, 359-376.

Andersen, N.Å. (2004). Supervisionsstaten og den politiske virksomhed. I: Frankel, C. (red.), *Virksomhedens politisering* (s. 231-260). Forlaget Samfundslitteratur. https://www.academia.edu/15054304/2004_Supervisionsstaten_og_den_politiske_virksomhed

Bacon, Michael (2012). *Pragmatism*. New York: Polity Press.

Bergman, R. & H. Højlund (2018). "Fiery soul fantasies in a project-based welfare setting: the case of project school sports". *Critical Policy Studies*, Published online: 26 Jan 2018 <https://doi.org/10.1080/19460171.2018.1429936>.

Bengtsson, Tea & Ditte Andersen (2020). Narrative Analysis: Thematic, Structural and Performative. I: Margaretha Järvinen & Nanna Mik-Meyer (red.), *Qualitative Analysis: Eight Approaches for the Social Sciences*. SAGE.

Blok, Anders (2020). "En overset professionsteoretiker: Laurent Thévenot". *Tidsskrift for Professionsstudier*, 31, 128-133.

Boltanski, L. (2011, opr. 2009). *On Critique. A Sociology of Emancipation*. London: Polity Press.

Boltanski, L. (2012, opr. 1990). *Love and Justice as Competences*. London: Polity Press.

Boltanski, L. (2016). *Pragmatisk sociologi*. København: Hans Reitzels Forlag.

Boltanski, L. & L. Thévenot (2006, opr. 1991). *On Justification. Economies of Worth*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.

Boltanski, L. & E. Chiapello (2018, opr. 1999). *The New Spirit of Capitalism*. London: Verso.

Carlsen, M.H. & H. Højlund (2022): "Familiaritet i samskabelse". *Tidsskriftet Lederliv*. <https://www.lederliv.dk/artikel/familiaritet-i-samskabelse>

la Cour, A. (2014). *Frivillighedens logik og dens politik*. København: Nyt fra Samfundsvidenskaberne.

Cecchini, M. & G.S. Harrits (2022). "The Professional Agency Narrative - Conceptualizing the Role of Professional Knowledge in Frontline Work". *Journal of Public Administration Research and Theory*, s. 41-57. doi: 10.1093/jopart/muab021

Czarniawska, Barbara (2010). Narratologi og feltstudier. I: Svend Brinkmann & Lene Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder. En grundbog* (s. 239-262). Hans Reitzels Forlag.

Ejrnæs, M. (2017). "Tværprofessionelt samarbejde: Begreber og teori". I: C.K. Moesby-Jensen (red.), *Når professioner samarbejder - praksis med udsatte børn og unge* (s. 19-46). Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Espersen, H., T. Fridberg, S.G. Andreasen & N.W. Brændgaard (2021). Frivillighedsundersøgelsen 2020. En repræsentativ befolkningsundersøgelse af udviklingen i danskernes frivillige engagement. København: VIVE - Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

Fehsenfeld, M. (2019). *Interessepositioner i samspillet mellem den offentlige og den frivillige sektor: Flødeskumspuljer, vagthunde og gadekær*. Ph.d.-afhandling, Syddansk Universitet.

Folkekirken (2022). Arbejdsmiljø til debat: Her er løsningsforslagene. <https://www.folkekirken.dk/aktuelt/nyheder/arbejdsmiljoe-til-debat-her-er-loesningsforslagene>

Frederiksen, M. & A. Grubb (2021). Den svære samskabelse: Forventninger og praksis i samarbejder mellem civilsamfund og kommuner. Aalborg Universitetsforlag.

Freidson, E. (2001). *Professionalism: The Third Logic*. Cambridge: Polity Press.

Frostholt, H. & K. Majgaard (2002). Ledelse af frivilligt socialt arbejde. Center for frivilligt socialt arbejde.

Gofen, A., S. Shelly & D. Gassner (2019). "Levels of analysis in street-level bureaucracy research". I: P. Hupe (red.), *Research Handbook on Street-Level Bureaucracy: The ground floor of government in context* (s. 336-350). Cheltenham: Edward Elgar.

Grattarola, Alfredo (2021). "Moral Responses to Uncertainty: The economies of worth towards a reconceptualization of decision making and management". University of London.

Hansen, M.P. (2016). "Engagement mellem tillid og tvivl". I: Laurent Thévenot, *Engagementsregimer* (s. 11-43). København: Hans Reitzels Forlag.

Henriksen, L.S & P. Bundesen (2004). The Moving Frontier in Denmark: Voluntary-state relationships since 1850. *Journal of Social Policy*, 33 (4), 601-621.

Henriksen, L.S, A. Grubb, H.P. Quist & E.L. Holstein (2022). *Match. Rekruttering og fastholdelse af frivillige i civilsamsfundsorganisationer. En undersøgelse på området for socialt udsatte*. Aalborg Universitetsforlag.

Hupe, P. (red.) (2019). *Research Handbook on Street-Level Bureaucracy: The ground floor of government in context*. Cheltenham: Edward Elgar.

Højlund, H. & M.H. Carlsen (2022). "Begejstringens grammatik". I: Ditte Thøgersen & Anne Reff Pedersen (red.), *Ledelse af offentlig innovation. Organisering, praksis og værdiskabelse* (s. 249-266). København: Samfundslitteratur.

Høybye-Mortensen M. (2019). "Street-level bureaucracy research and the impact of digital technologies". I: P. Hupe (red.), *Research Handbook on Street-Level Bureaucracy: The ground floor of government in context* (s. 157-171). Cheltenham: Edward Elgar.

Ibsen, B. (red.) (2021). *Voluntary and Public Sector Collaboration in Scandinavia. New Approaches to Co-Production*. Palgrave Studies in Third Sector Research.

Jacobsson K., Y. Wallinder & I. Seing (2020). "Street-level bureaucrats under new managerialism: a comparative study of agency cultures and caseworker role identities in two welfare state bureaucracies". *Journal of Professions and Organization*, 7, 316-333. doi: 10.1093/jpo/joaa015

Møller A.M. (2021). "Deliberation and Deliberative Organizational Routines in Frontline Decision-Making". *Journal of Public Administration Research and Theory*, s. 471-488, doi: 10.1093/jopart/muaa060.

Noordegraaf, M. (2007). "From 'pure' to 'hybrid' professionalism: Present-day professionalism in ambiguous public domains". *Administration and Society*, 39, 761-784.

Oberfield, Z.W. (2014). *Becoming Bureaucrats: Socialization at the front lines of government service*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Stordal, Henrik & Arne Steen Sørensen (2009). *Human Resources - til videregående uddannelser*. København: Gyldendal.

Thévenot, Laurent (2001). "Organized Complexity. Conventions of Coordination and Composition of Economic Arrangements". *European Journal of Social Theory*, 4(4), 405-425.

Thévenot, Laurent (2016). *Engagementsregimer*. København: Hans Reitzels Forlag.

Thévenot, Laurent (2019). "What engages? The sociology of justifications, conventions and engagements, meeting norms". *La Revue des droits de l'homme*, 16, 1-17.

Tortzen, A. (2016). *Samskabelse i kommunale rammer*. Ph.d.-afhandling, Roskilde Universitet.

Tuurnas, S. (2016). *The professional side of co-production*. Ph.d.-afhandling, University of Tampere, Finland.

Willig, Rasmus (2016). *Afvæbnet kritik*. København: Hans Reitzels Forlag.

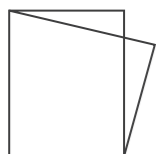
Zacka, B. (2017). *When the State Meets the Street: Public Service and Moral Agency*. Cambridge, MA: Belknap Press.

NOTER

¹ Se Carlsen 2020; Carlsen & Højlund 2022.

At arbejde uden for komfortzonen

– rekonstruktion af læreres professionsidentitet



Anne Mette Hald,
ph.d., lektor,
Professionshøjskolen
Absalon og Louise
Hvitved Byskov,
ph.d., lektor,
Professionshøjskolen
Absalon

Vi undersøger, hvordan et kursusforløb, der introducerede lærere til arbejdsmåder på erhvervsskoler, skabte en rekonstruktion af lærernes professionsidentitet. Under kursustitlen praksiscirkler arbejdede lærere fra praktisk-musiske fag sammen med faglærere fra erhvervsskoler om en praktisk opgave. Lærerne arbejdede med for dem uvante arbejdsmetoder og nye materialer fra erhvervsskolerne. Vi beskriver, hvordan de betingelser, som kurset satte op for lærernes deltagelse, skabte varige forandringer hos dem og påvirkede deres professionsidentitet. Artiklens empiriske grundlag er evalueringer fra tre praksiscirkelkurser og interviews med fire deltagende folkeskolelærere.

Med Wengers (2002) begreb om praksisfællesskaber undersøger vi, hvorfor der opstod et større fagligt repertoire og en ændret professionsidentitet hos de deltagende lærere. Med Canrinus et al. (2011) analyserer vi forandringerne hos lærerne og begrebsætter dem som forandringer i lærernes jobtilfredsstillelse, arbejdsengagement, mestringsforventninger og motivationsniveau. Med Day et al. (2006) knytter vi en personlig udvikling til den professionelle rekonstruktion af professionsidentitet og viser, at der både sker en personlig og professionel udvikling, når lærerne samarbejder med faglærere på en erhvervsskole.

At arbejde uden for komfortzonen – rekonstruktion af læreres professionsidentitet

Der kan være et potentiale i at kvalificere lærerne, således at deres undervisning og vejledning af eleverne **tilgodeser de gymnasiale og erhvervsfaglige ungdomsuddannelser ligeligt.**



Indledning

Danmark mangler om få år faglærte. En analyse fra Arbejdernes Erhvervsråd peger på, at 17,6 % af de unge, som afsluttede 9. klasse i 2021, forventes at have en erhvervsuddannelse otte år efter afgang fra grundskolen (A4 Uddannelse 2023). Færre unge søger en erhvervsuddannelse, og forskning viser, at de gymnasiale uddannelser er de unges og deres forældres foretrukne valg af ungdomsuddannelser (Juul 2020; Hutters 2023). Dette kan skyldes, at skoleelever i Danmark ikke vejledes og inspireres ligeværdigt til gymnasiale og erhvervsuddannelser (Rambøll 2018; EVA 2015). Undersøgelserne viser, at undervisningen i skolen især forbereder eleverne til at vælge en gymnasial ungdomsuddannelse. Alene 14 % af lærerne (EVA 2015) vurderer, at deres

undervisning er relevant for elever, der ønsker at starte på en erhvervsuddannelse. Væsentligst er den oplevede kulturforskel mellem folkeskole og erhvervsuddannelser (EVA 2015). Lærerne mangler viden om og kendskab til, hvilke kompetencer der er relevante i forskellige erhvervsuddannelser, samt hvilke regler, hvilke krav og formål erhvervsuddannelserne rummer. Der kan være et potentiale i at kvalificere lærerne, således at deres undervisning og vejledning af eleverne tilgodeser de gymnasiale og erhvervsfaglige ungdomsuddannelser ligeligt.

Der er ligeledes et potentiale i at inspirere lærere, så de kan gøre deres undervisning mere varieret med forskellige typer af aktiviteter, så elever kan opleve undervisningen spændende og

interessant. Christoffersen (2014) har vist, at kedsomhed fylder meget i elevens oplevelse af undervisningen i skolen. En ny undersøgelse fra EVA (2023) omhandler, hvorvidt undervisningen i folkeskolen indeholder, hvad de kalder praktisk opgaveløsning. Det viste sig, at undervisningen indeholder en overvægt af opgaver, hvor elever sidder stille og lytter (EVA 2023). På den baggrund argumenterer vi for, at lærere med fordel kan udvikle deres kompetencer, så de kan imødekomme flere elevens behov for en mere praktisk orienteret og erhvervsrettet undervisning.

Derfor blev der i et samarbejde mellem en professionshøjskole og tre erhvervsskoler skabt et praksiscirkelkursus. Tietgenfonden bidrog med 2,5 millioner til projekt praksiscirkler. Herudover har

Professionshøjskolen Absalon bidrager med et mindre beløb. Professionshøjskolen Absalon var lead på praksiscirkelprojektet, og tre undervisere herfra forestod undervisningen, mens en fjerde primært producerede empiri. Projekt praksiscirkler blev iværksat med det formål at øge praktisk-musiske læreres viden om, kendskab til og forståelser af, hvad erhvervsuddannelser kan tilbyde deres elever, og udvikle lærernes kompetencer til at gøre deres undervisning mere varieret.

Som led i projekt praksiscirkler blev der etableret tre kursusdage, hvor deltagerne mødtes og arbejdede sammen (www.praksiscirkler.dk). Madkundskabslærere var kursusedtagere sammen med faglærere fra bager-, konditor- og kokkeuddannelserne. Håndværk- og designlærerne var på kursus med faglærere fra smedeuddannelsen. Billedkunstlærere kom på kursus med faglærere fra glarmesteruddannelsen. Centralt på praksiscirkelkursusdagene var de praktiske aktiviteter, hvor lærere fra folkeskolen og faglærere fra erhvervsskolen arbejdede sammen om at løse opgaver. Det kunne være at samle et bål i jern, skabe en glasudsmykning eller lave fasan-shawarma efter at have plukket fuglene. Foruden den praktiske aktivitet var der refleksive opgaver, som deltagerne skulle diskutere sammen i grupper efter oplæg om emnet. Opgaven kunne dreje sig om faglig stolthed, eller hvordan man anvender teori i praktiske aktiviteter i undervisningen.

Samarbejdet med faglærere viste sig at have betydning for lærerne. Flere af lærerne gav i evalueringerne efter kurset og i de efterfølgende interviews udtryk for, at de havde ændret deres

opfattelse af deres egen lærerrolle og af deres opgave i undervisningen. Dette foranlediger, at vi i artiklen nærmere undersøger, hvordan praksiscirkelkurset har påvirket læreres professionsidentitet, og det leder os til følgende forsknings-spørgsmål:

Forskningsspørgsmål:
 Hvordan udvikler lærere deres professionsidentitet gennem deltagelse i praksiscirkelkurset?

Metoder: Kvalitative interviews og kursusevalueringer

Empirien i artiklen er kvalitativ og består af interviews og kursusevalueringer. Alle interviews og evalueringer er lydoptaget, transskriberet og anonymiseret. På kursusdagene gav deltagerne deres samtykke til, at vi producerede kvalitative data til brug for blandt andet publiceringer. I artiklen er terminologien for undervisere fra erhvervsskoler: faglærere, fra folkeskoler: lærere og fra professionshøjskolen: undervisere.

En underviser tog før kurserne kontakt til en række folkeskoleledere for at høre, om de havde interesse i, at deres lærere i praktisk-musiske fag kom på praksiscirkelkursus med henblik på at gøre deres undervisning mere varieret og erhvervsrettet. Skolerne lå i nærheden af de tre erhvervsskolecentre, som var del af projektet. Der deltog 25 folkeskolelærere fra ni folkeskoler fordelt på tre kurser, der forløb i foråret 2022.

Efter praksiscirkelkursusforløbet blev der gennemført fire kvalitative interviews af lærere, heraf var to mænd og to kvinder. Informanter var udvalgt ud fra, at de alsidigt repræsenterede fag og køn. Interviewene blev gennemført

af en underviser fra kurset. Interviews skaber socialt forhandlede og kontekst-baserede svar på interviewspørgsmålene (Tanggaard & Brinkmann 2015). Det er således lærernes konstruktioner af egen professionsidentitet, interviewene kan præsentere. Det er deres personlige fortælling om, hvordan praksiscirkelkursusforløbet har påvirket deres måde at undervise på og deres egen lærerrolle. Det er fortællinger om, hvordan de løbende i forbindelse med kurset og efterfølgende har eksperimenteret med nye undervisningstiltag, og hvordan de kan sondre mellem sig selv som lærere før og efter praksiscirkelkurset. Analysen viser derfor lærernes personlige oplevelser og opfattelser af egen rekonstruktion af professionsidentitet.

På den afsluttende praksiscirkelkursusdag var der mundtlig evaluering af kurset, som blev faciliteret af underviseren, der forestod kurset. På et af kursusforløbene blev der også gennemført en skriftlig evaluering.

Teoretisk baggrund for artiklen

For at kunne analysere på hvilken måde deltagelsen i det nyetablerede praksisfællesskab var afgørende for udviklingen af ændret professionsidentitet hos lærerne, inddrager vi Lave og Wengers (1991/2011) situerede læringsteori, som omhandler, hvordan læring er en integreret del, når mennesker samles om aktiviteter. Læring er et forhold mellem den enkelte og fællesskabet, hvor læring omfatter gradvist at blive fuld deltager af fællesskabet, hvilket påvirker den enkelte person (Lave og Wenger 1991/2011). Når den enkelte deltager i fællesskabet, påvirker det vedkommendes fortolkninger af egne handlinger og selvopfattelse (Wenger 2002). Når der læres, kan

identiteten ændres. Identitetsforståelsen hos Wenger lyder: *“Identity: a way of talking about how learning changes who we are and creates personal histories of becoming in the context of our communities.”* (Wenger 2002, s. 53). Den enkeltes identitet er præget af de forhandlinger, der foregår mellem deltagerne i fællesskabet, der kan for eksempel være forskel på, i hvilken grad deltagerne accepteres. Identiteten konstrueres af to komponenter, hhv. identifikation og forhandling. Lærerne kan enten identificere sig med noget eller tage afstand fra noget.

Overordnet har praksisfællesskaber tre dimensioner: fælles opgaver, gensidigt engagement og fælles repertoire (Wenger 2002). Den enkelte skaber sammenhængen i eget læringsforløb og dermed sin egen meningsskabelse.

En given social sammenhæng som et arbejdsfællesskab er et socialt komplekst system, som kan betragtes som et praksisfællesskab (Wenger 2014) Deltagerne i et praksisfællesskab deler et repertoire, som omfatter erfaringer, fortællinger, redskaber og måder at gøre ting på (Wenger 2011). Dette repertoire er kontekstbundet, således at det hos Wenger som hos Day et al. (2006) er afgørende med den situerede dimension af læringen.

Dannelsen af professionsidentitet fra Canrinus et al. (2011) og Day et al. (2006), som videnskabsteoretisk korrelerer med Lave og Wengers (1991/2011) teori om læring og Wengers (2002) begreb om læring som identitetsudvikling bidrager til en forståelse af, hvordan den ændrede professionsidentitet spiller ind på læreres ændrede varetagelse af

deres arbejde. Professionsidentitet kan med Canrinus et al. (2011) teoretiseres som læreres konstruktionsproces af jobtilfredsstillelse, arbejdsengagement, mestringsforventninger og motivationsniveau (vores oversættelse). De peger således på, at det er lærernes egne opfattelser af de fire forhold, der opleves som professionsidentitet. I vores studie har vi i relation til denne forståelse undersøgt lærernes oplevelser af de fire forhold og deres opfattelse af egen udvikling af professionsidentitet inden for disse områder. Endvidere peger Canrinus et al. (2011) på, at de fire forhold udvikles i interaktion med en kontekst, som i denne artikel tolkes som de praksisfællesskaber, lærerne deltager i sammen med faglærerne.

Day et al. (2006) peger på, at lærere balancerer tre dimensioner i deres arbejde, som er en personlig dimension, en professionel dimension og en situeret dimension. Der er således ikke en adskillelse mellem det professionelle og det personlige hos Day et al. (2006).

I situeret læringsteori betragtes den lærende som en, der kan vælge at engagere sin identitet i sit arbejde. Identiteten i denne forståelse er påvirket af den læring, den enkelte opnår, og den mening, som vedkommende tilskriver det (Wenger 2014). Læring, meningsskabelse og identitetsudvikling sker ifølge Wenger hos de professionelle, når de deltager i praksisfællesskaber. Derfor er der hos Wenger som hos Day et al. (2006) sammenfald mellem profession og person. Canrinus påpeger ikke på samme vis et sammenfald mellem profession og identitet, men det kan tolkes, at de fire faktorer har en personlig dimension. Det tolker Munksgaard, Schmidt og

Skovgaard (2019) frem i deres læsning af Canrinus et al., når de skriver, at Canrinus et al. mener, *“at en persons positive forventninger til og følelse af ansvarlighed har stor betydning for udvikling af professionsidentitet og for adfærd i professionel praksis.”* (Munksgaard, Schmidt & Skovgaard 2019, s. 74).

Analyse

Artiklen er empiribaseret og præsenterer en teoretisk fortolkning af lærernes egne forståelser af deres læring. Derfor vil vi i analysen diskutere, hvordan lærerne forstår egen læring og identitetsudvikling hen mod en rekonstrueret professionsidentitet. Analysens temaer i denne artikel er inspireret af et samspil mellem det empiriske materiale og de teoretiske perspektiver, ud fra en analytisk abduktiv tilgang (Alvesson & Skoldberg 2005, s. 55). Wengers teori om fagligt repertoire sammen med Canrinus et al.'s begreb om mestringsforventninger danner anledning til det første tema om faglig læring. Det andet tema er empirisk genereret ud fra lærernes udtalelser i interviews og evalueringer og udviklet i sammenhæng med Canrinus et al.'s begreb om arbejdsengagement. Det sidste tema om forandringer i lærernes professionsidentitet er dannet med inspiration fra Wengers teori om læring som identitetsudvikling sammen med Day et al.'s (2006) begreb om personlig professionsidentitet i en abduktiv proces med lærernes udtalelser.

Lærernes ændrede faglige repertoire og nye mestringsforventninger

Lærerne blev på de tre praksiscirkelkursusdage inviteret til nye faglige aktiviteter på erhvervsskolerne. Da billedkunstlæreren Jesper blev spurgt til, hvad han fik ud af at arbejde med forskellige

materialer på glarmesteruddannelsen, udtrykte han:

“... det [...] at arbejde med glas, det er ude af min komfortzone, jeg kan godt lide at arbejde med træ, men glas det synes jeg, det vil ikke helt det samme som mig, så det er godt at prøve”.

Det kan med Wenger (2011) tolkes som, at arbejdet med glas udvidede Jespers faglige repertoire og gav ham indblik i værktøjer, påklædning og deltagelsesmåder, som karakteriserer en glarmesteruddannelsespraksis. Han fortalte senere i et interview, at han anvendte sin nye læring i sit arbejde til at lave glasøjne til masker med sine elever. Arbejdet med materialet tilbød nye udfordringer og ny læring og skabte for Jesper en meningsfuld mestringsforventning til sit lærerarbejde (Canrinus et al. 2011, s. 595).

Når lærerne arbejdede med ukendt materiale på en erhvervsskole med ukendte aktiviteter, så kunne det medføre nye mestringsforventninger. Håndværk- og designlæreren Berit fortæller, at det var helt nyt for hende at arbejde med jern, som hun gjorde på smedeuddannelsen.

Hun siger, at:

“Det var spændende at prøve det, rent personligt, [en] ny og spændende ting. Det vi blev sat til at lave en ting i metal, jeg synes, det var rigtigt, rigtigt spændende at arbejde med et andet materiale, end man ellers kaster sig over. Det ligger fjernt for mig at starte med at lave noget i metal.”

Da det er nyt for Berit at kunne arbejde med metal, har hun fået ændret sit faglige repertoire. Berit udtrykte, at den nye erfaring med metallet ydermere påvirkede hende personligt. Når Berit

oplever, at det er vigtigt og meningsfuldt at deltage i en aktivitet, som hun ikke på forhånd er kompetent til, kan det tolket med Gleerup føre til “læring og ny viden-dannelse” (Gleerup 2007, s. 86). Det giver hende en ny mestringsforventning og sikkerhed i undervisningen at få udvidet det faglige repertoire, for nu kan hun arbejde med metal i sin undervisning, fortæller hun. Berits engagement i den praktiske aktivitet og materialiteten kan tolkes at være skabt på baggrund af hendes deltagelse i et nyt praksisfællesskab (Wenger 2002). Praksisfællesskabet, der opstod mellem lærere og faglærere, har haft en rekonstruerende konsekvens for lærernes mestringsforventninger, da de blev introduceret for nye faglige materialer og redskaber. “Nu bruger vi beton og jern”, sagde håndværk- og designlæreren Petra i et interview. Det gjorde de ikke tidligere.

Nye mestringsforventninger medførte for nogle af lærerne en ændret måde at undervise på, så den bliver erhvervsrettet. Madkundskabslæreren Christian fortæller, “at der vil være mere fokus på den faglige pointe end på, at den mad, vi laver, skal indgå i en færdiglavet ret.” Christian vil efter sit samarbejde med faglærere fra bager-, konditor- og kokkeuddannelserne gøre op med en tradition i madkundskab, hvor eleverne laver en ret, som de afslutter timen med at spise. Nu skal de i stedet arbejde med nogle af de processer, han har lært, at de anvender på kokkeuddannelsen. Han har gennem det praksisfællesskab, han deltog i på bager-, konditor- og kokkeuddannelsen udviklet en ændret forståelse af sin rolle som lærer. På samme måde fortæller håndværk- og designlæreren Sasha, at hun efter praksiscirkelet har “ændret lidt måden, jeg underviser på, og så

det der med at få lidt mere [fokus] på processen.” Billedkunstlæreren Bente siger: “Jeg er blevet mere bevidst om, hvad eleverne skal kunne på EUD. I min undervisning er jeg blevet mere procesorienteret.” Disse udtalelser kan tolkes som, at lærerne gennem deltagelsen i praksisfællesskabet med faglærere har rekonstrueret deres tilgang til egen undervisning, så den bliver mere erhvervsrettet. I og med at lærerne har fået nye mestringsforventninger, kan det tolkes med Canrinus et al. (2002), Day et al. (2006) og Wenger (2002), at de har udviklet et aspekt af deres personlige forståelse af deres professionsidentitet.

Lærernes forandrede arbejdsengagement

En af de refleksive opgaver på praksiscirkelet gik ud på at skabe sammenhæng mellem fælles mål i folkeskolens praktisk-musiske fag og målpinde på forskellige erhvervsuddannelser. Billedkunstlæreren Merete siger: “Det er også det der med at koble faggrupper på de forskellige temaer, det synes jeg, den der vinkel på det var faktisk god til ligesom at få øjnene åbnet op til, at man kan egentlig godt finde næsten ligegyldig hvad tema en eller anden faggruppe, man kan koble ting op på.”

Når Merete betegner sin nye læring som at få øjnene op, så kan det fortolkes som, at hun oplever det som en øgning af sit arbejdsengagement. Nu skal hendes undervisning ikke længere mere eller mindre ubevidst rettes mod de gymnasiale uddannelser alene, for nu kan den rettes bevidst mod erhvervsuddannelser også.

Arbejdet med materialet tilbød nye udfordringer og ny læring og skabte for Jesper en meningsfuld mestringsforventning til sit lærerarbejde.



Håndværk- og designlæreren Lars fortæller i et interview, at han i sin undervisning om beton fortalte om, hvad man kan lave af beton, hvordan man kan lave beton og om, hvilke “fagligheder der ligger i at lave en bro, og så talte vi om erhvervsskolevejen og de gymnasiale uddannelser.” Lars fortæller videre, at han nu forstår sin opgave anderledes end før kurset. Han har ændret sin opfattelse af sin læreropgave, sit arbejdsengagement og dermed et forhold i sin professionsidentitet.

Madkundskabslæreren Alice udtrykker sit nye arbejdsengagement, når hun siger: “Og jeg skal jo have et forløb med mine billedkunstelever på erhvervsskolen i fire dage, hvor jeg nu har tænkt, jeg har en helt anden forforståelse for, hvad jeg kan bruge dem til, de undervisere der, og hvordan vi kan få det samarbejde til at være fedt.”

Det nye arbejdsengagement kommer eleverne til gode, for det medfører forandringer og nye tiltag i undervisningen, når den bliver mere varieret og erhvervsrettet.

Lærerne er ikke længere fremmede over for erhvervsskoler. De er, som Benny udtrykker det, ikke længere “bange for at måske prøve at ringe til dem”. Der er sket en afmystificering og opstået et kendskab til faglærernes opgaver gennem det praktiske arbejde og de drøftelser, som har fundet sted på kursusdagene. Lærernes nye arbejdsengagement med de nye indsigter er til fordel for eleverne. Christian siger, at “jeg er blevet opmærksom på, at vores elever skal vide om deres muligheder inden for praktiske uddannelser og erhvervsuddannelser, og at erhvervsuddannelser kan passe bedre på nogle af vores elever.” Christian kommer ikke længere til at vejlede og henvise sine elever udelukkende til de

gymnasiale uddannelser, som mange andre lærere (EVA 2015). Han har rekonstrueret sin forståelse af sin opgave som lærer.

Læreres rekonstruerede professionsidentitet

Som Wenger beskriver, skabes der både personlig og professionel identitet, når en person deltager i et praksisfællesskab. Det nye praksisfællesskab, der opstod, når faglærere og lærere arbejdede sammen, skabte en særlig mulighed for ny vidensdannelse for nogle lærere, som indebærer en læring af transformativ karakter (Mezirow 2000), et nyt motivationsniveau og et opgør med sine hidtidige forståelser af flere forhold i egen professionsidentitet.

Madkundskabslæreren Laila talte om denne bevægelse mod nyt motivationsniveau, nyt arbejdsengagement, nye mestringsforventninger og ny jobtilfreds-

“Nu bruger vi beton og jern”, sagde håndværk- og designlæreren Petra i et interview. Det gjorde de ikke tidligere.



stillelse og dermed en rekonstrueret professionsidentitet i et interview. Hun fortalte, at hun siden praksiscirkelkurset har arbejdet anderledes med teori om at vaske hænder, fordi mange elever ikke vasker hænder. Da en elev en dag gik i gang med at lave mad uden at vaske hænder, så kunne hun nu henvise til teorien i stedet for at skælde ham ud, som hun ellers ville have gjort. Hun siger: *“Kan du huske, da vi talte om vigtigheden ved at vaske hænder? Det var dejligt ikke at skulle skælde ud og i stedet kunne lære eleven noget.”* Laila ændrede sin pædagogiske tilgang til eleven. Hun blev en anden lærer, en, der ikke skældte ud. Hun rekonstruerede forhold i sin professionsidentitet og dannede en anden tilgang til kendte udfordringer i undervisningen.

Det var en opgave på praksiscirkelkurset om at undervise i teori i de praktiske aktiviteter, der bragte Laila på sporet af en ny meningsfuld lærerrolle, som hun befandt sig personligt godt i. En anden

refleksiv opgave om, hvad faglig stolthed kan være, medførte et nyt motivationsniveau, et nyt arbejdsengagement og en ny opfattelse af, hvad det vil sige at være lærer i et fag, som læreren Margit udtrykker i en skriftlig evaluering.

Madkundskabslæreren Margit skriver til et evalueringsspørgsmål om, hvad eleverne kommer til at mærke af forandringer i deres undervisning efter praksiscirkelkurset: *“1. At der ikke skal være vikar i madkundskab – ingen rod i vores køkken, 2. At jeg har faglig stolthed, der gerne skal smitte af på eleverne, 3. At eleverne skal opfordres til at bruge forklæde, 4. At jeg er fuld af ideer fra mit kursus i praksiscirkler.”*

Hun har fået en anden tilgang til sit fag, et nyt fagligt repertoire og har ændret sig til at blive en lærer med faglig stolthed over sin egen lærergerning. Det kan tolkes som en transformativ læring

(Mezirow 2000), hvor den lærende gør op med hidtidige forståelser og konstruerer nye meningsperspektiver. Hun har udviklet know-how om, hvordan faglig stolthed gøres, og know-why om, hvorfor det gøres (Hald & Ravn 2020), der har forandret hendes professionsidentitet.

På samme vis udtaler læreren Lars i et interview: *“Jeg vil absolut sige, at det er en anderledes slags lærer, jeg er i dag”*. Efter deltagelsen i praksiscirkler og indtræden i et nyt praksisfællesskab har han udviklet sig personligt og fagligt, så han nu føler sig som en anden lærer. En forandring, som kan tolkes at være af transformativ personlig karakter, hvor han har rekonstrueret sin tidligere tilgang til lærergerningen og sat en ny professionsidentitet i stedet.

Konklusion

Vi har i artiklen præsenteret tre forskellige måder, der kan skabe forandring i de fire forhold, som Canrinus et al. (2011)

udnævner som centrale for forståelsen af læreres professionsidentitet. De fire forhold kan ændres på forskellige måder gennem deltagelse i praksisfællesskabet med faglærere på forskellige erhvervsuddannelser. At det kan udfordre den professionelle status quo og forandre lærernes praksisser, når lærere og faglærere arbejder sammen, peger ligeledes et studie af Black og Yasukawa (2013) på. Der sker forandringer, når de to grupper af lærere samarbejder, som vi i artiklen har identificeret som ændringer i forhold i lærernes professionsidentitet. Vi har peget på, at der kan opstå ændringer hos deltagende lærere i den personlige og professionelle identitet som lærere, når de udvider deres faglige repertoire og arbejdsengagement. De indtræder i en lærerrolle med et stærkere fagligt udgangspunkt og nye mestringsforventninger, som ændrer deres tilgang til deres fag men også til forståelsen af, hvilke aktiviteter de kan iværksætte i undervisningen i form af mere varieret og erhvervsrettet undervisning. Vi har derudover præsenteret en anderledes måde at opfatte og relatere til erhvervsuddannelser i undervisningen. Det har forandret lærernes arbejdsengagement at samarbejde med faglærerne på erhvervsuddannelserne. Aktiviteter og lærere på erhvervsuddannelser er ikke længere ukendte, og det giver mening for lærerne at henvise til eller inkludere fagligheder fra erhvervsuddannelserne i undervisningen. Sidst har vi undersøgt, hvad der sker, når lærerne ændrer deres motivationsniveau og får en ny jobtilfredsstillelse og rekonstruerer deres professionsidentitet. Det giver en personlig meningsdannelse og en fornyet rekonstruktion af egen lærerrolle, som vi fortolkede som transformativ læring. Der er således sket en ændring for nogle

af lærerne på praksiscirkelkurserne. De har rekonstrueret deres professionsidentitet, så de ikke længere mere eller mindre ubevidst alene vælger opgaver, der tilgodeser gymnasievejen. Nu kan de bevidst vælge opgaver, der både tilgodeser gymnasievejen og erhvervsskolevejen.

Perspektivering

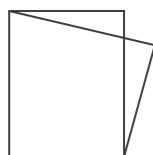
Det er vigtigt, at skolelærere og faglærere samles og har fælles opgaver eller dagsordener at diskutere, så de bliver en del af hinandens netværk og får kendskab til hinandens pædagogiske praksisser. Erhvervsskolelærerne er en relevant faggruppe at netværke med for skolelærere, for at lærerprofessionen ikke lukker sig om sig selv. Via kurset bliver de hinandens netværk, for eksempel har en lærer efter kurset besøgt bageruddannelsen med sine elever og bagt fastelavnsboller. Netværket mellem lærere og faglærere bevirker, at folkeskoleelever kan gøre sig mere alsidige og erhvervsrettede erfaringer.

Professionsidentiteter er løbende under udvikling, da samfundet til forskellige tider stiller forskellige krav til lærerprofessionen. Nu er der krav om erhvervsrettet undervisning, hvilket stiller krav om ændringer af læreres professionsidentitet. Det kræver, at de får viden om forskellige erhverv, som igen fordrer, at de bliver en del af flere fællesskaber, og dermed er deres professionsidentitet under forandring.

REFERENCER

- A4 Uddannelse (2023). Identificeret 4.4.2023 på: https://www.a4medier.dk/uddannelse/artikel/mindre-end-hver-femte-unge-forventes-at-faa-en-erhvervsuddannelse?utm_source=nyhedsbrev%202767&utm_medium=email&utm_campaign=nyhedsbrev&nb=1
- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Black, S. & Yasukawa, K. (2013). Disturbing the pedagogical status quo: LNN and vocational teachers working together. *Pedagogies: An International Journal*, 8 (1), 44-59
DOI:10.1080/1554480X.2013.739277
- Canrinus, E.T., Helms-Lorenz, M., Beijgaard, D., Buitink, J. & Hofman, A. (2011). Profiling teachers' sense of professional identity. *Educational Studies*, 37 (5), 593-608.
DOI: 10.1080/03055698.2010.539857
- Christoffersen, G.D. (2014). *Meningsfuldt skoleliv? Imellem faglige og sociale aktiviteter og engagementer*. Ph.d.-afhandling fra Forskerskolen i Livslang læring. Roskilde Universitet: Roskilde Universitetsforlag.
- Day, C., Stobart, G., Sammons, P., Kington, A., Gu, Q., Smees, R. & Mujtaba, T. (2006). *Variations in Teachers' Work, Lives and Effectiveness*. Research Report. Nottingham: DfES Publications.
- EVA (2015). *Skolernes arbejde med at forberede elever til ungdomsuddannelse*. Identificeret 3.1.2023 på: <https://www.eva.dk/grundskole/skolers-arbejde-forberede-elever-ungdomsuddannelse>
- EVA (2023). *Kortlægning af folkeskolers arbejde med praksisfaglighed*. Identificeret 1.5.2023 på: <https://www.eva.dk/grundskole/kortlaegning-folkeskolers-arbejde-praksisfaglighed>
- Gleerup, J. (2007). Behovet for en ny praksisepistemologi: Ikke-viden som felt for teori- og praksisudvikling. I: A. von Oettingen & F. Wiedemann (red.), *Mellem teori og praksis; aktuelle udfordringer for pædagogiske professioner og professionsuddannelser* (s. 73-100). Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Hald, A.M. & Ravn, M. (2020). Skolens praktiske fag som vindue til erhvervsuddannelserne: Praksisfaglighed i skole og erhvervsuddannelse. *Unge Pædagoger*, 3, 28-36.
- Hutters, C. (2023). Pædagogiske og didaktiske potentialer ved praksisfaglig undervisning. *Kognition og pædagogik*, 33, 6-14.
- Juul, I. (2020). Erhvervsuddannelsernes imageproblem kræver mere end reformer. *Asterisk*, 95, 34-35. Identificeret 4.5.2023 på: <https://dpu.au.dk/asterisk/udforsk-asterisk/vis-artikel/artikel/kommentar-erhvervsuddannelsernes-imageproblem-kraver-mere-end-reformer>
- Lave, J. & Wenger, E. (1991/2011). *Situated learning – Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Mezirow, J. (2000). Learning to Think Like an Adult: Core Concepts of Transformation Theory. I: J. Mezirow & Associates (red.), *Learning as Transformation* (s. 3-34). San Francisco: Jossey-Bass.
- Munksgaard, K.F., Schmidt, C.H. & Skovgaard, T. (2019). Professionsidentitet i bevægelse. *Forskning i Pædagoger Profession og Uddannelse*, 3 (1), 23.
<https://doi.org/10.7146/fppu.v3i1.113973>
- Rambøll (2018). *Kortlægning. Styrket søgning og gennemførelse af EUD*. Identificeret 3.1.2023 på: <https://www.uvm.dk/publikationer/2018/180831-kortlaegning-styrket-soegning-og-gennemfoerelse-af-eud>
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2015). Interviewet: samtalen som forskningsmetode. I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.), *Kvalitative metoder, tilgange og perspektiver: en introduktion*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Wenger, E. (2002). *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*. (7. udgave). New York: Cambridge University Press.
- Wenger, Etienne. (2011). *Communities of Practice: A Brief Introduction*. Identificeret 4.1.2023 på: View / Open A brief introduction to CoP.pdf (format: PDF)
- Wenger, E. (2014). Voksnes læring og identitetsudvikling – i praksisfællesskaber og praksislandskaber. I: Illeris, K. (red.), *Læring i konkurrencestaten. Kapløb eller bæredygtighed* (s. 117-127). Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Udvikling af præ-professionel identitet i en ung uddannelse: Ernæring og sundhedsuddannelsen som case



Nanna R. Lang, ph.d., lektor; Birgitte L. Nielsen, ph.d., forskningsleder og docent; Trine H. Grosen, adjunkt; Hanne Høyer, lektor, VIA University College

Artiklen undersøger, hvordan præ-professionel identitet (PPI) kan forstås og understøttes i en ung uddannelse. PPI handler om studerendes gryende professionelle identitet, der tager form under uddannelse. Artiklen tager empirisk afsæt i gruppeinterviews med ernæring og sundhedsstuderende og undervisere samt deltagende observation, der er analyseret med refleksiv tematisk analyse. Analysen viser, det er svært for studerende og undervisere at indkredse, hvad der kendetegner ernæring og sundhed som profession. Dog peger begge grupper på, at en professionsbachelor i ernæring og sundhed har viden om

ernæring og sundhed og arbejder med fødevarer, vejledning og formidling på et evidensbaseret grundlag med respekt og omsorg for individet. Analysen viser også, at det har betydning for forståelsen og udviklingen af PPI i en ung uddannelse, at professionen opleves som bred af både studerende og undervisere. Det kan derfor være relevant at understøtte studerendes refleksioner over PPI i løbet af uddannelsen, fx via refleksionsrum på tværs af studerende, undervisere, ledelse og professionsudøvere og via en 'professionsidentitets logbog'.

Udvikling af præ-professionel identitet i en ung uddannelse: Ernæring og sundhedsuddannelsen som case

Det at arbejde eksplicit og bevidst med PPI under uddannelse kan bidrage til at bygge bro mellem uddannelse og arbejdsliv og styrke den studerendes parathed, tryghed og kompetencer til at indgå i professionen.



Indledning

En professionsbacheloruddannelse retter sig typisk mod en bestemt profession, fx uddanner sygeplejerskeuddannelsen sygeplejersker og læreruddannelsen lærere. Professionsbacheloruddannelsen i ernæring og sundhed (ES-uddannelsen), der er en forholdsvis ung sundhedsuddannelse (fra 2002), uddanner professionsbachelorer i ernæring og sundhed. Her er ikke et samlet professionsnavn, og der uddannes til et bredt professionsfelt. Det aktualiserer spørgsmålet om, hvordan man (som studerende) kan identificere sig med professionen? Hvilken betydning får det for forståelsen og dannelsen af den præ-professionelle identitet (PPI) (jf. Jackson

2016), og hvordan kan udviklingen af PPI støttes med henblik på at forberede de studerende til professionen?

Forskningen i professionsidentitet inden for sundhedsprofessionerne er primært centraliseret omkring de større professioner som medicin og sygepleje, og et nyere scoping review efterspørger mere forskning inden for øvrige sundhedsprofessioner (Cornett et al. 2022). Clanchy et al. (2021), påpeger endvidere, at der mangler forskning i PPI inden for unge sundhedsuddannelser. Vi kan hente viden fra de mere veletablerede uddannelser og professioner, men vi ved endnu ikke meget om dannelse og forståelse af PPI i de mindre etablerede uddannelser.

Jackson (2016) og Clanchy et al. (2021) peger på betydningen af at udforske og aktivt arbejde med dannelse af PPI under uddannelsen for at styrke koblingen mellem uddannelse og arbejdsliv, og de tilføjer, at undersøgelser af unge uddannelser kan bidrage til en nuancering af selve begrebet PPI.

Forståelse af og vilkår for dannelse af PPI adresseres i denne artikel, hvor ES-uddannelsen bruges som case. Artiklen bidrager med analyser af studerendes og undviseres forståelse af ernæring og sundhed som profession som ramme til at diskutere og udfolde, hvordan PPI på ES-uddannelsen kan forstås og understøttes.

Professionsidentitet, professionel identitet og præ-professionel identitet Identitet kan overordnet defineres som det, der kendetegner og afgrænser én fra andre både hvad angår den, man er som *person* (det særligt karakteristiske og unikke), de(n) *rolle(r)*, man har i samfundet (studerende, mor, diætist), og de *grupper*, man er del af (sportsklub, profession, politisk parti) (Stets & Serpe 2013). Vi har således flere identiteter – på person-, rolle- og gruppeniveau – der hjælper med at definere og samtidigt afgrænse os fra andre. Hvordan vi identificerer os på de forskellige niveauer er både et spørgsmål om, hvordan vi selv og andre ser os, og identitet bør derfor altid ses i samspil mellem individ og samfund (Stets & Serpe 2013).

I denne artikel skelner vi imellem professionsidentitet, professionel identitet og præ-professionel identitet (PPI) (Heggen 2008; Jackson 2016). Med reference til Heggen (2008) forstår vi professionsidentitet som den kollektive og eksterne identitetsforståelse (*hvem er vi/de som professionelle*) og professionel identitet som den individuelle identitetsforståelse (*hvem er jeg som professionel*). PPI forstår vi med Jackson (2016) som den gryende professionelle identitet, der tager form under uddannelse (*hvordan ser jeg mig selv som kommende professionel*). Jackson definerer PPI som "an understanding of and connection with the skills, qualities, conduct, culture and ideology of a student's intended profession. It is 'the sense of being a professional'" (Jackson 2016, s. 926). Hun understreger det gryende og endnu 'ufærdige' element i PPI. PPI udvikles ikke isoleret, men i samspil med de forskellige praksisfællesskaber, den

studerende indgår i under uddannelsen. Hun fremhæver endvidere forskellen mellem becoming og being som en måde at skelne PPI fra professionel identitet (Jackson 2016).

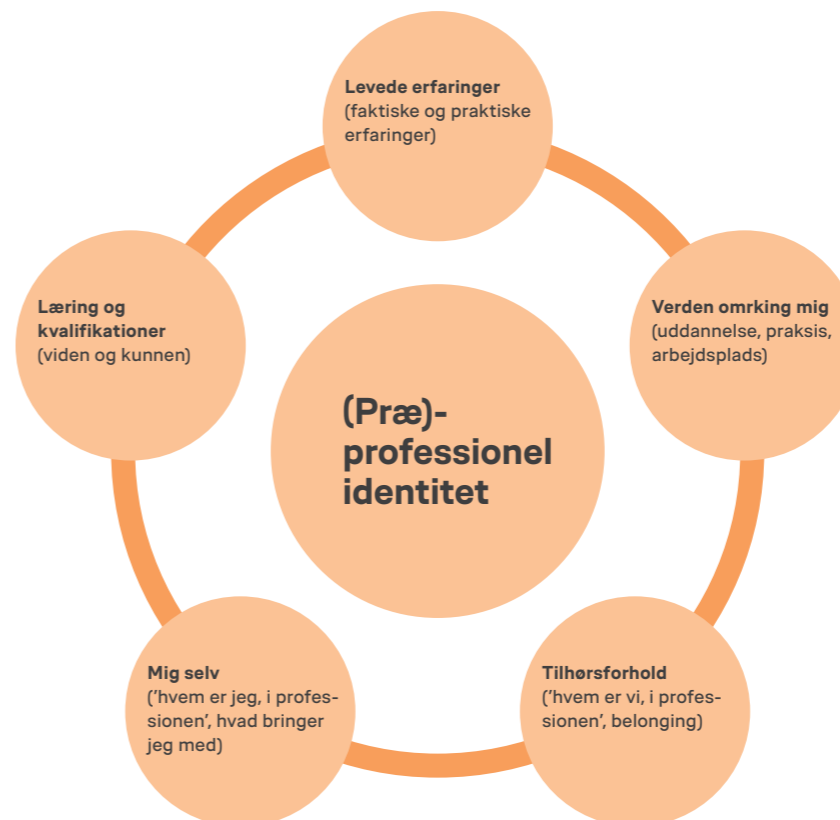
Vilkår og rammer for udvikling af præ-professionel identitet i en ung uddannelse

Vores interesse for PPI skal ses i lyset af, at forskningen peger på, at det at arbejde eksplicit og bevidst med PPI under uddannelse kan bidrage til at bygge bro mellem uddannelse og arbejdsliv og styrke den studerendes parathed, tryghed og kompetencer til at indgå i professionen (Clanchy et al. 2021; Jackson 2016). Jackson (2016) problematiserer det fokus, der i mange år har været på at skabe 'arbejdsduelige' studerende, hvor man primært har fokuseret på færdigheder og kompetencer, men overset betydningen af, om de studerende kan se sig ind i erhvervet eller professionen. Det er ifølge Jackson et vigtigt aspekt af at blive arbejdsduelig, at der bliver givet rum under uddannelsen til, at den studerende kan tænke, reflektere, undres over og forestille sig selv i professionen (Jackson 2016, s. 926). Jackson (2016) fremhæver, at det er uddannelsesinstitutionernes ansvar at skabe rammerne for, at dette kan ske. Samtidig understreger hun, at det selvfølgelig kræver studerende, der er parate, villige og i stand til at gå ind i denne proces.

Spørgsmålet er, hvilke vilkår og rammer der gør sig gældende for understøttelsen af PPI, når der er tale om en ung uddannelse og profession, hvor der måske endnu ikke er klare standarder eller professionsbilleder, den studerende

kan læne sig op ad? Clanchy et al. (2021) berører denne udfordring i deres studie af PPI på Exercise Science-uddannelsen, en ny sundhedsuddannelse i Australien. Her undersøges tre forhold af betydning for forståelsen og dannelsen af PPI: a) populationen af studerende, b) personlige faktorer af betydning for PPI (som værdier og motivation) og c) forestillinger om professionen og karrieremuligheder. De påpeger, at det er væsentligt at medtænke disse faktorer i arbejdet med PPI. Ligeledes finder de, at studerende har svært ved at definere, hvad det er, man kan som en 'exercise scientist', og de fremhæver, at unge uddannelser bør være særligt opmærksomme på at skabe læringsmiljøer, hvor de studerende kan få indblik i og erfaring med de forskellige karriereveje, uddannelsen kan føre til. Clanchy et al. (2021) undersøger primært de studerendes perspektiv og medtager ikke underviserperspektiver på PPI, og informanterne er studerende, der er sidst i deres uddannelse. Men eftersom PPI potentielt set vækkes allerede fra første studiedag, er det interessant at undersøge førsteårsstuderendes forståelse af professionen og PPI.

Fokus i denne artikel er primært PPI, men vi vil kort inddrage pointer fra et scoping review af professionel identitet i sundhedsprofessionerne (Cornett et al. 2022), da der er elementer, der kan overføres til PPI. I reviewet undersøges, hvad der på tværs af 160 studier inden for 17 sundhedsprofessioner er betydningsfulde faktorer for dannelsen af professionel identitet. Her identificeres fem tematikker, som kan bruges som teoretisk linse til at nuancere forståelsen af PPI (figur 1).



Figur 1. Fem faktorer, der har indflydelse på dannelsen af den (præ-)professionelle identitet (med inspiration fra Cornett et al., 2022)

Det følgende er vores tolkning og omsætning af, hvordan de fem faktorer kan forstås i relation til PPI. Som det fremgår af figur 1, så har a) *den enkeltes levede erfaringer* med professionens opgaver, praksisfelt, kultur mv. indflydelse på dannelsen af PPI. Disse erfaringer opbygges via selvoplevede erfaringer og gennem andre. Ligeledes påvirker b) *verden omkring den enkelte*, hvordan man får en forståelse for professionen i form af de forskellige kontekster og

læringsarenaer, man møder på forskellige arbejdspladser og på uddannelsesinstitutionen. Den enkeltes c) *tilhørsforhold* til professionen og uddannelsen handler om, hvordan man ser professionen og oplever den kollektive gruppeidentitet (professionsidentitet), og hvordan man forstår professionen forskellig fra andre professioner. Oplevelsen af d) *sig selv* i professionen handler om, hvordan man forstår sig selv i professionen, og hvad man bringer med sig erfaringsmæs-

sigt, kognitivt, konativt og emotionelt. Den enkeltes niveau af e) *læring og kvalifikationer* indebærer en oplevelse og afvejning af, hvordan ens viden og kunnen harmonerer med det, der kræves og efterspørges i professionen og uddannelsen.

Som det fremgår, er det endnu begrænset, hvad der foreligger af viden om PPIs vilkår og rammer i unge uddannelser, og særligt mangler der viden inden for øvrige sundhedsprofessioner end medicin og sygepleje. Et tidligere forskningsprojekt på ES-uddannelsen har ligeledes vist, at det kan være svært for ES-studerende at få greb om professionsidentiteten og den professionelle identitet (Høyer & Lang 2022). For at nuancere forståelsen af PPI finder vi det væsentligt både at undersøge studerendes og underviseres perspektiver, og det danner afsæt for følgende undersøgelses spørgsmål.

Undersøgelses spørgsmål

- Hvad kendetegner studerendes og underviseres forståelse af ernæring og sundhed (ES) som profession?
- Hvordan kan PPI forstås og understøttes i en ung uddannelse som ES-uddannelsen?

Metode

Denne artikel baserer sig på et større forskningsprojekt om professionsidentitet i professionsuddannelserne (Lang et al. 2022). Projektet indeholder dels et komparativt studie på tværs af forskellige professionsuddannelser, dels et casestudie, hvor vi gennem aktionsforskning undersøger, hvordan aktører ved ES-uddannelsen udvikler indsigter og didaktiske handlinger ift. professions-

identitet og PPI. Som indgang til case-studiet har vi gennemført deltagende observation ved studiestart og i undervisningen samt foretaget 3 kvalitative gruppeinterviews med 2 x 3 studerende og 4 undervisere. Gruppeinterviewene indgår også i det komparative studie. Den deltagende observation har fundet sted ved studiestart på 1. semester, hvor vi har observeret 12 lektioner. Herefter har vi observeret 'klassens time' i resten af semesteret svarende til 9 lektioner. Vi har fulgt 3 hold og fordelt os med én observatør pr. hold eller lektion. Data er indsamlet ved brug af feltnoter. Vi har efterstræbt at skrive så ordret ned som muligt.

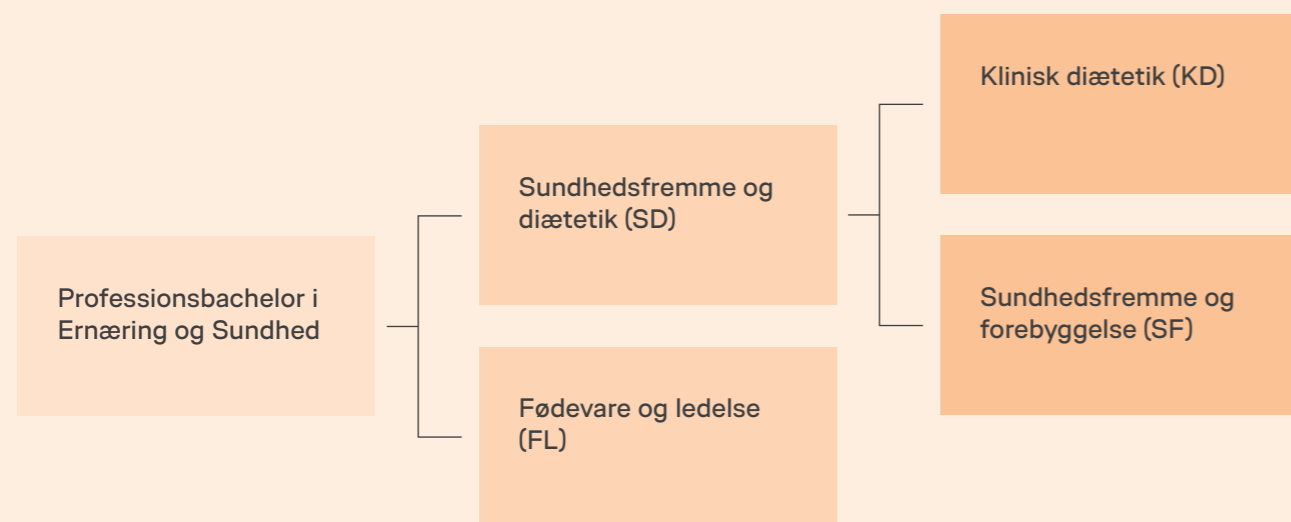
Til interviewene er studerende rekrutteret fra 1. semester ud fra et ønske om at prøve at indfange de helt spæde forestillinger om professionens identitet

og PPI. Fordeling af køn og alder er repræsentativt for uddannelsen med 2 mandlige og 4 kvindelige studerende og en gennemsnitsalder på 22,5. Underviserne er rekrutteret ud fra et ønske om at favne bredt ift. faglighed, erfaring, samt hvor i uddannelsen de møder de studerende. Én i undervisergruppen har ES-uddannelsen som baggrund, mens de øvrige repræsenterer andre fagområder. Alle deltagere har givet samtykke og er blevet oplyst om projektets formål, håndtering af data og mulighed for at trække samtykke tilbage.

Interviewene er foretaget ud fra to semistrukturerede interviewguides, og til at mediere interviewet har vi anvendt et udprint af definitioner på professionsidentitet og professionel identitet samt professionsbilleder fra en systematisk søgning (Harper 2002). Interviewene er

afviklet over ca. 1 time, og de har kredset om fire temaer: indgang til uddannelsen, forståelse af professionen, egen og andres forståelse af professionsidentitet samt PPI. Interviewene er lydoptaget og efterfølgende transskriberet og analyseret ud fra refleksiv tematisk analyse (Braun et al. 2018).

I refleksiv tematisk analyse udgør temaer sammenfatningen af de meningsbaserede mønstre, der træder frem af data. Denne proces består af et dybdegående analytisk arbejde. Indledningsvist tilgås data så åbent som muligt for at blive fortrolig med data. Herefter følger en mere systematisk læsning med kodning og rekodning. På baggrund af kodning følger en begyndende tematisering, som følges op af en revurdering og temaafgrænsning (Braun et al. 2018). Interviewdata udgør det primære datagrundlag, mens



Figur 2. ES-uddannelsens studieretninger og toninger

Udvikling af præ-professionel identitet i en ung uddannelse: Ernæring og sundhedsuddannelsen som case

feltnoter indgår som understøttende supplement mhp. at nuancere, be- eller afkræfte hypoteser og temaer. Vi har alle taget del i analyseprocessen, hvor vi har vekslet imellem individuel læsning og fælles refleksiv proces, hvor temaer ad flere omgange er blevet revurderet og tilpasset.

Hvad kendetegner studerendes og underviseres forståelse af ES som profession?

Der tegner sig tre overordnede temaer til spørgsmålet om, hvad der kendetegner forståelsen af ES som profession: a) professionen og uddannelsen er bred, b) det handler om mad, fødevarer og

ernæring, c) professionens kerneelementer er ernæring, formidling, omsorg og evidensbaseret. Disse vil blive udfoldet i det følgende. Inden da skal det nævnes, at ES-uddannelsen er en 3½-årig professionsbacheloruddannelse, der uddanner til to studieretninger, hvor den ene studieretning yderligere deles i to toninger (figur 2). Tre linjer tegner uddannelsen, hhv. 'fødevarer og ledelse' (FL), 'sundhedsfremme og forebyggelse' (SF) og 'klinisk diætetik' (KD). Modsat de øvrige medfører KD mulighed for autorisation.

En bred profession og uddannelse

Undervisere og studerende beskriver en profession, de oplever som bred og ikke

helt entydig. Fx siger en underviser: "noget af det, som kendetegner det, det er, at der ikke er noget, der kendetegner det. Altså den [uddannelsen] er simpelthen så bred, og man har svært ved sådan helt klart at definere, jamen hvad er det egentlig, man kan med den her uddannelse".

Denne forståelse af, at det er svært at sige noget entydigt om professionen, går igen i alle tre interviews. Det er til gengæld nemmere for informanterne at indkredse, hvad der kendetegner de enkelte linjer i uddannelsen, hvor der er ret bred enighed om, at KD beskæftiger sig med syge mennesker, typisk i en

En PB i ES	
Studerende	Har viden om ernæring og sundhed og ernærings betydning for kroppen Arbejder med fødevarer Arbejder evidensbaseret pba. tværfaglig viden Vejleder, underviser og formidler om ernæring og sundhed med omsorg og forståelse for den enkelte
Undervisere	Har viden om ernæring og sundhed og ernærings betydning for kroppen Har viden om og praktisk kendskab og erfaring med fødevarer Arbejder evidensbaseret og med respekt for individet Har tværfaglige kompetencer på tværs af forskellige fag, men med ernæring som kernen
En PB i ES arbejder med	
Studerende	Formidling, omsorg og forståelse ift. kostens indvirkning på kroppen Vejledning ift. krop, kost og sundhed Mad og fødevarer, både produktion og indtag
Undervisere	Tværfaglighed med ernæring og sundhed som kernen Ernæring anskuet fra mange vinkler Mad og fødevarer, både produktion, udvikling, indtag og kvalitetssikring Ernæring og sundhed til individ og gruppe Formidling, vejledning, rådgivning og kommunikation om ernæring og sundhed Sundhedsfremme, forebyggelse, behandling, rehabilitering KRAM-faktorerne

hospitalskontekst, og FL arbejder med fødevarer. SF synes for de studerende mere diffus at beskrive: “det er, som om den er lidt mere fluffy”. Selvom begge grupper finder, det er svært at indkredse, hvad der samlet kendetegner ES som profession, kommer de alligevel frem til, at de tre linjer har én ting til fælles: “lige-gyldigt hvilken studieretning eller toning du er på, så er fødevarer centralt”.

Det handler om mad, fødevarer og ernæring

Mad og fødevarer ses altså som et samlet omdrejningspunkt for professionen, og det afspejles også i tabel 1, der illustrerer informanternes beskrivelse af en professionsbachelor i ernæring og sundhed (PB i ES).

Til trods for, at det er svært at definere professionen, er der rimelig enighed om, at en PB i ES arbejder med mad, fødevarer og ernæring mhp. at hjælpe og støtte individer og grupper sundhed.

Formidling, omsorg og evidensbaseret

Formidling, vejledning, rådgivning og kommunikation fremhæves også som centralt for professionens arbejde. Det handler ikke bare om at give viden til andre, det er væsentligt, at kommunikation tilpasses den andens situation og forudsætninger. Som en studerende siger, så handler det om “formidling [...] omsorg og forståelse”.

Evidensbaseret er et tredje element, der fremhæves. Her taler især de studerende op imod de selvbestaldede kostvejledere uden uddannelse, hvor de bl.a. fremhæver, at “den rigtige vej er uddannelse”. Et særligt kendetegn for en PB i ES er ifølge begge grupper, at man arbejder videns- og evidensbaseret og ud fra en

intention om at ville hjælpe, hvilket også fremgår af tabel 1.

På baggrund af de studerendes og underviseres udsagn kan det sammenfattende siges, at *en PB i ES har viden om ernæring og sundhed og arbejder med fødevarer, vejledning og formidling på et evidensbaseret grundlag og med respekt og omsorg for individet*. Underviserne præciserer også en skelnen imellem de tre linjer: FL beskæftiger sig med fødevarer og sundhed til mange, SF arbejder med sundhedsfremme og forebyggelse gennem ernæring til individ og gruppe, og KD yder behandling og rehabilitering gennem ernæring til individ og gruppe.

De tre temaer, der her er foldet ud, giver en indikation på, hvad der opleves som væsentligt af studerende og undervisere i deres forståelse af ES-professionen. Samtidig peger de også på, at professionen synes svær at få greb om, hvilket må være væsentligt at drøfte i relation til forståelsen og understøttelsen af PPI i en ung uddannelse som ES-uddannelsen. Dette vil blive drøftet i det følgende.

Hvordan kan præ-professionel identitet forstås og understøttes i en ung uddannelse som ES-uddannelsen?

For at få indblik i, hvordan PPI kan forstås og understøttes på ES-uddannelsen, kan det være relevant at se på de fem faktorer, Cornett et al. (2022) har fremhævet som betydningsfulde for den professionelle identitet (jf. figur 1), og som vi mener, er overførbare til PPI. Hvis vi starter med de studerendes *levede erfaringer*, så gør de studerende på ES-uddannelsen sig især erfaringer med professionens opgaver, praksisfelt og kultur igennem de praktikophold, de

har i løbet af uddannelsen. Men de gør sig også erfaringer hermed på campus, hvor der fx arbejdes med praksisbaseret og simulationsbaseret læring. Bl.a. har de studerende undervisning i køkkenet, ligesom de også har et øveklentforløb, og i løbet af uddannelsen arbejder de også både med caseopgaver og refleksioner. De studerendes egne levede erfaringer er således ét væsentligt aspekt i dannelsen af PPI. Man kan dog spørge, om der er noget i rammerne på ES-uddannelsen, der skal styrkes yderligere, eftersom de studerende oplever det svært at få greb om professionen. Det gælder ikke kun de førsteårsstuderende, vi har interviewet og observeret her. Studerende på sidste år har i tidligere undersøgelse givet udtryk for det samme (Høyer & Lang 2022). Her var dog primært tale om studerende fra SF-linjen, og måske er det særligt den linje, der er svær at indkredse, hvilket også harmonerer med udsagn fra de studerende i nærværende undersøgelse. If. at understøtte dannelsen af PPI på ES-uddannelsen kan det være relevant at have det PPI-relaterede arbejde mere ekspliciteret, og måske især ift. SF (jf. Clanchy et al. 2021; Jackson 2016).

Hvad angår *verden omkring dem*, så formes de studerendes forståelse af professionen og PPI på uddannelsen via bl.a. medarbejdere, ældre studerende og medstuderende samt i praksis, når de er i praktik. Her kommer praktikkerne især til at tage form af, hvilken studieretning og toning de studerende vælger. I løbet af uddannelsen introduceres de studerende dog bredt til professionen via bl.a. besøg af færdiguddannede, eksterne undervisere, der arbejder i professionen samt projektarbejde, der går på tværs af campus og praksis. De interviewede stu-

derende har endnu ikke været i praktik, og det kan måske være en medvirkende faktor til, at de oplever professionen som ‘fluffy’. Ældre studerende på SF-linjen giver dog udtryk for det samme (Høyer & Lang 2022). Det kan derfor være relevant at se på, hvad det er for en ‘verden’, der omgiver de studerende, og måske arbejde med, hvordan de studerendes læring og udvikling af PPI bedst kan understøttes i de forskellige læringsarenaer.

De studerendes *tilhørsforhold* handler om, hvordan man ser professionen og oplever at være en del af et fællesskab qua det, professionen repræsenterer. Dette er et spørgsmål om belonging. Hvordan forstår man professionen, og kan man se sig ind i det, den står for, altså professionsidentiteten? Som studerende er man endnu ‘på vej’ (becoming), men tilhørsforholdet burde udvikle sig og blive styrket i løbet af uddannelsen. Med reference til Jackson (2016) kan en understøttelse heraf og en måde at støtte op om PPI være, at man giver plads til drøftelser og refleksioner sammen med både professionens udøvere, undervisere og medstuderende. På tværs af feltnoter og interviews fremgår det, at ES-studerende på uddannelsen møder en forståelse af professionsidentitet, der af ældre studerende, undervisere og ledelse rammesættes som, ‘vi går op i og formidler viden om mad, ernæring, træning og sundhed funderet i evidensbaseret og omsorg’. Denne forståelse kan enten blive forstærket eller forstyrret, når de studerende kommer i praktik eller på anden vis indgår i dialog med professionens udøvere.

Hvad angår de studerendes oplevelse af *sig selv* i professionen og uddannelsen,

så handler det om, hvem *de* er, og hvad de bringer med sig. Nogle studerende har valgt at søge ind på uddannelsen, fordi de har læst biologi/kemi-linjen på gymnasiet, og de synes, sammenhængen mellem kost og kroppen er spændende (feltnoter). Andre fortæller, at de har en uddannelse som ernæringsassistent eller kostvejleder, og at de gerne vil bygge oven på den viden. Enkelte fortæller også, at de har kæmpet med over-/undervægt, og derfor har de søgt ind på uddannelsen for at hjælpe andre i samme situation. Clanchy et al. (2021) peger her på, at de erfaringer, værdier og motivationer, studerende kommer med, har betydning for dannelsen af PPI. I modsætning til en mere veletableret uddannelse kan det diskuteres, om de personlige interesser og erfaringer får større indflydelse, når uddannelsen og professionen opleves bred? Det kan give anledning til spørgsmål om, hvor meget PPI formes af omgivelserne, og hvor meget indflydelse den studerende selv har på dannelsen heraf? I forståelsen og understøttelsen af PPI på ES-uddannelsen bør dette også være et opmærksomhedspunkt, og det kunne tale for relevansen for at udforske og arbejde med PPI og de studerendes erfaringer, værdier og motivationer igennem hele uddannelsen.

Lærings- og kvalifikationsniveau er det sidste af de fem faktorer. Det handler om, hvordan man oplever, at ens viden og kvalifikationer harmonerer med det, der kræves i professionen. Dette er både et spørgsmål om, hvorvidt der er overensstemmelse imellem uddannelsens curriculum og det, der efterspørges i professionen, hvordan undervisningen udføres og omsættes samt et spørgsmål om den studerendes egen oplevelse af at være

kvalificeret nok til at varetage professionens opgaver. I relation til PPI handler dette aspekt om den studerendes forståelse af, hvad der er væsentligt at kunne og vide for at kunne udøve professionen. Dette stifter den studerende nok især bekendtskab med under praktikophold, men det burde også afspejles i curriculum og det, der eksamineres i. En måde at styrke dette element på ift. PPI kunne være, ved at man som uddannelse er opmærksom på at ekspliciterer koblingen mellem teori og praksis.

At både undervisere og studerende finder det svært at indkredse ES-professionen, kan hænge sammen med uddannelsens forholdsvis unge alder, ligesom det understreges af Clanchy et al. (2021). Clanchy et al. (2021) fremhæver, at det er særligt vigtigt for unge uddannelser at skabe relevante læringsmuligheder, hvor de studerende introduceres til professionens forskellige muligheder. De peger bl.a. på simulationsbaserede læringsaktiviteter, praksisbaseret læring og miljøer, der faciliterer refleksion. Det samme peger Jackson (2016) på, men hun fremhæver også andre læringsmiljøer som dem, man møder igennem undervisere, medstuderende, studenterudvalg, uddannelsesudvalg, professionsorganisationer og frivilligt arbejde.

Det svarer dog ikke på, hvilken betydning det har for PPI, at både studerende og undervisere oplever professionen som bred og svær at definere entydigt. En af de studerende spekulerer over, at måske er PB i ES “ikke så identitetsbærende [...] fx nu som kok, der er mange, der går meget op i, at de er kok, og at det er en ting”. Trækker vi på identitetsteori (Stets & Serpe 2013), så er et afgørende element i dannelsen og udviklingen af

identitet bl.a., at identiteten verificeres, dvs. at andre har lignende oplevelser af, hvem man er som profession. Men spørgsmålet er, hvor samlet et billede professionens udøvere, undervisere, aftagere og studerende har af professionsidentiteten? Det kan tilføjes, at ES-uddannelsen er resultatet af en sammenlægning af tre tidligere adskilte uddannelser (Høyer & Lang 2022), som overordnet svarer til uddannelsens tre linjer, samt at professionen ikke har et samlende navn. Det kan måske forklare, at det er nemmere at beskrive de tre linjer men ikke professionen samlet. Det brede professionsidentitetsbillede blandt flere aktører er væsentligt at medtænke i arbejdet med PPI under uddannelse. Det behøver ikke nødvendigvis at være negativt, at ES-professionen opleves bred og mangefacetteret, men det bør være et opmærksomhedspunkt i understøttelsen af PPI. En måde, hvorpå det kan indtænkes, er ved at facilitere refleksionsrum, som går på tværs af studerende og undervisere, og hvor også professionsudøvere og uddannelsens

ledelse inviteres ind. Ligeledes er det relevant at arbejde med de studerendes egen refleksion over professionen og dem selv i professionen igennem hele uddannelsen i en 'professionsidentitets logbog', hvor det i dialog med de studerende ekspliciteres, at det er PPI, der arbejdes med (jf. Jackson 2016). Disse aspekter bliver næste skridt i den aktionsforskningsproces på ES-uddannelsen, som denne artikel skriver sig ind i.

Udvikling af præ-professionel identitet i en ung uddannelse: Ernæring og sundhedsuddannelsen som case

REFERENCER

Braun, V., Clarke, V., Hayfield, N. & Terry, G. (2018). Thematic Analysis. I: P. Liamputtong (red.), *Handbook of Research Methods in Health Social Sciences* (s. 1-18). Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-10-2779-6_103-1

Clanchy, K., Minahan, C., Cardell, E. & Bialocerowski, A. (2021). Describing pre-professional identity in higher education: A case study of exercise science students. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 18(6), 174-192. <https://doi.org/10.53761/1.18.6.12>

Cornett, M., Palermo, C. & Ash, S. (2022). Professional identity research in the health professions—A scoping review. *Advances in Health Sciences Education*. <https://doi.org/10.1007/s10459-022-10171-1>

Harper, D. (2002). Talking about pictures: A case for photo elicitation. *Visual Studies*, 17(1), 13-26. <https://doi.org/10.1080/14725860220137345>

Heggen, K. (2008). Profesjon og identitet. I: A. Molander & L.I. Terum (red.), *Profesjonsstudier* (s. 321-332). Universitetsforlaget.

Høyer, H. & Lang, N.R. (2022). At komme ind i professionen. Fra de studerendes perspektiv. *Diætisten*, 30(176), 8-10.

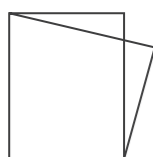
Jackson, D. (2016). Re-conceptualising graduate employability: The importance of pre-professional identity. *Higher Education Research & Development*, 35(5), 925-939. <https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1139551>

Lang, N.R., Nielsen, B.L., Høyer, H., Grosen, T.H., Ehrenreich, R.L. & Kronborg, A.L.S. (2022). *Professionsidentitet i professionsuddannelserne*. <https://www.ucviden.dk/da/projects/professionsidentitet-i-professionsuddannelserne>

Stets, J.E. & Serpe, R.T. (2013). Identity Theory. I: J. DeLamater & A. Ward (red.), *Handbook of Social Psychology* (s. 31-60). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-007-6772-0_2

Spirende professionelle

– et indblik i studerendes professionsidentitetsdannelse i praksisforløb



Nicolaj Johansson,
ph.d., adjunkt,
Pædagoguddannelsen,
University College
Nordjylland
Stine Bylin Bundgaard,
ph.d., lektor,
Pædagoguddannelsen,
University College
Nordjylland

Samfundets kompleksitet og konstante bevægelse stiller store krav til uddannelser om at uddanne kompetente, refleksive, robuste og engagerede studerende, der kan tænke, handle og agere professionelt i en praksis. I denne artikel belyses, hvordan studerende oplever at stå i krydsfeltet mellem forskellige identiteter under praksisforløb på grunduddannelser. Det at uddanne sig ind i en profession og udvikle nye identiteter er en transition, der rummer mange komplekse facetter i form af udvikling af ekspertviden, færdigheder, adfærd, holdninger samt professionalisme (Wilson et al. 2013). Barnett (2012) beskriver denne transition som en dynamisk rejse uden en specifik destination, der påvirkes af såvel den enkeltes personlige

karaktistika som den professionelle praksis, den enkelte indgår i. Der tages udgangspunkt i nedslag i praksisforløb på henholdsvis Pædagoguddannelsen og Medicinuddannelsen, hvor sociale identiteter og dannelsen af professionsidentitet er omdrejningspunktet (Rothuizen 2015; Van den Broek et al. 2020; Rothuizen & Togsverd 2020a). På baggrund af en analyse af feltstudier og fokusgruppeinterviews med studerende argumenteres der for at forstå begrebet som social identitet, der rummer justering af selvet i relation til professionen og udøvelsen deraf (handling). En viden, der er væsentlig i debatten om, hvordan professioner uddannes til en kompleks og foranderlig verden.

Spirende professionelle – et indblik i studerendes professionsidentitetsdannelse i praksisforløb

Samfundets kompleksitet og konstante bevægelse stiller store krav til uddannelser om at uddanne kompetente, refleksive, robuste og engagerede studerende, der **kan tænke, handle og agere professionelt i en praksis.**



Indledning

Jeg synes, at det var hårdt, at jeg på den ene side skulle være ansat, hvor jeg skulle have pædagog-hatten på, men at jeg også skulle tage studerende-hatten på, hvor jeg skulle lære og være nysgerrig.
(Søren, P, interview 2023)

Vi møder her en refleksion over 2. praktik og mødet med praksis på Pædagoguddannelsen. Søren, der er pædagog-studerende, italesætter, hvordan han følte sig presset af både at skulle agere som studerende og pædagog, og at han havde en fornemmelse af, at disse to 'hatte' ikke kunne forenes, uden det blev på bekostning af ham selv. En

anden vigtig pointe i Søren's udsagn er relationen mellem 'hattene' og hans læring. På den ene side at skulle tænke, handle og agere som ansat (professionel) og på den anden side tænke, handle og agere som studerende med fokus på at lære og være nysgerrig på mellemrummet mellem uddannelse og praksis. Der er altså en sammenhæng mellem den måde, Søren identificerer sig på, og hans tilgang til læring. Denne relation mellem identitet og læring har Niemi (2003) og Van den Broek et al. (2020) tidligere udforsket og bekræftet i deres studier, men hvordan de studerende oplever kompleksiteten i identitetsarbejdet er stadig sparsomt beskrevet i litteraturen (Johansson 2022). Vi finder det derfor

aktuelt at dykke ned i det aktuelle forskningsfelt med henblik på at kunne udvikle og kvalificere didaktiske overvejelser og det curriculære arbejde på vekselluddannelser.

Intentionen med en vekselluddannelse, hvor aktiv deltagelse i den professionelle praksis er omdrejningspunktet, er at lære direkte af og fra borgere/patienter og gøre noget for 'den anden' og blive uddannede og kvalificerede repræsentanter for en specifik profession (Hjort 2004). Profession er her defineret som havende et formelt defineret afsæt, hvor ekspertise fremhæves (funktionalistisk tradition), men tillægges en dynamisk karakter, der især retter sig

mod individets (her den studerende) fortolkning og handlen på baggrund af den tilegnede ekspertise (Hjort 2004; Moos et al. 2004). Hertil kommer, at de udvalgte uddannelser relaterer sig til henholdsvis en klassisk profession, der har årelang erfaring med autorisation og efter-videreuddannelse/specialisering (Læge), og en profession, der i sin grundstruktur ikke placerer sig inden for de klassiske professioner, og hvis vidensgrundlag fremstår uafgrænset og på tværs af videnskabelige traditioner (Pædagog). Fælles for de to uddannelser er, at grunduddannelsens mål er at støtte bevægelsen fra studerende til færdiguddannet professionel inden for en specifik profession med et individuelt perspektiv på, hvordan professionen udføres, defineres og forandres i handlingen og dermed opbygge fornemmelse af professionsidentitet (Wilson et al. 2013; Rothuizen & Togsverd 2020b).

I nærværende artikel undersøger vi, hvordan de studerende oplever professionsidentitetsdannelse i spændingsfeltet mellem identitet som studerende og identitet som spirende professionel i mødet med den professionelle praksis hos henholdsvis medicin- og pædagogstuderende. Professionsidentitetsbegrebet er inspireret af den dynamiske identitetsteori, der tager højde for såvel intrapersonelle som interpersonelle faktorer i relation til individets identifikationsprocesser (Wackerhausen 2004; Jenkins 2008) og selvfølelse (Haslam 2017). Med afsæt i studerendes oplevelser af professionsidentitetsdannelse i praksis lægger vi op til en uddannelsesmæssig diskussion om, hvordan grunduddannelser curriculært såvel som didaktisk kan arbejde med rammerne for studerendes professionsidentitetsdan-

nelse, herunder udviklingen af deres tænkning, handlinger og ageren i praksis.

Professionsidentitetsdannelse og social identitet

At træde ind i en ny profession er en transition med mange facetter, der blandt andet indbefatter udvikling af ekspertviden, tænkning, handling, kompetencer, adfærd og holdninger (Wackerhausen 2004; Wilson et al. 2013; Rothuizen & Togsverd 2020b). Barnett (2012) beskriver denne transition som en dannelsesrejse uden kendt destination, og denne usikkerhed dæmpes ikke alene af øgede kompetencer og øget viden, men beror også på den enkeltes personlige karakteristika og den aktuelle praksis. Professionsidentitet kan anskues som værende tæt knyttet til dannelse, uddannelse og læring, der tager udgangspunkt i grunduddannelsen, men som er en essentiel del af livet som udøvende professionel (Wackerhausen 2004; Rothuizen & Togsverd 2020b). Gennem deltagelse og engagement i praksis tilegnes den akademiske og professionelle viden, der understøtter virket og kompetencerne som professionel (Wenger 2008; Johansson 2022). Det er i denne læringsproces, de studerende opnår en fornemmelse af sig selv som medlemmer af et professionelt fællesskab med en vis autoritet og viden, der giver dem en formel plads i samfundet. Ud over tilegnelsen af fagspecifik viden og kompetencer handler det i høj grad også om at lære at tænke, handle og agere i relation til deres professionelle positioner i praksis, såsom at håndtere arbejdspladskulturer, opfylde egne og andres forventninger, samarbejde tværfagligt, tage ansvar og udvise dømmekraft.

Professionsidentitet er et begreb, der rummer vidtspændende forståelser og afhænger ofte af den profession, den retter sig imod, samt individets fortolkning og manifestering af denne gennem handlinger. Artiklen baserer sig på et grundigt review af begrebet professionsidentitet relateret til henholdsvis Pædagog- og Medicinuddannelsen samt til forskning, der fokuserer på et mere generelt blik på identitetsdannelse og sociale relationers betydning for dette. For at undgå at skrive os ind i en specifik professionsramme, men derimod rette opmærksomheden imod den generelle relation mellem studerendes identitetsarbejde og den praksis, de tager del i, vil vi tage afsæt i social identitetsteori (Jenkins 2008; Ashforth et al. 2016; Haslam 2017). Med anvendelsen af social identitetsteori er det muligt for os at indfange essensen af, hvem de studerende er, og hvorfor de tænker, handler og agerer, som de gør i praksis (Wackerhausen 2004). Dermed rettes blikket mod professionsidentitetsdannelse som vedvarende dannelsesproces frem for udelukkende at bero på faglig og uddannelsesmæssig udvikling.

Social identitetsteori belyser, hvordan studerendes selvfølelse påvirkes af konteksten og det professionelle fællesskab, de er tilknyttet, såvel som den internaliserede følelse af sociale identiteter, de får gennem deres gruppetilhørsforhold (Haslam 2017). Det betyder, at sociale identiteter definerer den studerendes selvfølelse i relation til de professionelle fællesskaber, han eller hun er tilknyttet, og fører til en bestemt måde at tænke, handle og agere på, der er anderledes end det, deres personlige identitet repræsenterer (Tajfel & Turner 2004; Haslam 2017). Den studerendes

Fælles for de studerende er, at **de enstemmigt fremhæver den indflydelse, praksis har på deres tænkning, handling og ageren som studerende** og dermed muligheden for at indtage identitet som studerende.



tanker, handlinger, ageren og identiteter er altså ansporet af den studerendes selvfølelse, hvad enten det er et 'vi/'os' eller 'jeg/'dem' i forhold til det professionelle fællesskab. Selvfølelsen spiller en vigtig rolle i forhold til, hvad, hvorfor og hvordan studerende lærer, og understreger dermed også vigtigheden i, at praksis stimulerer forskellige sociale identiteter for at sikre en uddannelse af høj kvalitet, der kan imødekomme samfundets krav (Johansson et al. 2022).

Metodisk ramme og professionel praksis

I et tidligere etnografisk studie af, hvordan den professionelle praksis danner rammen for udviklingen af medicinstuderendes identiteter, er der blevet identificeret tre prominente identiteter, som de medicinstuderende enten påtager sig eller bliver tildelt af andre fagprofes-

sionelle, medstuderende, patienter eller pårørende (Johansson 2022; Johansson et al. 2022). De tre identificerede identiteter er som *studerende*, *kollega* og *næsten læge (professionsidentitet)* og tillægges i denne forbindelse en relevans for didaktisk tilrettelæggelse og behandling af mødet mellem uddannelse og praksis såvel som de curriculære diskussioner om, hvordan elementer som praksischock mindskes med fokus på dannelsen af professionsidentitet. For at opnå indsigt i nærværende artikels sigte om at belyse, hvordan henholdsvis medicin- og pædagogstuderende oplever krydsfeltet mellem identitet som *studerende* og professionsidentitet som *næsten læge/næsten pædagog*, har vi genbesøgt ovenstående etnografiske studie, samt foretaget supplerende fokusgruppeinterview, med afsæt i de to identiteter. Kombinationen af genbesø-

get af tidligere empiri og ny empiri gør det muligt at gå mere analytisk i dybden med de specifikke emner, vi i denne artikel behandler (Hastrup 2010). Derudover er det muligt at hæve blikket fra en specifik profession til et mere generelt blik på professionsidentitetsdannelse på professionsuddannelser.

Den etnografiske empiri, der er anvendt i ovenstående studie, er udført over en periode på to og et halvt år og bygger på observationer, individuelle interviews, uformelle samtaler og feltnoter. De 7 deltagende medicinstuderende er tilfældigt udvalgt og følges igennem deres kandidatuddannelse, der foregår i en vekslen mellem casearbejde og aktiv deltagelse i den professionelle praksis (Johansson 2022). Ud over nedslag i ovenstående etnografi har vi udført fokusgruppeinterview med 6 pædagogstuderende, der

Enslydende forventninger mellem den studerende selv og praksis understøtter oplevelsen af at være kompetent og fagligt vidnende.



alle har to længerevarende praktikophold bag sig, samt fulgt disse studerendes praktikker som studievejleder. Alle de 13 involverede studerende har vi som undervisere og forskere haft et indgående kendskab til og fulgt gennem deres grunduddannelser. Ifølge Schatzki (2012) er netop etnografien og fokusgruppeinterviewene valgte metoder til at få adgang til og indblik i studerendes tanker og handlinger. Han understreger desuden vigtigheden i at involvere sig, bruge tid med, tale med, observere og socialisere med de involverede studerende for herved at komme helt tæt på de studerende og deres tanker og handlinger (Schatzki 2012). Atkinson og Pugsley (2005) og Pope (2005) ser som Schatzki (2012) etnografien som en metodologi, der er velegnet til studier af professionel praksis og uddannelsesmiljøer, hvilket understøtter det metodiske valg for at

kunne besvare vores problemstilling i denne artikel.

Vi har ladet os inspirere af eksisterende uddannelsesforskning inden for professionsidentitet og professionel praksis af Johansson et al. (2022) og anvender identitet som studerende og professionsidentitet som næsten læge/pædagog som analytisk ramme for netop at kunne belyse, hvordan de studerende oplever at skulle håndtere og navigere i krydsfeltet imellem de to identitetsarenaer. Der vil i analysen blive præsenteret både observationer og individuelle udsagn fra både medicinstuderende og pædagogstuderende.

Praksisforløb

I nedenstående figur har vi skitseret de planlagte praksisforløb på henholdsvis Medicinuddannelsen (M) ved Aalborg

Universitet og Pædagoguddannelsen (P) ved University College Nordjylland. Begge de empiriske studier tager afsæt i den professionelle praksis i form af praktik og klinik, da det er her, de prominente identiteter udspiller sig.

Inden det empiriske materiale inddrages, er det relevant at kigge nærmere på, hvordan praksisforløb på professionsuddannelser placerer sig som arena for kobling af tænkning, handling og identitetsdannelse. Praksisforløbet er på vekseluddannelser defineret som en kortere eller længere periode i professionel praksis, hvor den studerende får mulighed for på egen hånd af udøve, undersøge og udvikle praksis gennem deltagelse i professionen og hverdagslivet (Højbjerg 2020).

Spirende professionelle – et indblik i studerendes professionsidentitetsdannelse i praksisforløb

Semester	1	2	3	4	5	6	7	8-11	12
Pædagoguddannelsen UCN	Uddannelse	Praktik	Uddannelse	Praktik	Uddannelse	Praktik	Uddannelse	Bachelor/Praktik	
Medicinuddannelsen AAU	Uddannelse					Bachelor		Klinik	Speciale

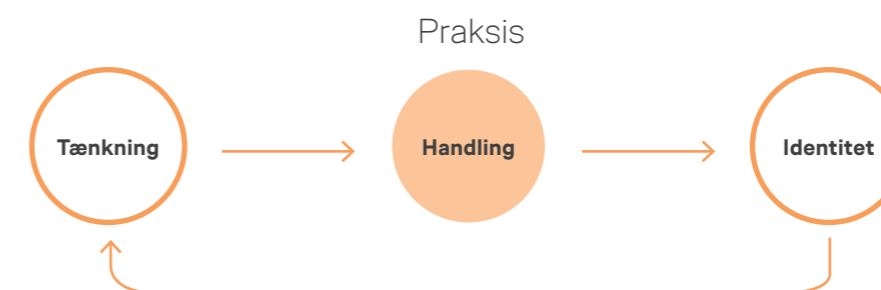
Figur 1: Oversigt over praksisforløb på Pædagoguddannelsen og Medicinuddannelsen, udarbejdet af forfatterne på baggrund af studieordninger (UCN 2023; AAU 2020a/2020b), 2023.

Formålet med praksisforløbet er, at de studerende gennem handlinger får en øget fornemmelse af professionen og tvinges til ikke udelukkende at tænke om praksis, men også at handle i praksis, for derved at lære, hvilken betydning handlingerne har for borger/klient, kollegaer og for institutionen som helhed. Den identitetsdannelse, der finder sted i praktikforløbet, er således ikke udelukkende kognitivt og individuelt baseret, men tilføjes en situeret dimension, hvor konteksten inddrages som afgørende for den studerendes dannelse af selvfølelse (Lave & Wenger 2003; Haslam, 2017). Det

er således interessant at se praksis som bestående af deltagelse og tilhørsforhold manifesteret i kombinationen af tænkning og handling og tilblivelsen af professionsidentiteter (figur 2) (Wenger 2008).

Gennem handling får den studerende indsigt i praksis fra et deltagerperspektiv, der er med til at forstærke og udfordre den erfaring og viden, der er opbygget under studiet. Handlingen er således også det sted, hvor den studerende kan eksperimentere med sin egen position og forankring af viden i praksis,

samt gå fra legitim perifer deltager til at være fuldt deltagende i praksisfællesskabet (Lave & Wenger 2003). Den studerendes identitetsdannelse foregår i et komplekst spænd mellem artikulation af viden, justering og forståelse af institutionen/organisationen, der synliggøres gennem handling og deltagelse i praksis. Hvordan der skabes mulighed for handlinger i praksis, samt i hvor høj grad de studerende får lov til at opleve og erfare, afhænger af den praksis, de træder ind i, og må antageligt variere mellem institutioner og professioner.



Figur 2: Praksisforløbet som handlingsrum, udarbejdet af forfatterne, 2023.

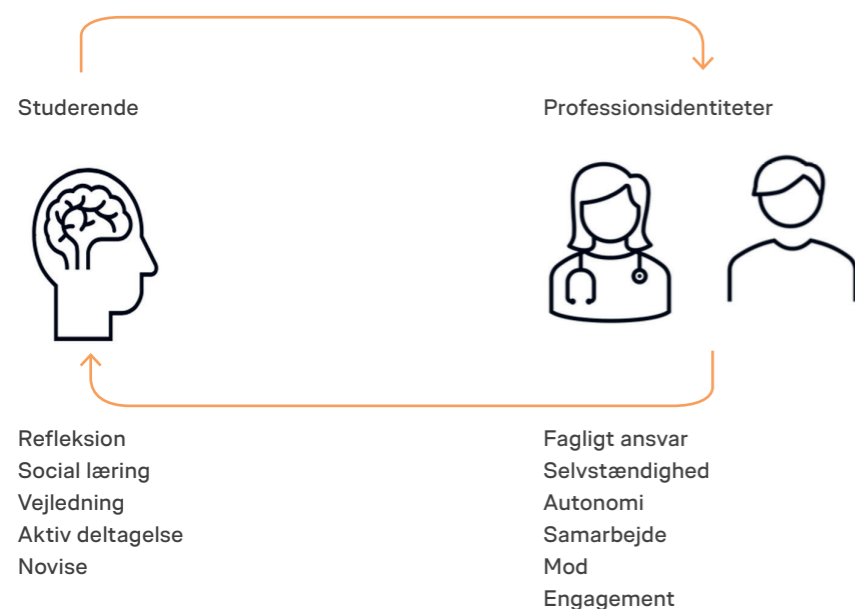
I nedenstående analyse sættes det empiriske materiale i spil med henblik på at indfange og belyse, hvordan de studerende oplever at stå i krydsfeltet mellem at skulle tænke, handle og agere som både studerende og som professionel afhængigt af konteksten i den professionelle praksis. Med inspiration fra Worthman (2006), Bliuc et al. (2011) og Johansson et al. (2022) har vi i nedenstående figur (figur 3) skitseret den konstant foranderlige og dynamiske

bevægelse, der er mellem identiteterne, og hvilke elementer der knytter sig til identiteterne. I tillæg hertil er det væsentligt at pointere, at identitet ikke er noget, der er givet på forhånd, men skabes gennem aktiv deltagelse og engagement (Jenkins 2008) og påvirkes af såvel indre som ydre faktorer, som også beskrevet tidligere i afsnittet om *Professionsidentitetsdannelse og social identitet* (Haslam 2017; Tajfel & Turner 2004).

Citater anvendt i analysen er direkte citeret fra transskriptionerne af interviewene og feltnoterne fra observationerne, og navnene, der fremgår i analysen, er pseudonymer for herved at anonymisere deltagerne i studierne. Det analytiske arbejde vil referere til vores tidligere præsenterede identitetsteoretiske afsæt med et særligt fokus på konteksten såvel som den studerendes egen rolle i det identitetsarbejde, der foregår i den professionelle praksis. Analysen er delt op i to overordnede dele, hvoraf den første del har nedslag i identitetsarbejdet som studerende, og den anden del har nedslag i identitetsarbejdet, der vedrører professionsidentitetsdannelse.

Identitetsarbejde

Tanker, handlinger og ageren



Figur 3: Krydsfeltet mellem identiteten som studerende og professionsidentiteten som næsten læge/pædagog i den professionelle praksis, udarbejdet af forfatterne, 2023.

Identitet som studerende

I analysen af identitet som studerende peger vi på to væsentlige nedslag: *Det supplerende uddannelsesrum* og *At være studerende og aktiv deltagende i den professionelle praksis*. Disse vil i det følgende blive udfoldet med respekt for, at det er en kraftig reduktion af den kompleksitet, der reelt udspiller sig i den professionelle praksis. De to nedslag anses som essentiel del af de studerendes oplevelse af identitet som studerende.

Det supplerende uddannelsesrum

Som beskrevet ovenfor rummer praksisforløbet en unik mulighed for at reflektere over egen praksis og sætte eksisterende viden og færdigheder i spil gennem tanker, handlinger og ageren, der med det samme får en betydning for den patient/borger, den studerende interagerer med. Hans, som er pædagogstuderende, fremhæver i nedenstående kontekstens kompleksitet som betydningsfuld for hans læring om praksis. Inden jeg startede i praktikken, havde

Vi klør bare på og er ikke bange for at tage ansvar, det er her vi lærer mest. De fleste er nok mere som Mette der ikke tager ansvar og hellere bare vil se på og det lærer man ikke altid mest ved.



jeg en masse forestillinger om normer og værdier og fremgangsmetoder, også fordi jeg ikke har været i et hus over en længere periode. Og når man så kommer ud i praktik og oplever den praksis, der er, bliver denne skubbet, for man skal både tilpasse sig huset, men også til situationer, hvor det ikke fungerede lige, som jeg havde tænkt det. (Hans, P, interview 2023)

I Hans' tilfælde udfordres den allerede etablerede forestilling om praksis samt forestillingen om, hvordan han vil stille sig i praksis, og dermed hvilken professionel det er hans intention at være. Der bliver skubbet til idealet om at være handlende professionel, hvilket kræver, at han justerer sin identitet som studerende gennem tænkning, handling og aktiv deltagelse i praksis.

En lignende oplevelse beskriver medicin-studerende Maria således: Jeg tror bare, at det er det, at man stadig føler sig meget uvidende ja og begrænset i, hvad man kan, og hvad man ved, og der er sådanne standard ting på sygehuset, som man egentlig ikke rigtig ved noget om for det er for eksempel som sygeplejerskerne laver, og vi skal jo alligevel vide, hvad det er, der er mange ting, man først lærer rent praktisk, når man er herude. (Maria, M, observation 2019)

I citatet suppleres oplevelsen af, at praksis er en anden end forestillet, med oplevelsen af at være novice og ikke at have nok viden til at kunne udfylde de forventninger, der er til professionen, da hun ikke oplever at kende nok til praksis' kompleksitet, samt hvordan hun skal forholde sig til andre professionelle. Maria

beskriver desuden vigtigheden af at være på et praksisforløb under uddannelsen. Det giver mig en praktisk tilgang til lægelivet, så giver det også mere sikkerhed, jeg får mere selvtillid af det, at jeg har set noget af det før og sådan nogle ting og været med til det, ja, inden jeg skal ud at stå med det selv. (Maria, M, interview 2019)

Gennem praksisforløbet har Maria udviklet en faglig selvtillid, der giver hende selvfølelsen af at kunne håndtere faglige dilemmaer selvstændigt på sigt. Det modsatte gælder for Sanne, der gennem sit praksisforløb kom til at tvivle på sig selv.

Praktikken fik mig til at tvivle på min professionsidentitet: 'Kan jeg overhovedet finde ud af det her jeg gør, og er jeg tilstrækkelig', hvor jeg nogle gange

følte, når jeg kørte hjem, at jeg havde omsorgssvigtet nogen, fordi der var travlt eksempelvis. (Sanne, P, interview 2023)

Sanne nævner følelsen af utilstrækkelighed som følge af travlhed. Kigger vi nærmere på placering af praksisforløbet på de to uddannelser, er der væsentlig forskel på, hvornår de studerende sendes afsted, og således også på, hvor megen viden de har før praksismødet. På Medicinuddannelsen sendes de først i praksisforløb efter 3 år, hvor de på Pædagoguddannelsen allerede sendes i deres første praksisforløb efter 6 måneder (se figur 1). Dette vil naturligt have en afsmittende effekt på, hvordan de studerende går til forløbet, hvor Medicinstuderende antageligt må have opbygget en stærkere fornemmelse af at være studerende, og hvor pædagogstuderende veksler mere aktivt mellem at være studerende og være en del af en professionel praksis – som ulønnet/lønnet del af personalegruppen. Handlinger og deltagelse i praksis må som følge deraf blive mere eller mindre eksplorative.

At være studerende og aktiv deltagende i den professionelle praksis Retter vi blikket mod oplevelsen af at være studerende under praksisforløbet, beskriver Pia fra Medicinuddannelsen: Jeg opfatter også mig selv som lægestuderende, jeg tænker ikke på mig selv som læge, når jeg er her. [...] man [bliver] også nødt til at gøre meget klart for sig selv, at jeg er her for at lære, jeg er her ikke for at lave alt det arbejde, det måske er lidt hårdt og træls at lave. (Pia, M, interview 2017)

Pia ytrer her, hvordan hun aktivt forholder sig til sin egen identitet som studerende og de vilkår, der gør sig gældende i forhold til det potentielle læringsudbytte, der knytter sig til det at være studerende i en professionel praksis. Pias identifikation som studerende er betinget af at blive tilpas udfordret i og af praksis, hvilket afgøres af hendes handling og deltagelse samt hendes udvikling fra at være legitim perifer deltager til fuld deltager i praksis. I relation til ovenstående citat vil denne identitet som studerende påvirke Pias tanker, handlinger og ageren med reference til, at identitet ikke er noget, vi har, men noget, vi gør.

I nedenstående citat fremhæver Hans, hvordan det er praksisvejlederen, der er medvirkende til at understøtte ham i at være studerende og novice og dermed fokusere på læring gennem refleksion og vejledning. Han ytrer endvidere, at muligheden for refleksion har trange kår, når han egenhændigt skal tage ansvar og arbejde selvstændigt i rollen som professionel.

Det var min vejleder, der nogle gange kunne hjælpe mig til at bruge studerende-hatten, ved eksempelvis at sige: 'Kunne du se den situation her, der brugte vi jo de her læreplanstemaer'. Så satte hun ligesom hatten på for at huske det i praksis. Det kan jo ellers hurtigt blive sådan, at så er det en opgave, man udfører, og så tænker man ikke lige over, hvad det indebærer. (Hans, P, interview 2023)

Hans beskriver her, hvordan praksisvejlederen kan være med til at italesætte og styrke identiteten som studerende ved at skabe rum for dialog om, hvilken tænkning der ligger bag handlinger og ageren i praksis. Derved kan praksisvejlederen bidrage til en opmærksomhed på betydningsfulde tanker, handlinger og ageren og understøtte den studerendes professionsidentitetsdannelse gennem refleksion over egen læring og praksis. Fælles for de studerende er, at de enstemmigt fremhæver den indflydelse, praksis har på deres tænkning, handling og ageren som studerende og dermed muligheden for at indtage identitet som studerende. Derudover er praksisforløb med til at udvikle deres professionsidentitet gennem refleksion, vejledning og aktiv deltagelse sammen med professionelle. Hans nævner vigtigheden af at føle sig tryk, for at turde at vise sin nysgerrighed og noget af sig selv: *"Det har meget at gøre med relationerne, for jo mere tryk man er i det, jo mere af sig selv viser man."* (Hans, P, interview 2023). Den studerendes nysgerrighed, deltagelse og engagement afhænger af relationerne til praksis, i dette tilfælde børn og personale, og dette bidrager til at skabe mulighed for gennem dialog at forstærke fornemmelsen af praksis. Medicinstuderende Michael fremhæver ligeledes relationen til praksis: *"Jeg har bestemt på stort set alle afdelinger følt mig en del af slængen og følt at og det ved man især, når man efter endt ophold på afdelingen, at de stadig hilser på dig."* (Michael, M). Oplevelsen af at høre til bidrager til tryk og tryk og så stille spørgsmål, hvori den studerende stiller sig sårbar.

Professionsidentitet som næsten læge eller næsten pædagog I det analytiske arbejde med de studerendes professionsidentiteter som næsten læge og næsten pædagog har der vist sig to centrale nedslag. Det første er *egne forventninger og forventninger fra praksis*, og det andet er *at tage ansvar og agere professionelt*. Det er her vigtigt at pointere, at de to nedslag gør sig gældende for både medicin-studerende og pædagogstuderende, men kommer til udtryk på forskellig vis.

Egne forventninger og forventninger fra praksis

I det første nedslag, *egne forventninger og forventninger fra praksis*, udtrykker de studerende, hvordan egne forventninger og forventninger fra praksis påvirker deres tanker og handlinger, hvilket afspejler sig deres oplevelse af eget vidensniveau.

Det der med, at man er ansat, gør, at man er en del af huset, og man indgår i rutinerne, man er pædagog, og som studerende skal man have fokus på, at man kommer igennem alle målene, man skal lære at være pædagog og lære at indgå i rutinerne [...] Jeg er blevet bedre til at tage studerende-hatten på og sige, at 'Jeg er her jo sådan set for at lære'. (Søren, P, interview 2023)

Søren udtrykker det dilemma, der er i at være ansat og skulle indgå i de daglige rutiner på lige vilkår med pædagogerne. At indgå på den vis i praksis kræver, at han ofte tænker og handler som pædagog og ikke som studerende. Han ytrer, at balancen mellem at være studerende og samtidig at skulle lære at indgå i praksis som pædagog er en krævende proces,

der hele tiden er til forhandling mellem ham og praksis. Søren beskriver den konstante identitetsforhandling, der er i gang, og oplever, at han selv skal indtage identiteten som studerende med fokus på at være den lærende, da praksis ofte tilskriver ham identiteten som pædagog. I situationer, hvor de studerende betragtes som læge eller pædagog i deres praksis, oplever de studerende ofte, at der er diskrepans mellem deres oplevede aktuelle viden og den viden, de forventes at have, hvilket Maria beskriver som grænseoverskridende i nedenstående citat.

Når man har kittel på, bliver man jo set som en autoritet af patienterne, og man lægger hurtigt mærke til, at de kigger på en, som om at man ved alting, så er det lidt grænseoverskridende [...] Vi ved jo ingenting, når vi kommer ud til at starte med, men jeg syntes, at man vænner sig til det, og man lærer at være i det og sige til og fra. (Maria, M, interview 2019)

Ud over at Maria beskriver oplevelsen af at blive tildelt identitet som læge qua hendes kittel og det videnskæssige forventningspres, der påhviler hende her, så udtrykker hun på samme tid, at man som studerende lærer at tænke, handle og agere som professionel og være i det og sige til og fra, som også Søren udtrykker det citat.

Egne og andres forventninger og oplevet vidensniveau beskrives i nedenstående citater som værende fordrende for faglig udvikling og professionsidentitetsdannelse. Oplevelsen af at være en del af et professionelt fællesskab og få tildelt muligheden for at deltage og engagere sig i den daglige professionelle praksis

giver ifølge Pia og Emma følelsen af tryk og en oplevelse af faglig kompetence.

Når jeg er inde ved patienterne, så føler jeg mig lige så kompetent som en KBU-læge, fordi jeg kan også, KBU-lægerne ringer også til deres bagvagt og sådant noget, så det er på den måde, så føler jeg mig egentlig lige så kompetent. (Pia, M, observation 2017)

Jeg synes, at jeg blev en del af huset, fordi jeg lærte deres rutiner at kende, og jeg følte mig som en del af institutionen. På en eller anden måde, så kom jeg på lige fod med de andre pædagoger. (Emma, P, interview 2023)

Enslidende forventninger mellem den studerende selv og praksis understøtter oplevelsen af at være kompetent og fagligt vidnende. Dette bidrager til at skabe nye læringsrum, hvor de studerende i højere grad har mulighed for at tænke, handle og agere som både studerende og professionelle og dermed veksle mellem de forskellige identiteter og dermed styrke deres faglige udvikling.

Hvis man spørger ind til noget, så får du faglig sparring, men det kræver, at man selv er nysgerrig. Det kan man tydeligt mærke, at den går begge veje – hvis du er aktiv og spørgende, jamen så får du ny viden, og hvis du ikke er, jamen så bruger folk heller ikke energi og tid på det. (Sanne, P, interview 2023)

Sanne understreger her, den betydning sammenspillet mellem hendes engagement, nysgerrighed og deltagelse i praksis og konteksten har i forhold til de identiteter, der er tilgængelige enten

som studerende eller som pædagog. I samspillet italesættes og korrigeres forventninger ligeledes, hvilket bidrager til synlighed omkring progression og i sidste ende professionsidentitetsdannelse.

At tage ansvar og agere professionelt
I det andet nedslag, *at tage ansvar og agere professionelt*, beskriver de studerende, hvordan de tænker, handler og agerer i den professionelle praksis, og hvordan de oplever at være i professionen. Som i de tidligere nedslag ses det også her, at de studerendes professionsidentitet som næsten læge eller næsten pædagog enten bliver indtaget af de studerende selv eller bliver tilskrevet af andre professionelle eller konteksten. Denne konstante forhandling mellem de forskellige identiteter er derfor både et indre såvel som et ydre anliggende, som det også ses i Marias situation, hvor hun sidder alene på kontoret.

Da jeg skrev journaler, hvor jeg sad der alene inde på kontoret, der tænker jeg, at jeg nok er sådan lidt mere lægeagtig, fordi det kun er mig, de kommer til at snakke med umiddelbart, så der ja ser jeg mig selv lidt som lægeagtig. (Maria, M, interview 2019)

At Maria sidder alene på kontoret og har det umiddelbare ansvar for at imødekomme henvendelserne gør, at hun føler sig lægeagtig og dermed skal tænke, handle og agere, som hun forestiller sig en læge ville gøre. I denne situation er det konteksten, der tildeler hende identiteten som læge, som hun kan indtage eller afvise afhængigt af henvendelses/opgavens omfang og sværhedsgrad. Forvagten vender sig om mod James og den kvindelige medstuderende og siger:

“Så må I lige klare jer selv i den næste undersøgelse,” og James svarer: “Ja da, det er ikke noget problem.” (James, M, observation 2019)

I denne situation bliver James og hans medstuderende tildelt identiteten som læge af forvagten, og de påtager sig identiteten som læge uden tøven. At skulle udføre en objektiv undersøgelse af en patient på egen hånd som studerende, dog med mulighed for indirekte supervision af forvagten, kræver, at de er i stand til at tænke, handle og agere som en læge og trække på deres eksisterende praksiserfaringer og viden.

Ser vi nærmere på Pædagoguddannelsen, tegner der sig et lignende billede. Sanne understreger i nedenstående citat vigtigheden af at kunne tage ansvar, handle selvstændigt og agere professionelt ved at aktivere og reflektere over egne erfaringer og eksisterende viden. Gennem hendes tænkning, handlinger og ageren i praksis påtager hun sig identiteten som pædagog, hvilken proces hun er meget bevidst om og benævner det som at gå fra at være studerende til at være pædagogagtig.

Jeg fandt ud af, at hvis jeg bare spurgte, når jeg kom frem til noget, i stedet for at vise hele processen, så virker jeg mere pædagogagtig. [...] Man har gjort sig refleksionen, man har gjort sig tankerne, og man er kommet frem til noget, man kan spørge om eller bruge til noget, i stedet for at inddrage dem i alt det, jeg tænkte. (Sanne, P, interview 2023)

At have muligheden for at sætte egne erfaringer og viden i spil i praksis stimulerer de studerendes professionsrettede

tænkning, handlinger og ageren i praksis, hvilket de studerende ytrer er en uddannelsesmæssig motivation.

Vi klør bare på og er ikke bange for at tage ansvar, det er her, vi lærer mest. De fleste er nok mere som Mette [medstuderende], der ikke tager ansvar og hellere bare vil se på, og det lærer man ikke altid mest ved. Vi er ret selvkørende, vi vil bare helst, at lægerne går, så vi kan komme til at arbejde. Så konfererer vi med dem bagefter. (Chris, M, observationer 2019)

Chris beskriver det at tage ansvar og agere som læge giver anledning til at sætte egne erfaringer og viden i spil, hvilket giver det største læringsudbytte.

De spirende professionelle

Vores introduktion og analytiske arbejde giver et billede af den kompleksitet, den professionelle praksis rummer, og hvordan de studerende oplever deres professionsdannelse som spirende professionelle. I det følgende vil vi søge at samle vores afsluttende betragtninger med fokus på, hvordan de studerende oplever professionsidentitetsdannelsen i spændingsfeltet mellem identitet som studerende og identitet som næsten professionel hos henholdsvis medicin- og pædagogstuderende.

I forbindelse med vores studie identificerede vi et dialektisk forhold mellem den professionelle praksis og de studerendes professionsidentitetsdannelse, og hvordan praksis såvel som professionsidentiteten påvirker på de studerendes læring samt udvikling til professionel. Analysen af de to forskellige perspektiver på identitetsdannelse i praksisforløbet bidrager med et indblik i den identi-

tetsforhandling, der konstant finder sted i den professionelle praksis. De to perspektiver er ikke at se som stringent afgrænsede, men som komplimenterende, samt et forsøg på at indfange den kompleksitet, professionsidentitetsdannelse under praksisforløbet består af. De studerendes oplevelse af professionelt vidensniveau og identitet som studerende er forskelligt på de to involverede uddannelser, og her er det interessant at se, hvordan pædagogstuderende qua deres korte tid på uddannelse før indtrædelse i praksis, er søgende på deres identitet under praksisforløbet og til tider udfordres i forhandlingen mellem det at være studerende og det at være næsten pædagog. Her har de medicinstuderende en klar fornemmelse af, at de er der for at lære, og at der findes ‘lærerige’ og ‘ikke-lærerige’ opgaver. De adspurgte studerende har en klar fornemmelse af, at praksisforløbet bidrager med noget anderledes end den hverdag, de møder på studiet, og at det kræver noget andet at træde ind i spændet mellem uddannelse og professionel praksis som studerende og lærende. Som væsentlig del af praksisforløbet ligger forhandlingen af de forventninger og mål, der eksplicit såvel som implicit ligger hos den studerende, uddannelsen og professionel praksis. Dette gør sig gældende på begge uddannelser, men kommer til udtryk på to forskellige måder. Det ene sted skal identitet som studerende og lærende konstant genforhandles og udfordres af overenskomstmæssige rammer

som lønnet ansat, hvor der på Medicinuddannelsen er en fast forståelse af de studerendes placering i organisationen som lærende i en længere periode.

I relation til artiklens afsæt i sociale identiteter må forhandlingen være at se som en del af de studerendes identifikationsproces og handlinger i praksis (Jenkins 2008; Wenger 2008). Praksisforløbet er at se som en dannelsesarena, hvori idealet om praksis møder den kollektivt forhandlede praksis gennem den studerende, som nødvendigvis må konstruere sin professionsidentitet i dialogen mellem ideal og virkelighed. Dertil kommer de curriculære og uddannelsesmæssige rammer omkring praksisforløbet, der altid må medtænkes i den didaktiske udformning af de studerendes læring. Essensen af vores artikel er, at vekseluddannelser og undervisere skal stimulere og understøtte de studerendes identitets- og professionsidentitetsdannelser ved at give dem rum og mulighed for at tænke, handle og agere både som studerende og som professionelle, for herved at sikre et læringsudbytte af høj kvalitet, der flugter med samfundets stigende behov og kompleksitet. Vi vil afslutte med citatet af Rosa (2020), “*Vi kan planlægge rejsen til Alperne, men ikke oplevelsen af bjergene*”, og lade det være afsæt for den kommende uddannelsesdebat, med tanken om at lade de studerendes oplevelser sætte kursen i arbejdet med at udvikle uddannelser.

REFERENCER

Ashforth, B.E., Schinoff, B.S. & Rogers, K.M. (2016). "I identify with her," "I identify with him": Unpacking the dynamics of personal identification in organizations. *The Academy of Management Review*, 41(1), 28-60.

Atkinson, P. & Pugsley, L. (2005). Making sense of ethnography and medical education. *Medical Education*, 39(2), 228-234.

Barnett, R. (2012). Learning for an unknown future. *Higher Education Research and Development*, 31(1), 65-77.

Bliuc, A.-M., Ellis, R.A., Goodyear, P. & Hendres, D. M. (2011). The role of social identification as university student in learning: Relationships between students' social identity, approaches to learning, and academic achievement. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 31, 559-574.

Haslam, S. (2017). The social identity approach to education and learning: Identification, ideation, interaction, influence and ideology. I: Mavor, K., Platow, M. & Bizumic, B. (red.), *Self and social identity in educational contexts* (s. 19-53). New York: Routledge.

Hastrup, K. (2010). *Ind i verden: En grundbog i antropologisk metode*. (2. udg.). Hans Reitzels Forlag.

Hjort, Katrin (red.) (2004). *De professionelle – forskning i professioner og professionsuddannelser*. Roskilde Universitetsforlag.

Højbjerg, B. (2020). *Læring i praktikken – tilgange og metoder i pædagogstuderendes praktik*. Dafolo.

Jenkins R. (2008). *Social Identity* (3rd ed.). Routledge.

Johansson, N. (2022). *How, what and why medical students learn in clinical problem-based medical education: An ethnographic study of the relation between medical students' social identity development and learning approach in clinical practice*. Aalborg Universitetsforlag.

Johansson, N., Nøhr, S., Klitgaard, T.L., Stentoft, D. & Vardinghus-Nielsen, H. (2022). Clinical problem-based medical education: A social identity perspective on learning. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 17(33), 79-96.

Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Situeret læring og andre tekster*. Hans Reitzels Forlag.

Moos et al. (red.) (2004). *Relationsprofessioner – lærere, pædagoger, sygeplejerske, socialrådgivere og mellemledere*. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.

Niemi, P. (2003). Medical students' professional identity: self-reflection during the preclinical years. *Medical Education*, 31(6), 408-415.

Pope, C. (2005). Conducting ethnography in medical settings. *Medical Education*, 39(12), 1180-1187.

Rosa, H. (2020). I: Mørch, M.A. (2020). Vi kan planlægge rejsen til Alperne, men ikke oplevelsen af bjergene. *Information*, 20.06.2020.

Rothuizen, J.J. (2015). *På sporet af pædagogisk faglighed: Pædagoguddannelsens deltagelse i det pædagogiske projekt*. Århus Universitetsforlag.

Rothuizen, J.J. & Togsverd, L. (2020a). *Det pædagogiske projekt*. Akademisk Forlag.

Rothuizen, J.J. & Togsverd, L. (2020b). *Hvordan danner pædagogstuderende professionsidentitet i pædagoguddannelsen?* DPP.

Schatzki, T. (2012). A primer on practices. I: Higgs, B.R., Billett, S., Hutchings, M. & Trede, F. (red.), *Practice-Based Education: Perspectives and Strategies* (s. 13-26).

Tajfel, H. & Turner, J.C. (2004). The social identity theory of intergroup behavior. I: Jost, J.T., Sidanius, J. (red.), *Political Psychology: Key readings* (s. 276-93). New York: Psychology Press.

UCN (2023). Studieordning for Pædagoguddannelsen – institutionsdel. Retrieved from: [extension://elhekieabhbkp-
cefcoobjddigjaadp/https://www.ucn.dk/media/mvzh411j/
p%C3%A6dagog-institutionel-studieordning-2022.pdf](https://www.ucn.dk/media/mvzh411j/p%C3%A6dagog-institutionel-studieordning-2022.pdf)

Van den Broek, S. Querido, S., Wijnen-Meijer, M., van Dijk, M. & Cate, O.T. (2020). Social Identification with the Medical Profession in the Transition from Student to Practitioner. *Teaching and Learning in Medicine*, 32(3), 271-281.

Wackerhausen, S. (2004). *Professionsidentitet, sædvane og akademiske dyder: Videnskabsteori, professionsuddannelse og professionsforskning*. Syddansk Universitetsforlag.

Wenger, E. (2008). *Praksisfællesskaber*. Hans Reitzels Forlag.

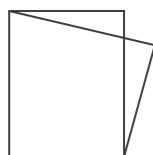
Wilson, I., Cowin, L.S., Johnson, M. & Young, H. (2013). Professional Identity in Medical Students: Pedagogical Challenges to Medical Education. *Teaching and Learning in Medicine*, 25(4), 369-373.

Wortham, S. (2006). *Learning identity: The joint emergence of social identification and academic learning*. New York, NY: Cambridge University Press.

AAU. (2020a). Curriculum for BSc in medicine faculty of medicine. Aalborg University. <https://studieordninger.aau.dk/2022/32/3409>

AAU. (2020b). Curriculum for MSc in medicine faculty of medicine. Aalborg University. <https://studieordninger.aau.dk/2021/29/2527>

Et godt arbejdsliv - livsløb, transition og professionsidentitet



Marie Konge Nielsen,
ph.d. et mag.
art., seniorforsker
og adjunkt,
Professionshøjskolen
Absalon, Center for
Sygepleje, Slagelse

Denne artikel beskæftiger sig med, hvordan, hvornår og hvorfor man udvikler en professionsidentitet. For at kunne udvikle en professionsidentitet er et godt arbejdsliv en nødvendig følgesvend. Den underliggende præmis for sidstnævnte antagelse er, at den professionelle skal kunne internalisere identiteten, altså identificere sig med professionen, i et praksisfællesskab. Artiklen tager afsæt i det danske samfunds demografiske udvikling og fremkomsten af det aldrende samfund. Denne udvikling relateres til begrebet livsløb og vigtigheden af transitioner med særlig vægt på transitionen fra afsluttet uddannelse til arbejdslivet som professionel. Argumentet er, at

ældre og mere erfarne generationers betydning for udviklingen af en professionsidentitet er af afgørende betydning i transitionen og dermed også for tiltrækning og fastholdelse i en profession. Case-materialet er baseret på sygeplejefprofessionen.

Demografiske ændringer og det aldrende samfund

Vi lever i et aldrende samfund (Jeune & Kirk 2006). Et aldrende samfund defineres ved en kombination af forøget levetid og en nedgang i antallet af fødsler. Fremskrivninger viser, at gruppen af ældre på mindst 65+ vil ændre sig fra at udgøre 18 % i dag til 25 % frem mod 2060 (Knudsen & Rostgaard 2015). Hvor de

Middellevetiden er forøget fra i år 1900 at have haft en forventet middellevetid på 50 år til i dag at være lidt over 80 år. Eller sagt på en anden måde, vi har på ca. 120 år fået 30 år mere at leve i (Nielsen 2021).



80+ årige udgjorde 4,1 % af den danske befolkning i 2012, vil 8,2 % være 80+ årige i 2040 (Jensen & Rostgaard 2015). Hvis udviklingen i middellevetid fortsætter, vil over halvdelen af de børn, der er født i Danmark efter år 2000, blive mere end 100 år (Christensen & Nilsson 2016). Middellevetiden er forøget fra i år 1900 at have haft en forventet middellevetid på 50 år til i dag at være lidt over 80 år. Eller sagt på en anden måde, vi har på ca. 120 år fået 30 år mere at leve i (Nielsen 2021). I takt med at vi bliver ældre og ældre og skal være længere tid på arbejdsmarkedet, vil der formentligt ses en større variation i, hvornår man arbejder, samt hvornår man arbejder mest (Gratton & Schott 2016; Munk 2020; Skare 2021). I

forskningen påpeges en større opblødning af aldersspecifikke roller, i forhold til hvornår man gør hvad i løbet af livet (Gillis 1991; Blaakilde 2005; Nielsen 2006; Munk 2014). Det er ikke længere slægt, stand og køn, som definerer den enkeltes samfundsmæssige rolle og position, men individet har i stadigt stigende omfang selv fået mulighed for at præge sit livsløb (Nisbet 2004).

Den demografiske udvikling gør det vigtigt at få belyst forestillinger om det gode arbejdsliv og for nærværende, hvornår, hvorfor og hvordan udvikling af en professionsidentitet forløber. Ofte påpeges i den hjemlige offentlige debat, at der særligt på sigt vil være for

få velfærdsprofessionelle til at tage vare på den voksende aldrende befolkning. Årsagen til miseren er ikke kun den demografiske udvikling, men også at færre søger og efterfølgende fortsætter med at arbejde med deres professioner. Det udfordrende spørgsmål er således, hvordan det sikres, at professionsuddannelserne tiltrækker flere interesserede samt efterfølgende fastholder færdiguddannede i professionerne? I denne artikel adresseres et emne, som kan ses som et bidrag til at svare på det udfordrende spørgsmål. Bidraget belyser, om generationer kan hjælpe og inspirere hinanden med at udvikle professionsidentiteter karakteriseret ved arbejdsglæde, faglighed og følelse af tilhørsforhold i arbejds-

livet? Der vil være et særligt fokus på overgangen fra afsluttet uddannelse til arbejdslivet med sygeplejefprofessionen som case.

Livsløb og transition

Livsløbsforskningen går tilbage til et af sociologiens centrale arnesteder, nemlig Chicagoskolen (Thorsen 2005). En helt central præmis i livsløbsforskningen er, at ingen periode i livet kan forstås isoleret fra et menneskes tidligere oplevelser og fra dets håb for fremtiden (Mortimer & Shanahan 2004). Derfor udgør tiden en helt central faktor i livsløbsforskningen (Thorsen 2005). Netop det at have fokus på menneskers udvikling over tid, gør, at tiden indføres som en metodisk faktor i studiet af livsløbet. Tidsbegrebet er tosidigt forstået på den måde, at individet forandrer sig, samtidigt med at samfundet forandrer sig.

Et givet samfund har normative forestillinger om, hvordan livet bør leves. Det vil sige, der eksisterer en slags skabelon for, hvornår man gør hvad i livsløbet, omend denne skabelon kan udfordres og løbende bliver det (Blaakilde 2004). I det danske samfund har vi relativt fastlåste forestillinger om, hvornår vi uddanner os, begynder at arbejde, stifter familie og bygger rede, samt hvornår vi trækker os fra arbejdsmarkedet. Disse forestillinger er samfundsskabte og historisk betingede og indlejret i os som kulturelle selvfølgeligheder.

Centralt i livsløbsforskningen er den anskuelse, at livet består af faser. Det er særligt overgangene mellem faserne, som livsløbsforskningen dvæler ved, fordi det netop er i overgangene, at nye roller og nye statusser træder frem. Et synonym for disse overgange er

transition. Transitionsbegrebet vandt udbredelse i de sene 1970'ere og tidlige 1980'ere, hvor diskussionen om kontinuitet og forandring i livsløbet udviklede sig (Grenier 2012). Begrebet står centralt i både antropologien, sociologien og psykologien, men forskellene mellem fagtraditioner er blevet udviskede med tiden (ibid.).

Inden for antropologien er ritualteori et klassisk emne (Turner 1967). I alle samfund adskilles identiteten i forskellige livsfaser (Hylland Eriksen 2010). Overgangsriterne kan være meget dramatiske iscenesættelser. De vigtigste riter er som regel dem, hvor man går fra barn eller ung til voksen mand eller kvinde. Overgangsriterne bliver således en manddoms- eller femininitetstest, som viser, at man har gjort sig fortjent til at få ansvar og voksne rettigheder. I løbet af indvielsesritualet står man på en måde uden for samfundet. Det er vigtigt for samfundets opretholdelse, at disse overgangsriter tages alvorligt, og at de lykkes (ibid., s.70).

Der eksisterer således forskellige ritualer som fx konfirmation, ægteskab, eller det kan også være skjulte handlinger som fx seksuel debut, som markerer disse overgange (Blaakilde 2005). For den nyuddannede er dimissionen et vigtigt ritual og identitetsmæssig markør til nu at være klædt på til at gå ud og blive medlem af en profession. At man er klar til at få ansvar og få voksne rettigheder. I forbindelse med overgangene viser vi, at vi som individer i en social sammenhæng er klar til at tage hul på næste livsfase. Det er således disse overgange, som ofte kan være betydningsfulde vendepunkter i et menneskes liv, som da vi begyndte at uddanne os, fik arbejde, blev gift, fik

barn, måske gennemgik skilsmissen og oplevede pensioneringen. Det er rollerne, faserne, hændelserne og overgangene, der danner mønstrene i vores liv (Thorsen 1997; Thorsen 2005). I livsløbsforskningen er historisk tid og statens rolle ligeledes en uadskillelig del af den enkeltes levede liv (Bronfenbrenner 1979; Bourdieu 1977).

Professionsidentitet

Ifølge en klassisk sociologisk professionsforståelse er profession defineret ved at være en erhvervsgruppe med en særlig teoretisk uddannelse (Järvinen & Mik-Meyer 2012). I en bredere forståelse er en professionel en person, "der har praksiserfaring med at arbejde med borgere i velfærdsstatens mange institutioner" (ibid., s. 14). I forlængelse af sidstnævnte argumenterer Wackerhausen for, at begrebet professionsidentitet anskues fra to vinkler, nemlig makroniveau og mikroniveau (2009). Makroniveaet er en professions offentlige ansigt og refererer til professionens officielle anerkendelse (autorisation, regulativer, privilegier, pligter etc.) Det handler om den offentlige opfattelse af professionen, relaterede professioners syn på den pågældende profession, status og kompetencer såvel som det selvbillede, som ledere og ideologer forsøger at fremmane og eksplicitere. Wackerhausen pointerer, at professionsidentiteten løbende er i en proces af gradvis dannelse og transformation (ibid.).

Mikroniveaet henviser til en fælles betegnelse for de kvaliteter, som en person må besidde for at blive et fulgyldigt medlem af en given profession. Personer skal besidde de nødvendige formelle kvalifikationer, nemlig uddannelsen, som for flere professioner giver en autorisa-

Et godt arbejdsliv – livsløb, transition og professionsidentitet

Bidraget belyser, om generationer kan hjælpe og inspirere hinanden med at udvikle professionsidentiteter karakteriseret ved arbejdsglæde, faglighed og følelse af tilhørsforhold i arbejdslivet? Der vil være **et særligt fokus på overgangen fra afsluttet uddannelse til arbejdslivet** med sygeplejefprofessionen som case.



tion. Men disse formelle kvalifikationer er ikke tilstrækkelige for at blive fuldt ud anerkendt medlem af en profession, det vil sige at blive fuldt ud accepteret som værende "en af vores slags". Personen skal også tilegne sig og opføre sig i overensstemmelse med de stiltiende kulturelle antagelser for en profession. Wackerhausen formulerer det på følgende måde: "to become and be 'one of our kind' a fully acknowledged member of our profession, one has to behave (in a broad sense of the term) as 'our kind does'" (ibid., s. 459). Det indebærer fx at bruge et bestemt sprog, at stille de spørgsmål, som en profession gør, at forstå og forklare fænomener på en

given professionsidentitetsmæssig måde samt at fortælle de samme narrativer. Det er igennem praksis og hverdagens rutiner og vaner, at professionsidentiteten udvikler sig og kropsliggøres. Gennem viden og færdigheder, hvor normer, værdier, sprogets mønstre og holdninger internaliseres, dannes en professionsidentitet (McNeil et al. 2013, s. 297). En professionel identitetskabelse kan ej heller ses løsrevet fra in- og eksklusionsmekanismer (Lehn-Christiansen 2018). Man bliver selv en del af et kulturelt og fagligt fællesskab, men der vil samtidigt være tydelige grænser ift., hvem man ikke identificerer sig med, og hvem der står udenfor.

Det er altid interaktionen, der producerer bevidsthed, og ikke den anden vej rundt (Jenkins 2006, s. 60). At komme til at tilhøre en profession og internalisere en professionsidentitet sker over tid i interaktion med ligesindede. En novice eller en nyuddannet vil ad åre blive et fulgyldigt medlem af en profession eller en "rigtig sygeplejerske" (Nielsen et al. 2023). I forbindelse med at få sit eksamensbevis, deltage i dimission og efterfølgende bevæge sig ud i professionens praksis er det af afgørende betydning for dannelsen af ens professionsidentitet, at værdien af en professionsidentitet opleves i praksis. "Therefore the obliga-

En novice eller en nyuddannet vil ad åre blive et fuldgyldigt medlem af en profession eller en "rigtig sygeplejerske" (Nielsen et al. 2023). I forbindelse med at få sit eksamensbevis, deltage i dimission og efterfølgende bevæge sig ud i professionens praksis er det af afgørende betydning for dannelsen af ens professionsidentitet, at **værdien af en professionsidentitet opleves i praksis.**



tion of the student is 'to become one of our kind' and, when the student has succeeded, then his or her obligation is 'to be one of our kind' and 'to stay one of our kind' ever after" (Wackerhausen 2009, s. 461).

Selvom vi således begrebsliggør "professionsidentitet", er der aldrig tale om statiske eller fikserede identiteter, men om forankring i en praksis, hvilket vil sige en agens. Med Monrouxes ord: "Identities are realised through the ongoing dynamic process of identification: 'it is

not something that one can *have* or not; it is something that one *does*" (Monrouxe 2010, s. 5).

At skabe en professionsidentitet og rite de passage

Vender vi tilbage til transitionen, kan den inddeles i tre faser: adskillelse, liminalitet og reintegration (Turner 1967). Liminalfasen er fasen, hvor identiteten er tvetydig, hvor han eller hun står uden for samfundet og i en vis forstand uden for sig selv. Der kan være tale om en slags strukturel usynlighed, hvor man er ikke

nogen. Det sidste stadie, reintegrationen, er, hvor personen vender tilbage med nye statusser, rettigheder og pligter.

Inden for velfærdsprofessionerne er der ikke kun arbejdskraftmangel og rekrutteringsproblemer på de store velfærdsområder, men det er også vanskeligt at fastholde studerende på uddannelserne i dag (VIVE, Larsen & Jakobsen 2022). En af de største risici for, at en sygeplejestuderende afbryder sin uddannelse, relaterer til praktikken og overgangene mellem studie- og praktikperioder.

Dette benævnes praksischocket (ibid.). Desuden er det et stort problem, at vejledere ikke har den nødvendige tid til at tage sig af praktikanterne. Efter endt uddannelse beskrives, hvordan de nyuddannede sygeplejersker fortsat oplever praksischocket, men dertil kommer også et ansvarschok (ibid.). I en kvalitativ undersøgelse blandt nyuddannede sygeplejersker beskrives transitionen fra sygeplejeuddannelsen ind i den kliniske praksis "som hårde måneder som var overvældende, usikre og meget vanskelige" (Voldbjerg 2021, s. 704). De nyuddannede følte, "de blev smidt ud i plejen" (ibid., s. 705). Lignende berettes der om i forbindelse med etnografiske studier af sygeplejestuderendes studieliv og dannelsesprocesser, hvor ansvarsoverdragelsen giver de nyuddannede håndteringsproblemer (Noer 2016). Den begyndende karriere som professionel beskrives som "barsk" præget af et hektisk tempo og et ansvar, der tynger og overvælder (ibid., s. 187).

Med livsløbsperspektivets fokus på transitioner er disse liminalfaser for både studerende i praktikken, og særligt i forbindelse med overgangen til arbejdslivet efter endt uddannelse, særdeles vigtige for udvikling af en professionsidentitet. Mødes man af den erfarne kliniske vejleder, som tager den uindviede med ind i arbejdsfællesskabet, er der grobund for at udvikle en professionsidentitet af varig karakter. Det vil her være den mere erfarne, der tager novicen under sin vinge. Udvekslingen vil ikke kun være præget af at gå den ene vej, men også den anden, idet den studerende eller den nyuddannede kommer med sin viden og erfaringer fra et uddannelsesmiljø samt sit livsfaseperspektiv. Der findes eksempler på, at dette fokus på transition og

rite de passage inden for sygeplejefaget har haft en gunstig effekt i forhold til at tiltrække og fastholde medarbejdere i en dansk kontekst (Nielsen et al. 2023). Et konkret eksempel er på Neurologisk Afdeling på Bispebjerg Hospital, hvor man har arbejdet med at styrke studerendes og nyuddannedes kompetencer (Andersen 2020). Man inviterede fx de studerende til personalemøder og julefrokoster, så de lærte arbejdspladsen at kende, før de var færdiguddannede. Den nyansatte og nyuddannede startede i et mentorforløb på fire uger, hvor de fulgte en erfaren sygeplejerske og lærte de grundlæggende ting samt blev undervist i neurologi. Dette oplæringsprogram viste, at man var opmærksom på de nytillkomne, så de kunne føle støtte og tryk (ibid.). Efter denne ændring i rekrutteringsstrategi og opmærksomhed rettet mod de nyansatte sygeplejersker har den pågældende afdeling ikke siden haft problemer med at tiltrække sygeplejersker. Dette er et eklatant eksempel på, at et godt arbejdsliv transformeres over i kommende generationer med henblik på at udvikle en stærk professionsidentitet og dermed også at kunne fastholde nytillkomne i praksisfællesskabet.

Generationer og et godt arbejdsliv

I dag tales der om fem generationer blandt sundhedspersonalet (Bacon 2023). Traditionalister født mellem 1922 og 1945, babyboomers født mellem 1946 og 1964, generation X født mellem 1965 og 1979, millennials, også kaldet generation Y, født mellem 1980 og 1995 og generation Z født efter 1995.

Det generationelle perspektiv kan være med til at afdække, hvordan forståelser af arbejdslivet og professionsidentitet udkrystalliserer sig blandt de enkelte

generationer, som hver især er præget af de historiske opvækstvilkår og opvæksterfaringer (Burnett 2010). Den enkelte person er således præget af den tid, som han eller hun har levet i, og det samfund og de forventninger, som samfundet har til den enkelte. Med andre ord, den enkeltes biografi skriver sig ind i en generation. Generationer er kulturelt forskellige og har forskellige værdier, som de orienterer sig efter. Samtidigt befinder de enkelte generationer sig på forskellige stadier i livsløbet fra fødsel til alderdom (Grenier 2012).

Det centrale spørgsmål for nærværende er, hvordan vi fremmer det gode arbejdsliv inden for en profession sammen med andre generationer? I dette bidrag er der allerede blevet argumenteret for, hvor vigtig især overgangen fra færdig uddannelse til arbejdslivet er for udviklingen af en professionsidentitet. Særligt i denne rite de passage i livsløbet er det centralt både for den enkelte uindviede og også for den fortsatte udvikling af en profession, at netop optagelsen af den færdiguddannede lykkes. Denne overgang bør derfor være et helt særligt fokus på. Aftalen mellem Danske Regioner og Dansk Sygeplejeråd, som skal sikre, at alle nyuddannede gennemfører et introduktionsforløb, vidner også om, at der er politisk bevågenhed omkring dette centrale aspekt (Danske Regioner 2022). Hvis man anskuer arbejdslivet i et helt livsløb, vidner internationale undersøgelser om, at involvering i intergenerational mentorskab inden for sygeplejerskeprofessionen enten som mentor eller mentee har vist resultater i form af en positivt indstillet arbejdskraft, fremmelse af kvalitet i forhold til en patientcenteret behandling og fastholdelse af de ansatte (Coventry et al. 2020). I den pågældende

Med livsløbsperspektivets fokus på transitioner er disse liminalfaser for både studerende i praktikken, og særligt i forbindelse med overgangen til arbejdslivet efter endt uddannelse, særdeles vigtige for udvikling af en professionsidentitet.



undersøgelse bakkede de sygeplejefaglige ledere op om mentor- eller menteroller. Intergenerationel mentorskab har opnået bevågenhed i de senere år, da fastholdelse af sygeplejersker er blevet prioritet internationalt. Det har nemlig vist sig, at diversiteten i alder er vigtig for en arbejdsplads, og positive effekter af velfungerende mentorordninger er således veldokumenterede (ibid. 2020, s. 36). Det kan måske indvendes, at på grund af værdimæssige forskelle i livsanskuelser generationerne imellem kan der være grobund for konflikter og endda generationskløfter. Gør dette sig gældende, kan der være tale om dårligt arbejdsmiljø med højt sygefravær og stor personaleomsætning. En allerede etableret praksis kan også resultere i, at nyuddannede

sygeplejerskers viden og søgen efter den bedst evidensbaserede praksis ikke imødekommes af erfarne sygeplejersker (Voldbjerg et al. 2021). Grundet vanens magt sker en ikke intenderet undertrykkelse af at søge forskellige videnskilder til at kunne afhjælpe komplekse sygeplejefaglige problemstillinger på bedst mulig vis. Den spørgende tilgang, som sygeplejersker lærer i dag på uddannelserne, bør, ifølge Voldbjerg et al. 2021, understøttes af en kultur, hvor netop det at undersøge og stille sig spørgende ikke ses som tegn på usikkerhed og inkompetence. Men arbejdes der ledelsesmæssigt bevidst med, hvordan generationerne kan samarbejde og kommunikere, vil sidstnævnte kunne minimeres (Coventry 2020).

Helt generelt vil der kunne udveksles i forhold til færdigheder. Intergenerationel udveksling eller mentorordninger kan være med til at opbygge respekt og anerkendelse og forhindre udbrændthed og moralsk stress (Coventry 2020, s. 39). Inden for sygeplejefaget opererer man med begrebet "det sygeplejefaglige skøn", som er et skøn, der forbedres med erfaringen og er forankret i praksis (Overgaard 1997). På den anden side vil særligt generation Z kunne hjælpe ældre generationer af sygeplejersker med teknologi og sociale medier, som de færdes hjemmevante i (Bacon 2023, s. 2). En bevidst ledelse i relation til, hvordan man kan støtte og berige hinanden i forhold til generationsudveksling, vil kunne være med til at skabe et godt

arbejdsliv og ligeledes være med til at udvikle professionsidentitet i livsløbet. Det er lederen, som er nøglen til at sætte denne udvikling i gang (ibid.). Ikke kun vil den være til gavn for samtlige generationer på en arbejdsplads, men også være med til at sikre kontinuiteten af de organisatoriske værdier. Dette vil have en positiv indflydelse på socialiseringen ind i sygeplejerskeprofessionen, fastholdelse i professionen og sidst, men ikke mindst, for den gode sygepleje og relationen til patienten (Coventry 2020, s. 40).

Vores professionelle identitet udvikles inden for rammer og aktiviteter, hvor relationer er centrale for identifikationen. Derudover er den enkelte bærer af sin egen personlige, emotionelle og kulturelle historie, som påvirker den professionelle identitet (Monrouxe 2010, s. 44). Det er netop også derfor, at de relationelle aspekter i forbindelse med læringsaktiviteter er så værdifulde for at forstå studerendes eller lærlinges identifikationsprocesser (ibid.). At professionelle identiteter også, som allerede påpeget af Wackerhausen, er forankret i et sprogligt forankret fællesskab, er vigtigt at have in mente.

Afsluttende bemærkninger

Bidraget har haft særligt fokus på uddannelsens afslutning over i en professionspraksis eksemplificeret ved sygeplejefagprofessionen. I forbindelse med at den studerende forlader uddannelsesstedet, og der tales om såvel praksischock som ansvarschock, er det ekstra vigtigt at tage hånd om de kommende professionelle. I løbet af indvielsesritualet står man på en måde uden for samfundet eller professionen. Derfor er det afgørende for opretholdelsen og udviklingen af ens professionsidentitet, at disse overgangs-

riter tages alvorligt, og at de lykkes. Derudover har bidraget argumenteret for, at der på det danske arbejdsmarked, med særligt fokus på sygeplejefagprofessionen, kunne være et større ledelsesmæssigt fokus på de intergenerationale bånd ansatte imellem. En bevidst ledelse i generationsudveksling vil kunne give større arbejdsglæde, udvikling af faglighed samt følelse af tilhørsforhold og dermed fastholdelse af medarbejdere. Det andet argument, som også relaterer til det intergenerationale og en vedvarende udvikling af professionsidentiteten, handler om den enkelte medarbejder i livsløbet.

Med fremkomsten af det aldrende samfund kan der måske være basis for en ændring, hvor dyrkelse af ungdommen udfordres og erstattes af et perspektiv, hvor alle aldre har værdi. Et fokus på, hvad de enkelte generationer kan lære af hinanden i forhold til at udvikle en professionsidentitet i et praksisfællesskab, vil kunne være fremmende for et godt arbejdsliv i livsløbet.

Taksigelse

Tak til Kamilla Petschnig, ph.d.-studerende, Roskilde Universitet, Institut for Mennesker og Teknologi, Center for Sundhedsfremmeforskning for at gøre opmærksom på dette call.

REFERENCER

- Andersen, K.J. (2020). Kurser og klare jobopslag tiltrækker flere kolleger. *Sygeplejersken*, 11, 32-33.
- Bacon, C.T. (2023). The Nurse Leader and the Challenges and Opportunities of the Intergenerational Workforce. www.nurseleader.com, juni 2023, 1-4.
- Blaakilde, A.L. (2004). Løber tiden fra Kronos? Om kronologiserings betydning for forestillinger om alder. *Tidsskrift for Kulturforskning*, 3 (1), 67-85.
- Blaakilde, A.L. (2005). At leve er at rejse – efter en plan. *Gerontologi*, 3, 12-15.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. London: Harvard University Press.
- Burnett, J. (2010). *Generations. The Time Machine in Theory and Practice*. Ashgate.
- Christensen, K. & Nilsson, C.J. (2016). Demografi. Middellevetid og befolkningssammensætning i det 20. og 21. århundrede. I: E.A. Holm & F. Rønholdt (red.), *Geriatrici*. Munksgaard.
- Coventry, T. & Hays, A-M. (2020). Nurse managers' perceptions of mentoring in the multigenerational workplace: a qualitative study. I: *Australian Journal of Advanced Nursing*, 38 (2), 34- 43. <https://doi.org/10.37464/2020.382.230>
- Danske Regioner (2022). Danske Regioner og Dansk Sygeplejeråd har aftalt fælles principper for introduktionsforløb for nyuddannede sygeplejersker. Hentet 19.4.2023. <https://www.regioner.dk/services/nyheder/2022/juni/danske-regioner-og-dansk-sygeplejersraad-har-aftalt-faelles-principper-for-introduktionsforloeb-for-nyuddannede-sygeplejersker>
- Gillis, J. (1991). Barn, ung, voksen, unge-gamle og gamle-gamle. I: *HUG*, 35-41.
- Gratton, L. & Scott, A. (2016). *The 100-year life. Living and Working in an Age of Longevity*. London: Bloomsbury.
- Grenier, A. (2012). *Transitions and the lifecourse. Challenging the constructions of "growing old"*. The Polity Press.
- Hylland Eriksen, T. (2010). *Små steder – store spørgsmål. Innføring i socialantropologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jenkins, R. (2006). *Social Identitet*. Hans Reitzels Forlag
- Jensen, P.H. & Rostgaard, T. (2015). Det aldrende samfund – udfordringer og nye muligheder. I: P.H. Jensen & T. Rostgaard (red.), *Det aldrende samfund. Udfordringer og nye muligheder* (s. 9-20). Frydenlund Academic.
- Jensen, P.H. & Rostgaard, T. (2015). Perspektivering. I: P.H. Jensen & T. Rostgaard (red.), *Det aldrende samfund. Udfordringer og nye muligheder* (s. 305-312). Frydenlund Academic.
- Jeune, B. & Kirk, H. (2006). Det aldrende samfund. I: J.H. Petersen (red.), *Det aldrende samfund 2030. Rapport fra Styregruppen for det strategiske fremsyn om det aldrende samfund 2030* (s. 3-17). Forskningsstyrelsen, Det Strategiske Forskningsråd.
- Järvinen, M. & Mik-Meyer, N. (2012). Indledning: At skabe en professionel. I: M. Järvinen & N. Mik-Meyer (red.), *At skabe en professionel. Ansvar og autonomi i velfærdsstaten* (s. 13-28). Hans Reitzels Forlag.
- Knudsen, L.B. & Rostgaard, T. (2015). Et demografisk billede af de ældre i Danmark – nu og i fremtiden. I: P.H. Jensen & T. Rostgaard (red.), *Det aldrende samfund. Udfordringer og nye muligheder* (s. 20-38). Frydenlund Academic.
- Lehn-Christiansen, S. (2018). *Tværfagligt samarbejde i sundhedsfaglig praksis* (s. 65-136). Munksgaard.
- McNeil, K.A., Mitchell, R.J. & Parker, V. (2013). Interprofessional practice and professional identity threat. *Health Sociology Review*, 22 (3), 291-307. <https://doi.org/10.5172/hesr.2013.22.3.291>
- Monrouxe, L.V. (2010). Identity, identification and medical education: why should we care? *Medical Education*, 44, 40-49. DOI: 10.1111/j.1365-2923.2009.03440.x
- Mortiner, J.T. & Shanahan, M.J. (2004). Preface. The Impetus for this handbook. I: J.L. Mortiner & M.J. Shanahan (red.), *Handbook of the Life Course* (s. xi-xvi). USA: Springer.

Munk, K.P. (2014). Transitions in Later Life. I: N.A. Pachana & K. Laidlaw (red.), *The Oxford Handbook of Clinical Geropsychology* (s. 144-162). Oxford: Oxford University Press.

Munk, K.P. (2020). Det lange liv og afslutningen på tre-stadie-tilværelsen – henimod en ny fortælling om livsløbet. *SOC DOK*, 2 (3), september.

Nielsen, M.K. (2006). *Et godt liv som gammel*. Syddansk Universitetsforlag.

Nielsen, M.K. (2021). Unge og ældre skal have mere glæde af hinanden. *Kronik, Kristeligt Dagblad*, 9. april 2021.

Nielsen, M.K. & Falch, L.A. (2023). Hvad er et meningsfuldt arbejdsliv for sygeplejersker? *Tidsskrift for Arbejdsliv. Krise i Velfærdsstaten. Hvordan holder vi på de velfærdsprofessionelle?* (2), 21 årg. Nr. 2, 97-105

Nisbet, R.A. (2004). *The Sociological Tradition*, Transaction Publishers.

Noer, V.R. (2016). *'Rigtige sygeplejersker': Uddannelsesetnografiske studier af sygeplejestuderendes studieliv og dannelsesprocesser*. Erhvervs-ph.d.-afhandling, Københavns Universitet, Det Humanistiske Fakultet, Institut for Medier, Erkendelse og Formidling.

Overgaard, A.E. (1997). Kari Martinsen: Sanselig sygepleje. *Sygeplejersken*, 7, 18-22.

Skare, A. (2021). Fra pension til pauser. I: *Apropos*, 1, udgivet af Akademiker Pension.

Thorsen, K. (1997). Livsform, livsløb og livstema som anvendte forskningsbegreber. Med eksempler fra gerontologisk forskning. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. *NOVA-skriftserie*, 9.

Thorsen, K. (2005). Et livsløbsperspektiv på aldring. *Nordisk Psykologi*, 57 (1), 64-85.

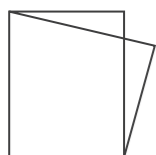
Turner, V. (1967). Betwixt and Between: The Liminal Period in Rites de Passages. I: *The Forest of Symbols: Aspects of Ndembu Ritual* (s. 93-111). New York: Cornell University Press.

VIVE, Larsen, M. & Jakobsen, V. (2022). *Arbejdskraftmangel og rekrutteringsudfordringer på de store velfærdsområder*. <https://www.vive.dk/media/pure/17277/6598683>

Voldbjerg, S.L., Wiechula, R., Sørensen, E.E. & Grønkjær, M. (2021). Newly graduated nurses' socialisation resulting in limiting inquiry and one-side use of knowledge sources – An ethnographic study. *Journal of Clinical Nursing*, 30, 701-711. DOI: 10.1111/jocn.15592

Wackerhausen, S. (2009). Collaboration, professional identity, and reflection across boundaries. *Journal of Interprofessional Care*, 23 (5), 455-473. DOI: 10.1080/13561820902921720

De vil gerne gøre en forskel, men ...



Vibeke Røn Noer, ph.d., konstitueret forskningschef, Forskningscenter for uddannelseskvalitet, professionspolicy og praksis
 Malene Damkjær Rasmussen, cand. scient.soc., Forskningscenter for uddannelseskvalitet, professionspolicy og praksis
 Ditte Graversgaard Hansen, cand.mag., forskningsassistent, Forskningscenter for uddannelseskvalitet, professionspolicy og praksis

Det er vanskeligt at rekruttere og fastholde sygeplejersker i professionen, og søgningen mod uddannelsen er stærkt vigende. I denne artikel undersøger vi, hvad der med de sygeplejestuderendes egne ord motiverer deres valg af uddannelse, og hvad der er afgørende for dem i forhold til at forme deres professionelle identitet og forestille sig en fremtid i faget. Artiklens analyser baseres på 114 selvportrætter skrevet af sygeplejestuderende umiddelbart inden uddannelsens afslutning. Analyserne viser, at de sygeplejestuderende gerne vil faget. De motiveres af ambitionen om at gøre en forskel. Men oplevelser af et sundhedsvæsen, hvori omsorgen og sygeplejen er under pres, stiller de kommende professionelle i en vanskelig

situation. (Ud)fordringen er, at de skal forme deres professionelle identitet i spændingsfeltet mellem idealer og en presset professionel praksis. Et muligt udfald er, at de studerende færdiggør uddannelsen, men fravælger et arbejde som sygeplejerske. Afslutningsvist argumenterer vi for, at sundhedsvæsenet har brug for kommende sygeplejersker, som tør insistere på omsorgen som en grundlæggende præmis og en del af en sygeplejefaglig ambition på patientens vegne. Derfor skal der vedholdende arbejdes med at skabe rammer og vilkår i sundhedsvæsenet, hvori dette er muligt, og som fastholder de studerende på uddannelsen og senere de uddannede sygeplejersker i faget.

De vil gerne gøre en forskel, men ...

Alles øjne var rettet mod mig, og jeg følte lige pludselig, at **jeg stod på scenen til min egen premiere, men uden at være blevet inviteret.**



Introduktion

Rekruttering og fastholdelse af sygeplejersker står aktuelt højt på dagsordenen i det danske sundhedsvæsen. Opgaven er presserende og handler dels om at fastholde de sygeplejersker, der allerede i dag arbejder i sundhedsvæsenet, dels om at få unge kommende professionelle til at vælge uddannelsen til.

Fortællingen om et presset fag med stærkt vigende ansøgstal til uddannelsen og massive udfordringer med rekruttering og fastholdelse i professionen synes dog at være den dominerende diskurs om sygeplejefaget lige nu. Der mangler sygeplejersker på nationalt og internationalt plan, og det estimeres, at dette blot forværres frem mod 2030, hvor der i Danmark vil mangle 8.000-

10.000 sygeplejersker (DAMVAD Analytics 2021; ICN 2021). I de kommende år er der derfor særligt tre store udfordringer, som vedvarende presser sygeplejefaget og i den bredere kontekst sundhedsvæsenet. For det første er det allerede nu vanskeligt at rekruttere sygeplejersker til ledige stillinger, og den seneste opgørelse fra Styrelsen for Arbejdsmarked og Rekruttering viser, at knap 30 % af alle forsøg på at besætte ledige sygeplejerskestillinger er forgæves (Styrelsen for Arbejdsmarked og Rekruttering 2023). For det andet er antallet af kvalificerede 1. prioritetsansøgere til sygeplejerskeuddannelsen faldet markant over en årrække. I 2022 ses der således et fald i kvalificerede ansøgere på hele 37 % sammenlignet med 2015 (Danske Professionshøjskoler 2023).

For det tredje har de nyuddannede sygeplejersker svært ved at se sig selv i faget på den lange bane, og et nyt dansk studie viser, at mere end hver fjerde nyuddannede sygeplejerske er i tvivl om, hvorvidt de er i faget om fem år (Noer et al. 2023).

Parallelt med ovenstående udfordringer har COVID-19-pandemien og senere sygeplejerskekonflikten i 2021 domineret fortællinger om de vilkår og udfordringer, der knytter sig til arbejdet som sygeplejerske. COVID-19 satte for alvor spot på sundhedsvæsenets styrker og svagheder og forstærkede allerede eksisterende strukturelle og organisatoriske problemer. Grundlæggende værdier, opgaver, rutiner og roller blev sat under pres og fremtvang oplevelser af et sundheds-

væsen i en hidtil uset krisetilstand med heraf afledte store krav til de sundhedsprofessionelle (Holm & Dreyer 2022; Marsaa et al. 2021; Rosted et al. 2021; Specht et al. 2021; Thude et al. 2021). På bagkant af pandemiens første bølger skabte sygeplejerskekonflikten fornyet fokus på sygeplejerskers arbejdsvilkår og lønforhold i det danske sundhedsvæsen. Travlhed og dårlige arbejdsvilkår, der truer patientsikkerheden, beskrives at dominere hverdagene, og fortællingerne handler om, at sygeplejerskerne på denne baggrund søger væk fra faget (Hølge-Hazelton & Berring 2023; Nielsen et al. 2022; Stenberger & Nielsen 2021).

Presset på faget og mere generelt de effektiviserede vilkår og tempoopskruede betingelser er imidlertid ikke blot følger af pandemien og konflikten. Over de seneste årtier har effektiviserings- og standardiseringsdiskurser sat deres præg på sygeplejen og samtidig sat diskursen om omsorg under pres (Herholdt-Lomholdt 2023; Kijne & Frederiksen 2019). Senest har Det Etske Råd netop rejst en diskussion om, hvorvidt sundhedsvæsenet er tilstrækkeligt omsorgsfuldt, og i forlængelse heraf rejst spørgsmålet om, "hvordan indlevelse, empati, spontanitet og personligt engagement sikres i et miljø, hvor produktivitetsmål, knappe ressourcer og tidsrationering af gode grunde spiller en vigtig rolle" (Bangsgaard et al. 2021).

Presset på omsorgen gør de studerende usikre på fremtiden i faget

For studerende og nyuddannede sygeplejersker er de vedholdende fortællinger om travlhed, dårlige arbejdsvilkår og et generelt nødlidende sundhedsvæsen med trange kår for omsorg med til at præge deres forestillinger om faget og

deres eget virke heri. Nordiske studier viser således, at de nyuddannede sygeplejersker, trods ønsker om at være sygeplejersker, er usikre på deres fremtid i faget (Kyllingstad & Kristoffersen 2022; Noer & Voldbjerg 2023). Oplevelser af de vilkår, der er for professionsudøvelsen med de travle arbejdsdage, står i modsætning til professionens iboende idealer og harmonerer ikke med de nyuddannedes ønsker om at agere medmenneskeligt og udøve forsvarlig sygepleje (Kyllingstad & Kristoffersen 2022). Allerede som studerende melder tvivlen sig, og erfaringerne med et sundhedsvæsen, hvori det ofte kun er muligt at nå det absolut mest nødvendige og ikke det ønskelige, endside det patienterne har behov for, får de kommende professionelle til at tvivle på, om de kan holde ud at arbejde i faget (Noer 2016).

Når det er vanskeligt at rekruttere og fastholde sygeplejersker i professionen, og søgningen mod uddannelsen samtidig er i frit fald, er det relevant at undersøge, hvad der motiverer uddannelsesvalget, beslutningen om at færdiggøre uddannelsen og efterfølgende at vælge et job i faget. Fortællingerne om faget, uddannelsen og de involverede aktører er mange, men i denne artikel zoomer vi ind på de sygeplejestuderendes egne fortællinger om, hvordan de i en meget skelsættende periode i sygeplejens historie former deres professionelle identitet, samt hvilke overvejelser de gør sig om 'at blive og at være sygeplejerske' (Benner et al. 2010).

Artiklens formål er at undersøge, hvad der med de sygeplejestuderendes egne ord motiverer deres valg af uddannelse og i forlængelse heraf, hvad der er afgørende for dem i forhold til at forme deres

professionelle identitet og forestille sig en fremtid i faget. Med dette afsæt ønsker vi at give et bidrag til diskussionen om til- og fravalg af sygeplejerskeuddannelsen og senere professionen. Samtidig er ambitionen, at artiklens analytiske pointer vil kunne bruges i curriculumudviklingen i kommende uddannelsesrevisioner og i arbejdet med at udvikle transitionsprogrammer målrettet overgangen fra uddannelse til job.

114 selvportrætter

– artiklens empiriske grundlag

Artiklen tager afsæt i 114 selvportrætter skrevet af sygeplejestuderende, umiddelbart inden de dimitterer i henholdsvis juni 2021 og januar 2022 fra VIA University College. Selvportrættene indgår i et forskningsprojekt blandt sygeplejestuderende og tager sit afsæt i deres deltagelse i en såkaldt ekstra undervisningsaktivitet udmøntet med det formål at sikre en bedre transition fra uddannelse til arbejdsmarked for de årgange, der havde fået markant andre undervisningstilbud grundet COVID-19. Forskningsprojektets formål var at undersøge, hvordan sygeplejestuderende tæt på uddannelsens afslutning reflekterer over deres uddannelsesforløb og den kommende transition ind i professionen. Som en del af undervisningsaktiviteten blev de studerende opfordret til at udarbejde et selvportræt, hvori de fortalte om deres uddannelsesvalg, de første år på uddannelsen, de mest afgørende øjeblikke undervejs i uddannelsen og deres tanker om det første job som sygeplejersker. Selvportrættene er indsamlet i en anonymiseret form i et webbaseret skriftligt format. De er genremæssigt skrevet som individuelle dagbogsfortællinger. Selvportrættene repræsenterer studerende fra alle seks

De vil gerne gøre en forskel, men ...

Jeg føler mig som en soldat, der sidder i lastvognen på vej ud til krigszonen. Jeg mærker bumpet i vejen, hører lydene af soldaterne i krig og venter kun på, at jeg lige pludselig skal være i fronten.



udbud af sygeplejerskeuddannelsen på VIA University College. Der er indhentet informeret samtykke fra alle deltagere.

Analytisk opmærksomhed og analytiske greb

I artiklens analyser anlægger vi, inspireret af Horsdal (2017), en selvbiografisk narrativ tilgang, hvor selvportrættene, og dermed de studerendes egne fortællinger, erindringer og meningsskabelse om eget uddannelsesforløb, er i fokus. Horsdal anfører, at vi i kraft af fortællerens narrative konstruktion kan få et betydningsfuldt indblik i, hvem fortælleren er, eller mere præcist hvordan fortælleren fremstiller sig selv (Horsdal 2017). Med andre ord skabes fortællerens narrative identitet gennem fortællingerne (Horsdal 2017). Identiteten skabes imidlertid ikke i et tomrum og uafhængig af tid, men netop altid i en given kontekst og i givne relationer og fællesskaber. I så henseende er selvportrættene også

portrætter af en bestemt tid og de heri indlejrede praksisfællesskaber.

I de første og fælles læsninger af de 114 selvportrætter har vi, med inspiration fra Horsdal (2017), til en start fokuseret på, (1) hvad der fylder mest i fortællingerne, (2) hvad der kun berøres sporadisk, og (3) hvilken måde der fortælles på. Dernæst har vi undersøgt de enkelte selvportrætters narrative karakteristika: Hvor begynder og slutter fortællingen? Hvilke selektioner er der tale om? Hvad er fremhævet som særligt vigtigt? Hvordan skaber fortælleren mening? Hvilke øjeblikke er forandrende for fortælleren? Og hvilket billede tegnes der af fortælleren? Samlet set har vi rettet vores analytiske opmærksomhed mod det, som de studerende i deres fortællinger fremlægger som særligt betydningsfuldt for, hvordan de gennem (ud)dannelsesprocessen forandres fra studerende til kommende professionelle.

Katrine og Caroline

Som et analytisk og formidlingsmæssigt greb har vi konstrueret to fortællinger: fortællingen om Katrine og fortællingen om Caroline. Hver fortælling er empirisk analytisk konstrueret med afsæt i det samlede empiriske materiale (Willis 2019) og vil fremstå som eksemplariske fortællinger, der skal anskueliggøre mønstre på tværs af de 114 fortællinger (Benner et al. 2010; Hansen 2021). I hver fortælling indgår der således data fra flere selvportrætter. Fortællingen om Katrine er baseret på 14 selvportrætter, og Carolines fortælling er baseret på 10 selvportrætter. Alle citater, der indgår i de respektive fortællinger, er citeret ordret i den konstruerede fortælling, og fortællingerne er begge konstrueret med de læsninger af det samlede materiale, som fokuserede på, hvad der fylder i fortællingerne, hvad der kun berøres sporadisk, og hvilken måde det fortælles på. Begge fortællinger fremstilles med

Jeg er ærlig talt bange for, at jeg kommer til at fejle. Og her snakker jeg ikke om småfejl, men de store fejl, der kan have fatale konsekvenser.



en fast struktur, som afspejler fortællingernes form med uddannelsesvalget som fortællingens start, de afgørende øjeblikke som midte og med en afslutning, der centrerer om tiden tæt på uddannelsens afslutning, hvor blikket er rettet mod overgangen fra uddannelse til job. De to fortællinger fremlægges som analysens første resultat og fungerer som eksemplariske fortællinger om, hvordan sygeplejestuderende udspændt mellem idealer og professionel praksis former deres professionelle identitet. Efterfølgende gør vi fortællingerne til genstand for yderligere analyse ved at læse dem ind i sundhedsvæsenets aktuelle situation og vilkår.

Den teoretiske inspiration

Selvportrætterne er fyldt med beretninger om stærke rollemodeller og helte, som dels inspirerer uddannelsesvalget, dels spiller en afgørende rolle for de studerendes valg om at forblive på uddannelsen og endelig for deres tro

på, at de har en fremtid i faget. På samme vis fylder fortællingerne om en gennemgående og vedholdende ambition om at ville gøre en forskel. At det er personligt fordringsfuldt at forme sin professionelle identitet, vidner det samlede empiriske materiale også om, og de studerende fortæller hudløst ærligt om, hvordan de på en og samme tid kæmper med at være professionel og samtidig føle sig menneskeligt og personligt berørt i en grad, som vanskeliggør dette. Med dette afsæt lader vi analysen inspirere af Martinsens forståelse af personorienteret professionalitet (Martinsen 2001; 2012). Valget af Martinsens begrebsunivers er således empirisk begrundet og med en klar bevidsthed om, at vi dermed bruger sygeplejefagets egne teoretiske stemmer til at forstå de sygeplejestuderendes beskrivelser af de udfordringer, der knytter sig til at skulle forme sin professionelle identitet i spændingsfelt mellem idealer og professionel praksis.

At være professionel er i Martinsens perspektiv at vove at være menneske og samtidig "at spørge efter fagkundskaber der giver mulighed for at se patienten som et lidende menneske" (Martinsen 2001, s. 14). I så henseende udfordres den professionelle faglighed og menneskelighed i en "venlig vekselvirkning" (Martinsen 2001, s. 14). Personorienteret professionalitet er mere end blot lønarbejde. Snarere handler det om "et engagement i det man er i gang med, om at ville investere noget af sig selv i mødet med den anden, om at være forpligtiget på at gøre sit bedste, for den man er sat til at hjælpe, passe eller pleje. Det handler om en forståelse for at man er sat ind i en livssammenhæng der kræver noget af én" (Martinsen 2001, s. 15-16). I analysen udvider vi Martinsens begreb om personorienteret professionalitet ved at forskyde det ind i uddannelsens rum og koble det til de studerendes arbejde med at forme sig selv som sygeplejersker.

De vil gerne gøre en forskel, men ...

De kommende professionelles stemmer

Fortællingen om Katrine

En af de primære grunde til, at Katrine valgte sygeplejerskeuddannelsen, var, fordi hun synes, at sygeplejersker er vildt seje. Flere i hendes nære familie er sygeplejersker, og hun har altid set op til dem. Efter gymnasiet arbejdede hun i hjemmeplejen, og her blev hun kun bekræftet i sit studievalg. "Jeg oplevede flere gange, at jeg fik lyst til at gøre det samme, som [sygeplejerskerne] gjorde. Jeg så dem som små helte, der lige gjorde hverdagen lidt bedre for de ældre borgere".

Katrine var glad for at starte på sygeplejerskeuddannelsen: "Jeg elskede det fra dag et. Jeg var så stolt og er det stadig. [...] Jeg synes, det er et smukt fag". "Jeg elskede at skulle lære anatomi og fysiologi samt sygepleje. Jeg kunne mærke inden i mig selv, at jeg var helt vildt engageret, og det var bare noget, der faldt mig nemt at lære. Jeg fløj gennem alle mine eksamener med høje karakterer [...]. Det blev ikke sværere for mig, jo længere jeg kom i uddannelsen, tværtimod følte jeg mig bare stærkere for hvert semester, jeg fuldførte". På trods af dette var det dog overvældende for Katrine, da hun i sin første praktik tog uniformen på og trådte ind på afdelingen som sygeplejestuderende.

"Det var et kæmpe chok at komme fra skolebænken til rent faktisk at stå på en afdeling med syge patienter. Selvom jeg inden studiestart havde arbejdet i primærsektoren, var det stadig kæmpe grænseoverskridende at gå ind på en firemandsstue og sige godmorgen. Alles øjne var rettet mod mig, og jeg følte lige pludselig, at jeg stod på scenen til min egen premiere, men uden at være blevet inviteret". Katrine blev med tiden mere scenevant og erfarede, at hun havde meget at byde ind med i mødet med patienter og pårørende. Samtidig oplevede hun det "så grænseoverskridende at se på al den lidelse", som pludselig var blevet en del af hendes hverdag i klinikken. Hun havde svært ved at slippe mange af patienterne, når hun havde fri, og det følte "tyngende, men også meget givende og livsbekræftende".

Særligt et forløb med en døende kvinde har sat sig dybt i Katrine. Kvinden var på alder med Katrines mor. Da Katrine trådte ind på stuen og så kvinden ligge i sengen med solens stråler i ansigtet, var det, "som om tiden gik i stå". Det var første gang, at hun var så tæt på et døende menneske. Katrine tog dog mod til sig og satte sig hos den døende kvinde og lyttede til hende. Kvindens gråd ramte Katrine, og det samme

gjorde hendes fortælling om, at hun var bange for at fortælle sin søn, at hun snart skulle dø. Da Katrine kom hjem den dag, ringede hun til sin egen mor, og de "talte sammen i telefon i over en time". Hun følte sig ramt, men også taknemmelig og konkluderede, at "det er okay at inddrage sin personlighed i sit professionelle virke". "Situationen lærte mig meget om mig selv, og hvordan jeg reagerer i situationer som disse. Det, at være i det helt nære og tæt på de levede liv og indgå i disse relationer, er for mig det fedeste ved sygeplejefaget. Jeg er meget taknemmelig for at blive lukket ind i andres liv på den måde". Katrine glæder sig til at dimitere, men frygter at blive ramt af stress. "Jeg føler mig som en soldat, der sidder i lastvognen på vej ud til krigszonen. Jeg mærker bumpet i vejen, hører lydene af soldaterne i krig og venter kun på, at jeg lige pludselig skal være i fronten". Hun er bange for at miste sig selv i et presset sundhedsvæsen og er i tvivl om, hvorvidt hun vil "ofre egen mentale sundhed for at være noget så vigtigt som primær omsorgsgiver for et andet menneske. Er prisen for høj?". Katrine overvejer derfor allerede nu at tage en kandidatuddannelse, fordi det giver en mulighed for at slippe væk. Hun fortryder dog ikke sit uddannelsesvalg. For Katrine er det stadig "et smukt fag".

Fortællingen om Caroline

Caroline har haft et stærkt omsorgs-gen, så længe hun kan huske. "Jeg har tit tænkt på, om det var forudbestemt, at jeg skulle være i et job, hvor man var noget for nogen." Hun er drevet af et brændende ønske om gøre en forskel for andre, og valget af sygeplejerskeuddannelsen lå derfor i hendes egen optik lige for.

Caroline husker tilbage på de første år på uddannelsen som svære. Hun blev overrasket over, hvor stort et fokus, der var på det teoretiske og akademiske. "Det slog mig næsten ud. [...] Mest fordi jeg ikke havde troet, at uddannelsen var, som den var, da man blot bliver præsenteret for, at man skal arbejde med mennesker og ting i den dur. Men da vi startede, handlede det jo udelukkende om at være klog og at kunne forstå alt på celleniveau".

Caroline bliver dog på uddannelsen, og hun møder undervejs nogle vigtige rollemodeller, som positivt bekræfter hende i uddannelsesvalget. Særligt er mødet med en klinisk vejleder under den sidste praktik afgørende. "Hun så mig [...] og hjalp mig på en eller anden måde til at få øjnene op for, hvad sygepleje egentlig er". I sin egen måde at være sygeplejerske på blev vejlederen et stort forbillede for

Caroline. "Kaffen kunne godt stå på bordet og blive kold, hvis en havde brug for hende. Det er sådan en sygeplejerske, jeg gerne vil være".

Caroline glæder sig til at komme ud og arbejde som sygeplejerske, men hun har i løbet af uddannelsen været meget i tvivl om, hvorvidt hun er dygtig nok. "Jeg er ærlig talt bange for, at jeg kommer til at fejle. Og her snakker jeg ikke om småfejl, men de store fejl, der kan have fatale konsekvenser. Det er min største frygt". Det skræmmer derfor Caroline, at hun snart ikke længere kan trække jeg-er-studerende-kortet. På den anden side glæder Caroline sig også til ikke at være studerende længere, og håbet om, at hun med sin uddannelse kan realisere ambitionen om at gøre en forskel for de mennesker, der har brug for hende, gør hende glad. "Jeg glæder mig til at komme ud og gøre alt det, jeg brænder for i sygeplejen. [...] Jeg glæder mig til at få det der tak eller ekstra klem fra en patient, når man har gjort en forskel".

Når Caroline tænker tilbage på sit uddannelsesforløb, kan hun tydeligt se, hvor meget uddannelsen har forandret hende. Alle de mange møder med patienter og pårørende og de ofte svære situationer, hun har oplevet at være en del af, har formet hende. Særlig en oplevelse på den intensive afdeling

har gjort indtryk. Caroline havde været en del af et team omkring en patient, hvis tilstand pludselig forværredes og derfor skulle intuberes og lægges i respirator. Alt gik stærkt. "Der var tre læger og fire sygeplejersker på stuen. Jeg holdt mig til og tog en ting ad gangen, lyttede til lægens og de erfarne sygeplejerskers anvisninger. Jeg holdt hovedet koldt og følte mig en del af et team. Jeg havde ikke spist noget før kl. 14 om eftermiddagen. Da der endelig var faldet ro på, kom min koordinator hen til mig. Hun siger: "Jeg vil bare lige sige, at du har virkelig noget i dig, og jeg kan sagtens se dig i det her speciale. Vi kunne ikke have gjort det uden din hjælp, du er simpelthen så sej". Det var den bedste følelse, jeg har oplevet i hele mit uddannelsesforløb, jeg følte mig lige pludselig klar til at være sygeplejerske".

For Caroline har øjeblikke som dette været betydningsfulde og bidrager til hendes fortælling om, hvordan hun undervejs i uddannelsen har udviklet sig – ikke bare som sygeplejerske, men også som person. "Jeg har fundet det sted, jeg skal være, og er blevet bekræftet i det. [...] Jeg er virkelig stolt af mig selv og føler mig 100 gange højere som person og sygeplejestuderende, end jeg gjorde inden".

De vil gerne gøre en forskel, men ...

Ambitionen er at gøre en forskel

Analysen herefter har til hensigt at udfolde de analytiske pointer, der knytter sig til det empiriske materiale som helhed. Samtidig skærper vi pointerne med direkte reference til de eksemplariske fortællinger om Katrine og Caroline.

Samlet fungerer selvportrætterne som fortællinger om professionsuddannelsesprocessen og – med Benners ord – som fortællinger om bevægelsen fra studerende til sygeplejerske (Benner et al. 2010). De er fortalt umiddelbart inden uddannelsens afslutning, og det er dermed de studerendes tilbageskuende blik på deres uddannelsesforløb. Trods tilbageblikket er det karakteristisk for fortællingerne, at beskrivelserne af uddannelsesvalget er en markant og omfangsrig del af den enkelte studerendes samlede fortælling om vejen ind i sygeplejen. Et tilsvarende karakteristisk træk ved fortællingerne er, at uddannelsesvalget og senere uddannelsesstarten ofte beskrives med reference til heltelignende fortællinger om seje sygeplejersker, som spiller en afgørende rolle for, hvordan den enkelte studerende ser sig selv i faget, herunder også vurderingen af om det er muligt at praktisere den sygepleje, som de ser, at patienterne har brug for og fortjener. På den vis er møderne med de sygeplejersker, de studerende beskriver som helte, illustrative for den meningsforhandling, som de studerende løbende iværksætter med sig selv med hensyn til at retfærdiggøre både uddannelsesvalg og valget om fortsat at være på uddannelsen. Endelig er det et gennemgående træk ved fortællingerne, at uddannelsesvalget såvel som valget om at gennemføre uddannelsen er båret af ønsket om at ville gøre en

forskel for nogen samt af en insisteren på, at moderne sygepleje skal være båret af omsorg for det menneske, som har brug for sygepleje.

I fortællingen om Katrine er mødet med sygeplejersker i egen familie og i et studiejob inspirationen til valg af uddannelse. Hun har mødt sygeplejersker, som på forskellig vis har vist hende, at de med deres job kan have afgørende betydning for de mennesker, de møder og er forpligtiget på at hjælpe. Fortællingen om Caroline beskriver derimod, hvordan hun har en fornemmelse af, at det var forudbestemt, at hun skulle være sygeplejerske. I fortællingerne om Katrine og Caroline er beskrivelserne af studiestarten og de første møder med praksis væsensforskellige. Mens Katrine er orienteret mod og motiveret af uddannelsens skolestiske og teoretiske elementer, er Caroline i højere grad praksismotiveret, og hendes lyst til faget næres især af mødet med patienterne og fagets rollemodeller.

Begge repræsenterer dog studerende, der allerede ved uddannelsesstart er drevet af ambitionen om at gøre en forskel for nogen og dermed af at være noget for og give noget til et andet menneske. Det er en ambition, der på en og samme tid motiverer uddannelsesvalget og senere jobbet, men samtidig opleves at være svær at udleve i det sundhedsvæsen, de skal træde ind i efter endt uddannelse. Frygten handler om at begå fejl og om ikke at kunne leve op til det, vi med reference til Martinsen kan beskrive som en forpligtigelse på "at gøre sit bedste, for den man er sat til at hjælpe, passe eller pleje" (Martinsen 2001, s. 16).

(Ud)fordringen er, at professionel identitet involverer ens egen styrke og sårbarhed

Karakteristisk for de sygeplejestuderendes fortællinger er, at de både dokumenterer lysten til at være sygeplejerske og ønsket om at kunne gøre en forskel. Samtidig afspejler de også frygten for at fejle og betale en alt for høj personlig pris.

De sygeplejestuderende berøres af de mennesker, de møder undervejs i uddannelsen, og fortællingerne vidner om det svære og forandrende, der ligger i det at blive konfronteret med andre menneskers sårbarhed og lidelse. Barske fortællinger om smerte, sorg, lidelse og død dominerer de øjeblikke, som de studerende vælger at fremhæve som *de afgørende øjeblikke* i uddannelsesforløbet. Tilsvarende markant er deres *manglende* fortællinger om situationer og forløb, hvor alvoren er langt mindre, og situationer og erfaringer, der knytter sig specifikt til den del af uddannelsen, der foregår på campus.

I Katrine og Carolines fortællinger er mødet med den døende kvinde og den akut dårlige patient, der må lægges i respirator, eksemplariske for de studerendes beskrivelser af, hvad der kræves af dem som professionelle, og samtidig er de illustrative for pointen om, at dansen af ens professionelle identitet helt uundgåeligt involverer den sygeplejestuderendes egen styrke og sårbarhed.

Fortællingerne om de afgørende øjeblikke er samtidig eksemplariske fortællinger om det personligt fordringsfulde i (ud)dannelsesprocessen. De understreger fordringen om, at man vil investere

Uddannelsesvalget såvel som valget om at gennemføre uddannelsen er båret af **ønsket om at ville gøre en forskel for nogen** samt af en insisteren på, at moderne sygepleje skal være båret af omsorg for det menneske, som har brug for sygepleje.



noget af sig selv i mødet med den anden, samt at man i Martinsens udlægning af den personorienterede professionalitet har "en forståelse for at man er sat ind i en livssammenhæng der kræver noget af én" (Martinsen 2001, s. 16). De afgørende øjeblikke knytter sig for de studerende således ofte til situationer, hvor der er meget på spil.

Først og fremmest handler det om frygten for at begå fejl, som har alvorlige konsekvenser for patienterne – fatale fejl, som det fremhæves i Carolines fortælling. Dernæst handler det om frygten for ikke at slå til og oplevelser af et pres, der er så voldsomt, at konsekvensen for den enkelte kan udmønte sig som stress og udbrændthed. I fortællingen om Katrine viser det sig især i hendes beskrivelser af, hvad hun frygter, der venter hende ved overgangen fra uddannelse til job. Krigsmetaforen er barsk og understreger

de risici, der er knyttet til de kommende nyuddannede sygeplejerskers egen *overlevelse*. Dilemmaet handler om de problemstillinger, der knytter sig til både at sikre patientens overlevelse og de professionelle egen overlevelse i faget. I sammenhængen er Martinsens solidaritetsbegreb interessant, herunder spørgsmålet: "Hvad eller hvem springer hun [sygeplejersken] ind for, og hvad er det fælles, der forpligtiger?" (Martinsen 2012, s. 151). For studerende som Katrine og Caroline synes det fælles netop at være, at deres solidaritet primært knytter an til patienterne, ikke systemet. De vil gå langt for at være nærværende og sensitivt til stede hos dem, der har brug for sygepleje og omsorg, trods systemets vilkår. Men mødet med den professionelle praksis fremprovokerer en tvivl om, hvorvidt dette reelt er muligt, eller om de vil komme til at agere i et nødlidende sundhedsvæsen, hvor hverdage ikke

muliggør det, de forbinder med faglig forsvarlig og omsorgsfuld sygepleje.

Professionsfortællingen skræmmer

Med reference til Horsdal (2017) skabes identitet ikke uafhængigt af en given tid og kontekst, og det er derfor interessant at læse de studerendes fortællinger ind i den aktuelt dominerende professionsfortælling. Som skitseret indledningsvist er sundhedsvæsenet i disse år presset og domineret af travlhed, og dette er en markant del af professionsfortællingen. Tilsvarende fylder diskursen om sygeplejersker som en mangelvare og sygeplejersker, som flygter væk fra sundhedsvæsenet. I lyset af eller måske snarere i skyggen af disse vilkår former næste generation deres professionelle identitet og tager stilling til, om de kan se sig selv i faget.

Er prisen for høj?

Gennemgående vidner selvportrætterne om, at de studerende gerne vil være sygeplejersker. Men som også Katrine og Carolines fortællinger viser, knytter der sig et paradoks til fortællingerne. De fastholder ønsket om at ville være sygeplejersker, men vi mærker også deres tvivl og bekymringer. Trods beretningerne om at de som mennesker og fagprofessionelle vokser med opgaven og også lykkes i afgørende øjeblikke, er alvoren således stadig mærkbar. Katrines fortælling om følelsen af at være på vej til fronten bliver illustrativ for oplevelsen af, at det, der venter forude, kan ramme de nyuddannede sygeplejersker med en kraft og en voldsomhed, som dræber lysten til at være sygeplejerske. Og Katrine rejser selv det vigtige spørgsmål: Er prisen for høj? Samtidig præsenterer hun os for en foreløbig konklusion. Hun elsker stadig faget. Det er smukt, og hun fortryder ikke uddannelsesvalget. Med Martinsens begrebsunivers overer hun at tro på, at sundhedsvæsenet kan etablere rum, hvor der er plads til personorienteret professionalitet. Men samtidig afslører hun sin exitplan. Bliver det for svært at være i – så er plan B at læse videre.

Der skal handles nu:

perspektiverende konklusion

Den gode, opofrende sygeplejerske, der af næstekærlighed udøver gode gerninger og drager omsorg for den syge, er som ideal en historisk velkendt grundfigur (Dietz 2013; Malchau 1998). Fortællingerne om Katrine og Caroline vidner imidlertid om, at figuren er alt andet end historisk. I en moderne version refererer det til ambitionen om at gøre en forskel.

Vi har i artiklen vist, at de sygeplejestuderende i udgangspunktet gerne vil

faget. De motiveres af ambitionen om at gøre en forskel. Men de vil ikke ofre alt for en fremtid i et sundhedsvæsen, hvori de oplever, at omsorgen lige nu har alt for trange kår.

Vi har argumenteret for, at de eksisterende vilkår i sundhedsvæsenet og de aktuelle udfordringer med rekruttering og fastholdelse i såvel uddannelse som profession presser sundhedsvæsenet, men tilsvarende også presser de kommende professionelle. Dette i en grad, der får dem til at stille spørgsmål ved, om de skal søge arbejde som sygeplejerske eller aktivere deres plan B, exitplanerne. Tilsvarende har vi argumenteret for, at udviklingen mod at blive sig selv som sygeplejerske er en stærkt emotionel og modsætningsfyldt (ud)dannelsesproces, i hvilken person og profession ikke kan adskilles. I de studerendes egne fortællinger skærpes problemstillingen som en balanceakt, hvor de i deres arbejde med at forme deres professionelle identitet må balancere mellem at være drevet af idealer og iboende værdier og at blive konfronteret med en professionel praksis, som ikke altid efterlader plads til at kunne udøve den ønskede sygepleje.

Sundhedsvæsenet har brug for, at næste generation tør insistere på omsorgen

Med Horsdals ord er vi "ilde stedt, hvis vi kun bliver fortalt af andre, uden mulighed for selv at få en stemme" (Horsdal 2017, s. 13). Som beskrevet indledningsvist er diskursen om sygeplejerskeuddannelsen og professionens udfordringer og vilkår mange. I denne artikel har vi ønsket at give de studerende en tydelig stemme, og vi vil afslutningsvis argumentere for nødvendigheden af, at relevante aktører i sygeplejerskeuddannelsen og i profes-

sionen tør lytte til de kommende professionelle stemmer.

Det er deres generation, der skal bære sundhedsvæsenet ind i fremtiden, og i vores perspektiv har sundhedsvæsenet brug for, at der uddannes ambitiøse og dedikerede professionelle, der mere end nogensinde før tør insistere på omsorg som værende en del af en sygeplejefaglig ambition på patientens vegne.

Vi har brug for mere forskning, som undersøger, hvad der motiverer eller provokerer de unges valg og fravalg af sygeplejerskeuddannelsen og senere professionen. Med afsæt i denne artikel tør vi imidlertid godt vove følgende opfordring: Dræb ikke de sygeplejestuderendes lyst til faget. De unge studerende kommer med noget, som sundhedsvæsenet hungre efter: en insisteren på, at det må handle om at gøre en forskel for de patienter og pårørende, som har brug for hjælp.

Katrine og Caroline vil gerne, men de har brug for sygeplejefaglige ledere, som vedholdende insisterer på, at der skal skabes rammer og vilkår, som fremtidens sygeplejersker kan se sig selv i, og hvori der er handlerum til at udføre faglig forsvarlig og omsorgsfuld sygepleje. I sidste ende er det politikernes ansvar, og der er ganske enkelt hverken tid eller råd til tøven. Der skal handles nu.

Taksigelse

Tak til uddannelsesleder Annette Rosenkilde Jensen, docent Dorthe Sørensen og lektor Ann Marie Nissen fra VIA Sygeplejerskeuddannelsen Randers, VIA University College for initiativ til og bidrag til gennemførelse af projektets bagvedliggende undervisningskoncept.

REFERENCER

Bangsgaard, M., Gerdes, A.-M., Hansen, H., Jaszczak, P., Kjær Jørgensen, B.M., Müller, L., Vestergaard Pedersen, L., Stæhr, K. & Det Ethiske Råd (2021). *Omsorg i sundhedsvæsenet: Redegørelse*. Det Ethiske Råd.

Benner, P., Sutphen, M., Leonard, V. & Day, L. (2010). *Educating nurses: a call for radical transformation* (1st ed.). Jossey-Bass.

DAMVAD Analytics (2021). *Behovet for velfærdsuddannede i 2030 – Prognose fordelt på landsdele*.

Danske Professionshøjskoler (2023). *Fakta om sygeplejerskeuddannelsen*. <https://danskeprofessionshøjskoler.dk/analyser-og-fakta/fakta-om-sygeplejerskeuddannelsen/>

Dietz, S.M. (2013). *Køn, kald & kompetencer: Diakonissestiftelsens kvindefællesskab og omsorgsuddannelser 1863-1955*. Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.

Hansen, B.B. (2021). *Eksempelvis: eksempler der tænker* (1. udgave). Aalborg Universitetsforlag.

Herholdt-Lomholdt, S.M. (2023). Misklang mellem sygeplejers sag og fag. I: D.B. Danbjørg & L.A. Falch (red.), *Et sundhedsvæsen for fremtiden: sygeplejersker viser vejen* (1. udgave, s. 127-138). Samfundslitteratur.

Holm, A. & Dreyer, P. (2022). Fortællinger fra en pandemi – intensivsygeplejerskernes oplevelser af første bølge af COVID-19. *Nordisk Sygeplejeforskning*, 12(2), 1-11. <https://doi.org/10.18261/nsf.12.2.4>

Horsdal, M. (2017). *Tilværelsens fortællinger. Tilegnelse og anvendelse*. Hans Reitzels Forlag.

Hølge-Hazelton, B. & Berring, L.L. (2023). Rekruttering og fastholdelse af sygeplejersker. I: D.B. Danbjørg & L.A. Falch (red.), *Et sundhedsvæsen for fremtiden: sygeplejersker viser vejen* (1. udgave, s. 105-114). Samfundslitteratur.

ICN (2021). *INTERNATIONAL COUNCIL OF NURSES POLICY BRIEF. The Global Nursing shortage and Nurse Retention*. https://www.icn.ch/sites/default/files/inline-files/ICN%20Policy%20Brief_Nurse%20Shortage%20and%20Retention_0.pdf

Kijne, S.N. & Frederiksen, K. (2019). Sygeplejersken i et krydspres mellem modsatrettede diskurser. *Klinisk Sygepleje*, 33(1), 3-22. <https://doi.org/10.18261/issn.1903-2285-2019-01-02>

Kyllingstad, L. & Kristoffersen, M. (2022). Nyuddannede sykepleieres tanker om egen fremtid i sykepleieryrket. *Nordisk Sygeplejeforskning*, 12(4), 1-14. <https://doi.org/10.18261/nsf.12.4.5>

Malchau, S. (1998). Kaldet – et ophøjet ord for lidenskab. *Sygeplejersken*, 47(1), 34-50.

Marsaa, K., Mendahl, J., Heilman, H., Johansson, H., Husum, M., Lippert, D., Sandholm, N. & Konradsen, H. (2021). Pride and Uncertainty: A Qualitative Study of Danish Nursing Staff in Temporary COVID-19 Wards. *Journal of Hospice and Palliative Nursing: JHPN: The Official Journal of the Hospice and Palliative Nurses Association*, 23(2), 140-144. <https://doi.org/10.1097/NJH.0000000000000722>

Martinsen, K. (2001). *Øjet og kaldet* (1. udgave, 3. oplag). Munksgaard.

Martinsen, K. (2012). *Løgstrup og Sygeplejen* (1. udgave). KLIM.

Nielsen, S.A., Fischer, A., Sørensen, L.M. & Ernst, A.E. (2022). "De offentlige sygehuse styrtbløder personale": 2400 sygeplejersker har forladt regionerne på ét år. <https://www.dr.dk/nyheder/politik/folketingsvalg/de-offentlige-sygehuse-styrtbløder-personale-2400-sygeplejersker-har>

Noer, V.R. (2016). "Rigtige sygeplejersker". *Uddannelses-etnografiske studier af sygeplejestuderendes studieliv og dannelsesprocesser*. Det Humanistiske Fakultet, København Universitet. https://static-curis.ku.dk/portal/files/166281749/Rigtige_sygeplejersker_ErhvervsPhD_afhandling_af_Vibeke_R_n_Noer_WEBudgave.pdf

Noer, V.R., Grøndahl Glavind, J., Lorenzen, M.S., Nielsen, P.B. & Ankersen, P.V. (2023). Turnover intentions in a time marked by covid-19: a cross-sectional survey among newly graduated nurses in denmark. *Nordisk Sygeplejeforskning*, 13(2), 1-15. <https://doi.org/10.18261/nsf.13.2.4>

De vil gerne gøre en forskel, men ...

Noer, V.R. & Voldbjerg, S.L. (2023). Fastholdelse af nyuddannede til faget. I: D.B. Danbjørg & L.A. Falch (red.), *Et sundhedsvæsen for fremtiden: sygeplejersker viser vejen* (1. udgave, s. 115-126). Samfundslitteratur.

Rosted, E., Thomsen, T.G., Krogsgaard, M., Busk, H., Geisler, A., Thestrup Hansen, S., Kjerholt, M., Mortensen, C.B., Thomsen, T.H., Beck, M. & Petersen, M. (2021). On the frontline treating COVID-19: A pendulum experience – from meaningful to overwhelming – for Danish healthcare professionals. *Journal of Clinical Nursing*, 30(23-24), 3448-3455. <https://doi.org/10.1111/jocn.15821>

Specht, K., Primdahl, J., Jensen, H.I., Elkjær, M., Hoffmann, E., Boye, L.K. & Thude, B.R. (2021). Frontline nurses' experiences of working in a COVID-19 ward – A qualitative study. *Nursing Open*, 8(6), 3006-3015. <https://doi.org/10.1002/nop2.1013>

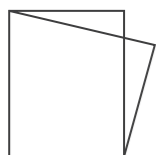
Stenberger, A. & Nielsen, J. (2021). Sygehusafdelinger gisper under sygeplejerskemanglen. *Ugeskrift for Læger*. <https://ugeskriftet.dk/nyhed/sygehusafdelinger-gisper-under-sygeplejerskemanglen>

Styrelsen for Arbejdsmarked og Rekruttering (2023). *Rekrutteringssurvey Rapport, marts 2023*. <https://star.dk/media/22521/rekrutteringssurvey-marts-2023.pdf>

Thude, B.R., Primdahl, J., Jensen, H.I., Elkjær, M., Hoffmann, E., Boye, L.K. & Specht, K. (2021). How did nurses cope with the fast, comprehensive organisational changes at Danish hospital wards during the COVID-19 pandemic? An interview study based on nurses' experiences. *BMJ Open*, 11(12). <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2021-049668>

Willis, R. (2019). The use of composite narratives to present interview findings. *Qualitative Research*, 19(4), 471-480. <https://doi.org/10.1177/1468794118787711>

Barnehagelærere med ny identitet. Ikke lenger profesjonsnomader?



Tom Skauge, førsteamanuensis, Institutt for økonomi og administrasjon; Elin Eriksen Ødegaard, professor og forskningsleder, Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett; Olav Kvitastein, professor emeritus, Institutt for økonomi og administrasjon. Alle Høgskulen på Vestlandet.

Når mange profesjonsutøvere slutter i yrket de er utdannet for, er det rimelig å anta at samfunnet har en utfordring. Viktig teoretisk og praksis kompetanse forsvinner fra sektoren. Ofte er flukt fra et yrke også et signal om at de som er profesjonsutdannet ikke er tilfreds med arbeidsforholdene på og/eller arbeidsbetingelsene ved sin arbeidsplass – tegn på identitetskrise. Førskolelærere i Norge var lenge en yrkesgruppe som forlot sitt yrke – de var kompetansenomader. En studie fra 2015 (Gulbrandsen 2015) viste at barnehagelærerne sluttet å slutte. Nomadekaraktene for norske førskolelærere ble svakere. Gulbrandsens konkluderer med at endringen kan bli forklart av en styrket samfunnsmessig anerkjennelse av yrkesgruppens bidrag og kompetanse

Profesjonsidentiteten fikk legitimitet i yrkesgruppens omgivelser. Denne artikkel bygger på funn fra omfattende følgeforskning for reformen av norsk barnehagelærerutdanning - BLU-reformen fra 2014 til 2016. Undersøkelsen gav et omfattende datamateriale med svar fra studenter i 3 år over hele reformperioden. Våre funn indikerer at holdninger og verdier blant studentene – fremtidige yrkesutøvere - kan bidra til at nomadekaraktene av barnehagelærerprofesjonen kan holde seg lav også i fremtiden. En faktor som bidrar sterkt til å forklare variasjon er skillet mellom indre og ytre motivasjon. Studentene i vårt utvalg er sterkt indre-motivert. Hjertet banker for barna. Ingen andre faktorer gir sterkere forklaringskraft enn denne.

Barnehagelærere med ny identitet. Ikke lenger profesjonsnomader?

Denne artikkelen legger til grunn at det er gunstig for kvaliteten i det viktige barnehage-tilbudet i Norge at **nomadekaraktene for barnehagelærere ikke er for sterke.**



Innledning

John Krejsler definerer kompetansenomader som «et serviceorientert væsen, som forstår at bevæge seg derhen, hvor der er bruk for dets service» (Krejsler, 2006, s. 301). Han velger å plassere kompetansenomaden som et ytterpunkt på en skala der en profesjonell utøver, profesjon og profesjonalisering er på motsatt side av skalaen. Kompetansenomader kan være en idealtype i et perspektiv med livslang læring med en kompetanse som utvikler seg kontinuerlig, ofte prosjektorientert, med multiple identiteter mot fag og yrke. Et annet begrep for nærliggende tendens er «jobbstabilitet» (Gulbrandsen, 2015, s. 30). I denne artikkelen med vekt på barnehagelærerprofesjonen skal

vi begrense oss til å definere kompetansenomade med fagutdannede som velger å forlate sin stilling i barnehage eller i organisasjoner med tett kobling til barnehager. Er det et problem at en yrkesgruppe/profesjon har en sterk nomadekarakter? Det er åpenbart minst to svar: Ja: Høyt utdannet arbeidskraft med spisset kompetanse forlater arbeidsplassen og arbeidsoppgavene de er særlig utdannet for. Samfunnets store investering i studieplass har en mer uklart avkastning. Dersom nomadekaraktene er omfattende er det også fare for at viktig praksiskompetanse går tapt. Kontinuitet er viktig både for driftsoppgaver og for nytenkning med innovasjon. Stor utskifting svekker også betingelsene for god og forankret tohendig ledelse der

de ansatte både skal sikre barnehage drift av høy kvalitet, men også bidra til nytenkning og innovasjon.

Nei: Barnehagelærerutdanningen gir relasjonskompetanse (Moos og Krejsler, 2006, s. 282). Slik kompetanse kan rimelig bli definert som generalistkompetanse. Det betyr at andre yrker og arbeidsoppgaver kan ha stor nytte av barnehagelærere som utdanning og praksiserfaring. Ett argument som styrker ideen om at barnehagelærerutdanningen har sterkt innslag av generalistkompetanse, er det brede samfunnsoppdraget som barnehagelærerne er satt til å forvalte. Knappt noen profesjoner i Norge har fått utdelt et mer omfattende samfunnsoppdrag enn

Kompetanse kan referere både til **kognitive, sosiale og emosjonelle ferdigheter**, og kan spesifikt knyttes til utøvelsen av det som trengs i et yrke.



barnehagelærerne. Barnehagelovens formålsparagraf favner fra kristent verdigrunnlag til solidaritet, menneskerettigheter, respekt for natur, undring og utforskertrang (Kunnskapsdepartementet, 2013). Samfunnsoppdraget koples i forskning og formidling ofte til kjennetegn på høykvalitetsbarnehager. For eksempel hevdes det at barnehagen forebygger vansker med psykisk helse og kompenserer for flere kjente utfordringer til barn av familier med lav sosioøkonomisk status. Barnehager sies også å motvirke sen språkutvikling, styrker lese- og regneferdighetene og den kognitive utviklingen hos barna (Strand, 2021).

Denne artikkelen legger til grunn at det er gunstig for kvaliteten i det viktige barnehagetilbudet i Norge at nomadekaraktoren for barnehagelærere ikke er for sterk. Det er flere mulige forklaringer på at utdannede barnehagelærere blir ved sin lest: Verdsetting med ytre insentiver

som lønn, ferier, bemanningsnormer, karrierestiger og arbeidsmiljø er relevante faktorer. I sum kan flere å disse være påvirket av tilbud og etterspørsel etter kvalifisert arbeidskraft. I 2021 var det stor mangel på kvalifisert arbeidskraft i norske barnehager. Kvalitet i barnehagene varierer, men henger ofte sammen med kompetanse. Tre av ti barnehager har ikke nok barnehagelærere til å oppfylle pedagognormen. 30 % av barnehagene hadde i 2022 ikke nok barnehagelærere til å oppfylle kompetansekravet. Vel hver fjerde medarbeider har verken høyere utdanning eller relevant utdanning. (Utdanningsdirektoratet 2022).

I denne artikkelen skal vi presentere funn om holdninger og verdier hos studentene ved både førskolelærerutdanningen og den nye barnehagelærerutdanningen. Holdningene er gruppert etter et skille mellom ytre og indre motivasjon. Kildene til indre motivasjon ligger i arbeidet selv,

men kildene til ytre motivasjon ligger utenfor arbeidet selv som lønn, bonus, frynsegoder, statusheving eller opprykksmuligheter (Skauge et al., 2017: 36). Våre data gir ikke grunnlag for å gi helhetlige prognoser for grad av nomadiske trekk for barnehagelærerne i fremtiden, men vi presenterer datagrunnlag som kan bidra til å forstå hvilke faktorer som kan bli viktige for å sikre at nomadekaraktoren for utdannet barnehagelærere blir begrenset.

Datagrunnlag

Artikkelen henter data fra studentundersøkelsen for følgeforskningsprosjektet BLU-undersøkelsen som i 2014-2016 fikk i oppdrag å studere reformarbeidet fra en førskolelærerutdanning (FLU) til en ny barnehagelærerutdanning (BLU). Alle studenter i Norge i ny og gammel ordning ved 19 utdanningsinstitusjoner fikk tilsendt spørreskjema for å undersøke trekk ved fortid, nåtid og framtid med

invitasjon til biografiske data, holdninger om undervisningskontekst de opplevde og forventninger om fremtidig yrkesutøvelse. Spørsmål gikk både til studenter i førskolelærerutdanningen (FLU) som ble rigget ned og barnehagelærerutdanningen (BLU) som ble reformert frem. Samlet svarte 6410 studenter de tre årene spørreskjemaet ble sendt ut, vel 2000 hvert år. Svargiverne var fra alle klassetrinn og fra både ny (BLU) og gammel førskoleutdanning (FLU) (Skauge et al., 2017) (Tabell v1). Førskolelæreryrket i Norge har tidligere hatt sterke trekk av en yrkesgruppe med nomadetrekk, men en studie publisert i 2015 viste at førskolelærere gradvis sluttet de å slutte (Gulbrandsen, 2015). Kan funn om motivasjon fra studentundersøkelsen i utdanningsreformen innevarsle at nomadekarakterer fortsatt blir svekket ved at færre barnehagelærere som flykter fra barna i barnehagen? Artikkelen vil også drøfte funn om studentenes motivasjon, profesjonsorientering og oppfatning av utdanningens kompetanseområder. Studiens faktoranalyse viser at studentene samler sine erfaringer i det vi har valgt å samle under samlebegrepene: kommunikativ læring, læring for barnehagens samfunnsmandat, Læring for ledelse og læring for planlegging, organisering og vurdering (Skauge et al., 2017, s. 32-35).

Barnehagen som kompetansearena

Barnehagelærerutdanningen er en profesjonsutdanning som skal sikre realisering av barnehagens samfunnsmandat slik det er formulert i barnehageloven og gjeldende rammeplan for barnehagen. Barnehagelærerutdanningen er dermed en kompetansearena i sosiale og historiske komplekse felt (Birkeland, 2020, Ødegaard, 2012) som går utover et standardisert sett av kunnskaper og

ferdigheter. Ifølge Biesta (2020) består all utdanning av tre domener: sosialisering (hvordan mennesket gjennom utdanningen blir en del av eksisterende praksiser), kvalifisering (kunnskaper, kompetanser, ferdigheter og evner) og subjektivering (personlig utvikling, menneskets frihet og danning av menneskelige kvaliteter som autonomi, identitet og ansvarlighet). Også ifølge OECD er kompetanse mer enn kunnskap og ferdigheter. Kompetanse kan referere både til kognitive, sosiale og emosjonelle ferdigheter, og kan spesifikt knyttes til utøvelsen av det som trengs i et yrke (OECD 2017). I vår sammenheng er det interessant at OECD definerer kompetanse som evnen til å mobilisere kunnskap, ferdigheter, holdninger og verdier, kombinert med en refleksiv læringsprosess, for å kunne engasjere og samhandle (OECD 2016). Holdninger og verdier står også sentralt i den definisjonen på kompetanse som legges til grunn i NOU 2018:2 om Fremtidens kompetansebehov. Her er kompetanse et samlebegrep på kunnskap, forståelse, ferdigheter, egenskaper, holdninger og verdier. Utdanning, kunnskapsgrunnlag, arbeidsvilkår og samfunnskontekst for førskolelærere og barnehagelærere har hatt stor oppmerksomhet i en rekke år (Berg, 1990, Lærerutdanningsrådet, 1971, Universitet og høgskolerådet, 2018). Trekk ved profesjonen og profesjonsutdanning har vært studert i flere norske forskningsarbeid (Følgegruppe for barnehagelærerutdanning BLU, 2014; Følgegruppe for barnehagelærerutdanning BLU, 2015, 2016, 2017; Birkeland, 2020, Børhaug, 2019, Eide, et al, 2017, Foss mfl. 2019, Høydalsvik 2019, Sataøen & Trippestad, 2015, Sataøen & Fossøy, 2019, Steinnes, 2014, Strand, 2011). Felles for alle disse er en kritisk vurdering av

kunnskapsgrunnlaget (Birkeland, 2020, Børhaug, 2019, Høydalsvik, 2019, Sataøen & Fossøy, 2019, Strand, 2011), mangler og gjenstridige utfordringer med utdanningen knyttet til reformer, rekruttering, finansiering, m.m. (Eide, et.al, 2017, Foss, m.fl., 2019, Sataøen & Trippestad, 2015, Steinnes, 2014).

Hvor ligger barnehagelærerutdanningen på en tenkt skala mellom spesialistutdanning eller en generalistutdanning? En slik plassering kan være av betydning for å forstå om barnehagelærere har stor eller liten faglig barriere for å velge inn andre yrker. I vår studentundersøkelse 2014-2016 identifiserte vi ved hjelp av faktoranalyse fire kompetanseområder som studentene i den nye Barnehagelærerutdanninga grupperte sammen i fire hovedområder.: Kommunikativ læring, Læring for barnehagens samfunnsmandat, Læring for leing og Læring for planlegging, organisering og vurdering. Kompetanseområdene som studentene var invitert til å vurdere var i arbeidet med spørreundersøkelsen i noen grad koblet til forskriftsfestet læringsutbytte (Kunnskapsdepartementet 2012). De fire kompetanseområdene summerte opp 24 tema der vi spurte: «I hva grad har du erfart at følgende er vektlagt i studiet?» (Skauge et al., 2017, s. 30-31). Studentundersøkelsen brukte funnene i faktoranalysen som indikatorer for studiekvalitet. Den konkluderte med at Barnehagelærerutdanninga på landsbasis ble oppfattet som relevant og godt egnet for seinere arbeid i barnehagen. Samlet var studentene mer fornøyd med det faglige utbyttet da de utdanningen ble startet opp i 2014, noe mindre fornøyd i 2015, men med ei stabilisering i 2016. (Vedlegg v2). Tilsvarende tendens fant vi ved vurdering av de enkelte fagelemen-

Barnehagelærerutdanninga på landsbasis ble oppfattet som **relevant og godt egnet** for seinere arbeid i barnehagen.



tene som studentene ble eksponert for i studiet. Ved å ordne fagelementene i de fire oppsummerende kategoriene i tabell 2, viser svarene gode resultat for alle fire dimensjonene på landsbasis. I skala 1 til 5 der 1 er svakest og 5 den mest positive. Studentene sine vurderinger ligger gjennomsnitt stort sett opp mot 4. De er godt fornøyde. Samlekategoriene er det beste perseptuelle målet undersøkelsen gav på spørsmålene som ble stilt og det beste samlede uttrykk for studentene sine oppfatninger av studiet (Skauge et al., 2017, s. 36).

Yrkesgruppen som sluttet å slutte

Tidlig i 2022 gikk det 270 000 barn i 5500 barnehager i Norge. 18 000 (Kunnskapsdepartementet 2022).

Om lag 18 000 barn i barnehagealder gikk ikke i barnehagen. Dekningen er 93 % for alle barn mellom 1-5 år. For minoritetsspråklige går 85% i barnehagen. Barnehagelærerprofesjonen skal altså bemanne en universell ordning med universelle rettigheter for alle norske barn over 1 år og før skolepliktig alder. Gabrielsen viser i sin analyse at 44 prosent av alle ansatte i barnehagene hadde førskolelærerutdanning i 2000. i 2012 var andelen blitt 54 % (Gulbrandsen, 2015, s. 7). Trenden er entydig og sterk. Tabell 1 viser prosentandel av førskolelærere som jobbet i barnehage to år etter endt utdanning. I 1998 var andelen 55,9. I 2010 var andelen 81,9.

Trenden ble bekreftet også av data som ikke var avgrenset til 2 år etter avlagt eksamen (tabell 4), men hadde data for hele yrkesliv (Sm.st. s. 26). Profesjonaliseringstrenden for barnehagelærerne er tydelig når en sammenligner grad av nomadepersoner for assistenter med utdannede barnehagelærere.

«Fram til år 2000 var det allment akseptert kunnskap at assistentene var den mest stabile arbeidskraften i barnehagene (Retvedt m.fl. 1999, St. meld. nr. 27 (1999:2000), s. 61). Gulbrandsen (2009, s. 50) påviste at dette ikke lenger var tilfelle. Uansett alder, var det mellom 2003 og 2007 en høyere yrkesstabilitet.» (Sm.st. s. 30)

1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
55,9	59,6	60,6	66,7	70,0	72,6	76,4	77,0	79,8	81,4	84,1	79,9	81,9

Tabell 1: Prosentandel av førskolelærer som jobbet i barnehage to år etter endt utdanning. Årstallene i tabellen viser eksamensår. (Sm.st. s. 22)

Barnehagelærere med ny identitet. Ikke lenger profesjonsnomader?

Førskolelærerne er barnehagens mest stabile arbeidskraft (Sm.st. s. 36). Nomade-karakteren av foreskolelærerprofesjonen avtok. I en nyere studie viste Gulbrandsen at underskuddet på kvalifiserte barnehagelærere er i ferd med å avta:

«Et mangeårig underskudd på barnehagelærere er altså i løpet av få år forvandlet til et overskudd, først og fremst fordi barnehagelærerne i langt mindre grad enn før forlater barnehagene.» (Gulbrandsen, 2018, s. 48)

Han får støtte i Norges offentlige utredninger NOU 2018:2 som også peker også på at det er beregnet et overskudd på barnehagelærere i fremtiden. Med nye befolkningsframskrivingene fra 2016 ble overskuddet på barnehagelærerutdannede økt til rundt 18 900 årsverk i 2040 (NOU 2018:2, s.66). SSB fremhever at et overskudd på barnehagelærere gir rom for å øke barnehagelærertettheten. Selv om antall barnehagelærere har steget betraktelig, har antall barn i barnehage også steget, slik at barnehagelærertettheten ikke har steget så langt (Gunnes 2017). Det er først fra 2020 at framskrivningene viser et solid overskudd på barnehagelærere. SSB forklarer videre at et fremskrevet underskudd på

grunnskolelærere i rapporten om tilbud og etterspørsel for fem utdanningsgrupper av lærere ikke betyr at skoleklasser blir stående uten noen bak kateteret (Gunnes, 2021). Et eventuelt underskudd kan dekkes ved bruk av lærere uten formell kompetanse, eller av andre typer lærere som det er overskudd av. Det er rimelig å hevde at hevde at vurderingene i NOU 2018:2 i hovedsak gir støtte til Gulbrandsen sin hovedforklaring – at tendensen til at barnehagelærerne sluttet og slutte blir forklart av en samfunnsmessig anerkjennelse av yrkesgruppens bidrag og kompetanse. (Gulbrandsen, 2018, s. 49). Men, kan det tenkes det også er andre forklaringer?

Barnehagelærerstudenter med sterk indremotivasjon

Hva motiverer studentene? Vi har brukt et kjent skille fra faglitteraturen mellom indre - (intrinsic) og ytre - (extrinsic) motivering. Kildene til indre motivasjon ligger i selve arbeidet, mens kildene til ytre motivasjon ligger utenfor selve arbeidet, som lønn, bonus, frynsegoder, statusheving eller opprykk i stilling. Arbeidet gjør du for å oppnå lønn eller andre ytre stimuli. Ved indre motivasjon henter individene energi fra selve arbeidet. Energi kommer fra behovet for kompetanseoppleving og behovet

for selvkontroll i arbeidet. Gleden ved å gjøre arbeidet er viktig i indre motivasjon (Kaufmann and Kaufmann, 2015, s. 129). Vi spurte studentene: Hvor viktig synes du følgende forhold er når du skal vurdere en framtidig jobb? I samlevariabelen for indrestyrt motivasjon har vi langt inn 11 ulike dimensjoner (Tabell V 3). I samlevariabelen for ytrestyrt motivasjon samlet vi 8 dimensjoner (Tabell V 4). Gjennomsnittstallene kan også her variere fra 1 til 5, der 1 indikerer svært lav motivasjon og 5 tyder på svært høy motivasjon (tabell 2).

Studentene er i hele perioden er markant mer indre-motiverte enn ytre-motiverte (Tabell 2). Spørsmålet i undersøkelsen til studentene var hvilke hensyn som var viktig når de skulle vurdere en framtidig jobb. Gjennomsnitt skår på 4.53 og 4.50 i tabell 2 viser at studentene er nær ytterpunktet av skalaen. De er svært positive. Om vi sammenligner 2014 og 2015 er motivasjon noe svekket samlet sett, men det er liten endring mellom 2015 og 2016. Motivasjon kan være viktig for å forklare variasjon i kompetanseområde som studentene har erfart er vektlagt i undervisning. Godt motiverte studenter persiperer flere fagelement i undervisning enn studenter med lav motivasjon. I 2014 var det en klar positiv

	År for undersøkning								
	2014			2015			2016		
Omgrep	N	Gj.snitt	St. avvik	N	Gj.snitt	St. avvik	N	Gj.snitt	St. avvik
Indre motiverte	987	4,53	0,422	1257	4,50	0,385	2104	4,50	0,384
Ytre motiverte	983	3,84	0,566	1256	3,77	0,562	2102	3,75	0,551

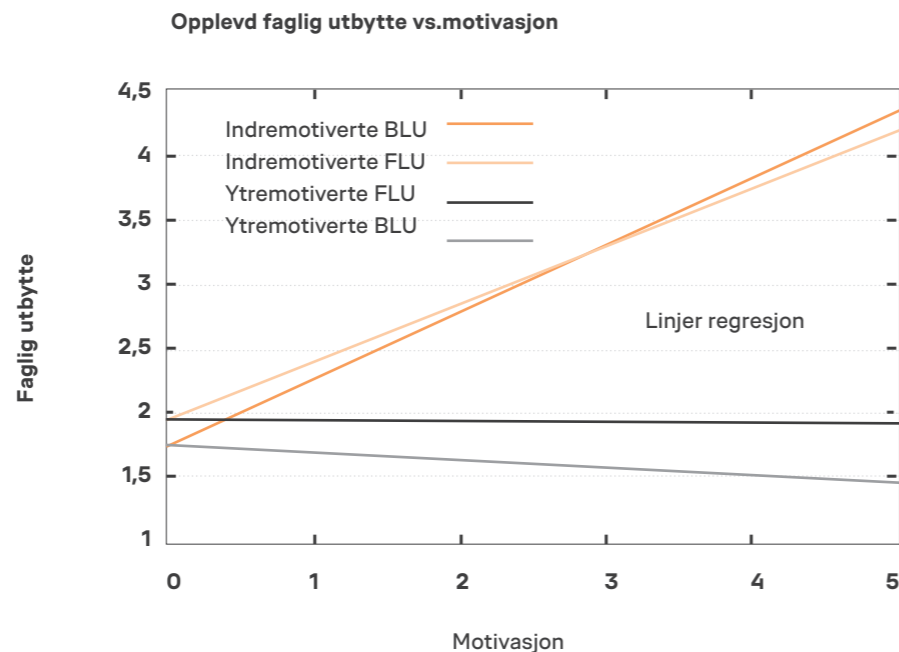
Tabell 2: Indre og ytre motivasjon BLU 2014, 2015, 2016 (Skauge et al., 2017, s. 36)

signifikant sammenheng mellom kommunikativ læring, læring for barnehagens samfunnsmandat, læring for planlegging og indre motivasjon. Samlet forklarer disse variablene nesten 40% av variansen i oppfatninga av faglig utbytte (Skauge et al., 2017, s. 37). I data fra 2015 er sammenhengen fra 2014 forsterket. Det er en klar signifikant sammenheng mellom kommunikativ læring, læring for leiing, læring for barnehagen sitt samfunnsmandat, læring for planlegging, indre motivasjon og ytre motivasjon. Ytre motivasjon er klart negativ. Samlet forklarer disse variablene nesten 50% av variansen i oppfatninga av fagelement som er vektlagt i undervisningen (sm.st). Hvordan påvirker motivasjon studentene sine oppfatninger av faglig kvalitet i undervisninga? Figur 1 gir ei stilisert framstilling av forholdet mellom oppfatninga av faglig kvalitet i undervisninga over alle tre undersøkelser (2014, 2015 og 2016) for BLU-studentene (N=4327) og FLU-studentene (N=2050). Figuren illustrerer sterk positiv sammenheng mellom indre motivasjon og oppfatninga av faglig utbytte. Tilsvarende indikerer figur 1 en svakt negativ eller nær null-sammenheng mellom ytre motivasjon og faglig utbytte. Figuren viser at disse forholdene er relativt samsvarende hos både BLU- og FLU-studentene. Sammenhengene er ikke uventede. De tyder på at studentene må være motiverte av andre faktorer enn høy lønn og status for å oppleve at de har godt faglig utbytte av undervisningen.

Profesjonsorientering

- der studentene ønsker seg

Barnehagen er en sentral institusjon for siviliserende forming (Gilliam, m.fl., 2015). Barnehagelæreren er en relativt ny profesjon som lenge har vært i skyggen



Figur 1: Motivasjon versus fagleg utbytte (Sm.st. s. 37)

av lærerprofesjonen. Men sterk politiske prioritering av barnehagetilbudet har gjort barnehagelæreren mer synlig. Ny verdsetting har gitt nye arbeidsplasser og økt kapasitet for utdanning. Sett i et profesjonsperspektiv er det rimelig å vurdere førskole-/barnehagelærerprofesjonen som en ny profesjon som fortsatt er inne i formative år. Liv Torunn Eik har skildret «barnehagelærere (..) som en profesjon under press» (Eik, 2015, s. 129). Barnehagelæreren blir kvalifisert i utdanninga og i sin praksis etter utdanning. Dette er en langvarig prosess for å utvikle allsidig kompetanse, både spesialist- og generalistkompetanse. (Skauge et al., 2017, s. 44). Overgang fra student til praktiserende profesjonsutøver har vært omtalt som «Det store spranget»

«-Er førskolelærerutdanningen først og fremst en sertifisering som gir adgang til bestemte stillinger i barnehagen eller gir den også profesjonell kompetanse som har betydning for arbeidsdelingen mellom førskolelærere og assistenter og deres opplevelse av mestring av yrket?» Profesjonsforskar Jens Smeby spør (Smeby, 2011, s. 43).

I sluttrapporten fra studentundersøkelsen har vi samlet kunnskap om studentenes profesjonsorientering. I hvilken grad identifiserer de seg med sitt yrke? I hvilken grad ser studentene fram til at barnehagelæreryrket blir yrket de står i årene framover. Vi studerte også studentene sine ambisjoner om videre utdanning innen kunnskapsfeltet for barneha-

Barnehagelærere med ny identitet. Ikke lenger profesjonsnomader?

gelærer - deres profesjonsambisjoner. Til sist har vi studert studentene sine tanker for en mulig exit fra profesjonen. I hvilken grad tenker studentene FLU-/BLU-utdanninga som en første utdanning til et yrke som de seinere vurderer å forlate. Slike spørsmål utgjør undersøkelsens nomadevariabel. Profesjonsorientering for BLU-studentene har statistisk pålitelig samvariasjon med tre faktorer for sosial biografi: alder, yrkeserfaring og kjønn. Jo eldre studenten er, jo mer yrkeserfaring, dess mer profesjonsorientering har studentene. Kvinner har sterkere orientering mot egen profesjon enn menn. Profesjonsorientering er også sterkt koplet til erfart faglig utbytte og til indre motivasjon (Tabell 3). Har BLU-reformen påvirket profesjonsorientering blant studentene? Tall for FLU-studentene

med ikke-reformert undervisning fra 2014, 2015 og 2016 viser at alder betyr mindre, men de andre faktorene viser koeffisienter som er relativt like. Tallet på respondenter i FLU undervisning er imidlertid noe lavere. Det gjør at færre faktorer samvarierer statistisk signifikant.

Forsker Lars Petter Gulbrandsen har vist at førskolelærerprofesjonen har endret karakter fra å være en nomadeprofesjon til å bli en profesjon der de fleste yrkesutøverne ønsker å bli (Gulbrandsen, 2015). Hvilke faktorer i vårt datamateriale styrker og svekker denne tendensen? Flere biografivariable varierer negativt med nomadeorientering. Studenter med høyere alder, bosted utenfor by og yrkeserfaring er mindre nomadeorienterte enn unge studenter med bustad i by

og liten yrkeserfaring. Det er studenter med lavt faglig utbytte og lav indre motivasjon som er orienterte mot andre yrker - nomadeorientert. Har nomadeorientering endret seg etter den omfattende BLU-reformen? Det er færre statistisk pålitelige funn fra reformkohorten i 2016, men tendensene er relativt like vurdert med tall fra Tabell 3 - alle år vurdert ut fra koeffisienttallene. Endringene vi kan se gjelder yrkeserfaring, indre motivasjon og ytre motivasjon. Minst ett år med yrkeserfaring samvarierer enda sterkere negativt med nomadeorientering etter reformen. Den indre motivasjonen sin samvariasjon med nomade negative holdninger er forsterket i 2016, mens samvariasjon mellom ytre motivasjon og nomadeorientering er noe svekket. Om BLU-reformen har hatt som mål å styrke

Uavhengige variabel:	Alle utvalg 2014-2016 BLU Profesjonsorientering				Alle utvalg 2014-2016 BLU Nomadeorientering				Alle utvalg 2014-2016 FLU Nomadeorientering			
	Koeff.	St.feil	Student t	P>t	Koeff.	St.feil	Student t	P>t	Koeff.	St.feil	Student t	P>t
Alder i 2016 (den eldste halvparten=1, dei yngste =0)	0,023	0,005	4,6	0,000	-0,039	0,013	-2,9	0,004	-0,027	0,020	-1,4	0,173
By-land (by = 0, Land = 1)	0,001	0,004	0,2	0,812	-0,018	0,012	-1,5	0,141	-0,035	0,017	-2,0	0,046
Yrkeserfaring (minst et år = 1, ellers = 0)	0,028	0,005	5,1	0,000	-0,050	0,015	-3,4	0,001	-0,022	0,022	-1,0	0,331
Kjønn (kvinne= 0, Mann = 1)	-0,035	0,007	-5,0	0,000	0,103	0,019	5,5	0,000	0,039	0,028	1,4	0,172
Mor (har høyere utdanning = 1, ellers = 0)	-0,001	0,005	-0,2	0,848	0,020	0,013	1,5	0,128	-0,020	0,019	-1,0	0,300
Far (har høyere utdanning = 1, ellers = 0)	0,006	0,005	1,2	0,251	0,004	0,013	0,3	0,736	0,042	0,019	2,1	0,033
Stor institusjon (stor=1, ellers=0)	-0,002	0,005	-0,4	0,679	-0,011	0,013	-0,9	0,394	0,000	0,020	0,0	0,981
Liten institusjon (liten=1, ellers =0)	-0,003	0,006	-0,5	0,628	-0,003	0,016	-0,2	0,873	0,046	0,023	2,0	0,043
Kommunikativ læring (log-skala)	0,032	0,020	1,6	0,103	0,043	0,053	0,8	0,418	0,000	0,082	0,0	0,996
Læring for ledelse (log-skala)	-0,005	0,010	-0,5	0,598	0,036	0,026	1,4	0,169	-0,019	0,040	-0,5	0,631
Læring for samfunnsforståelse og dannelse (log-skala)	0,056	0,018	3,1	0,002	-0,095	0,048	-2,0	0,047	-0,029	0,077	-0,4	0,710
Læring for organisering av eget arbeid (log-skala)	-0,027	0,010	-2,6	0,010	0,046	0,028	1,7	0,098	-0,008	0,040	-0,2	0,839
Faglig utbytte (log-skala)	0,146	0,015	9,9	0,000	-0,197	0,040	-5,0	0,000	-0,226	0,060	-3,7	0,000
Indre - motiverte (log-skala)	0,672	0,027	25,2	0,000	-0,710	0,072	-9,9	0,000	-0,730	0,108	-6,8	0,000
Ytre - motiverte (log-skala)	-0,193	0,015	-12,6	0,000	0,553	0,041	13,5	0,000	0,620	0,059	10,6	0,000
Konstant	0,409	0,038	10,8	0,000	1,174	0,101	11,6	0,000	1,270	0,151	8,4	0,000
	R^2 justert = 0,26 N = 4024				R^2 justert = 0,09 N = 4015				R^2 justert = 0,08 N = 1946			

Tabell 3: Profesjons- og nomadeorientering for BLU-studenter. Nomadeorientering for FLU-studenter (Skauge et al., 2017, s. 46, 49)

studentene sin tro på og motivasjon for å bli værende i barnehagelæreryrket i framtida, kan våre tall tyde på at reforma har hatt en viss positiv effekt.

Konklusjon: Hjertet på rett plass – vil hjertet være sterkt nok for å hindre at barnehagelærerne blir en nomade-profesjon igjen?

Studentundersøkelsen som ble publisert i 2017 hadde totalt 6410 svargivere over en tre år lang reformperiode 2014, 2015, 2016. Spørreskjema gikk ut til alle norske institusjoner som var akkreditert for bachelorutdanning for førskole/barnehagelærerutdanning. Med både «reformstudenter» (BLU) og «før-reformstudenter (FLU) fikk forskningsprosjektet et omfattende materiale om erfaringer, holdninger, verdier og bakgrunnsvariabler. Profesjonsorienteringen var relativt entydig i vårt materiale. Vi hadde forventet god indre motivasjon fra studentene, men funnene var mer entydig enn forventet. Gulbrandsens funn om en profesjon som sluttet å slutte inspirerte oss til å undersøke profesjonens nomadekaraktar sett med briller til og utsikt fra kommende yrkesutøvere, men som i vår undersøkelse fortsatt var under

utdanning. Gulbrandsens hovedargument for å forklare redusert flukt fra yrket var at barnehagesektoren og yrkesgruppens bidrag og kompetanse hadde fått en sterkere samfunnsmessig anerkjennelse gjennom politiske vedtak. Dette er en kontekstforklaring som sannsynligvis er svært rimelig. Vårt bidrag til å forklare at barnehagelærerprofesjonen sluttet å slutte er todelt: 1. Den ytre anerkjennelsen som Gulbrandsen viser til, har sannsynligvis slått inn på individnivå for nye rekrutter til profesjonen. Nye utdannede barnehagelærere finner stor mening i arbeidet sitt. 2. Legger vi resultatene fra denne studien til grunn er, kan vi anta at lav nomadetilbøyelighet for barnehagelærerne vil være stabil også i kommende år.

Det er likevel usikkerhet knyttet til en slik antakelse. Resultatene både fra Gulbrandsen og fra BLU følgeforskning er basert på data fra før Covid-19 (fra mars 2020) og før 'Barnehageopprøret 1' i 2016 (mot fastsettelse av en språknorm for barnehagene) og 'Barnehageopprøret 2' (mot en mangelfull bemanningsnorm i barnehagene). Vi ser at det etter 2016 og spesielt etter 2020, oppstår en slitasje

på barnehagene (Bjerke 2022). Vi vet ikke noe om hvilken betydning denne slitasjen vi ha på lang sikt og om den vil endre stabilitet i yrkeslivet. Barnehageopprørene som oppsto etter 2016, kan likevel være et uttrykk for det samme indremotiverte engasjementet vi fant i studien. Istedenfor å slutte i jobben i barnehagen, gav frustrasjonen seg utslag i et forsvar for bedre betingelser for å kunne gjøre den jobben de ønsket å gjøre, til best for barn og familier. Et engasjement som senere også har vist seg å ha endret politiske prioriteringer, som for eksempel å sikre en pedagognorm (Svendsen 2022, UDIR, 2020). Den sterke indre-motivasjonen vi har funnet kan tyde på at kortsiktige svingninger i lønn, og andre materielle vilkår neppe vil utgjøre en buffer mot raske endringer i fluktruter for ansatte i barnehagen. Vårt funn er at nye utdannede barnehagelærere har hjerte på rett plass. Det er godt nytt for barn og foreldre, men kanskje ikke for fagforeningene. Samtidig er det en grense for hvor langt arbeidsgivere kan vise til indre motivasjon for å holde lønninger nede – særlig når priser på nødvendighetsvarer stiger.

Barnehagelærere med ny identitet. Ikke lenger profesjonsnomader?

Fordeling av svar

Klasse	2014	2015	2016
1. klasse	949	620	835
2. klasse	21	614	622
3. klasse	8	15	641
4. klasse	0	7	3
SUM	978	1256	2101

Fordeling av svar

Klasse	2014	2015	2016
1. klasse	1	1	2
2. klasse	597	2	0
3. klasse	602	596	6
4. klasse	56	105	85
SUM	1256	704	93
Totalt	2234	1960	2194

Prosentfordeling av svar

Klasse	2014	2015	2016
1.klasse	97%	49%	40%
2.klasse	2%	50%	30%
3.klasse	1%	1%	31%
4.klasse	0%	1%	0%
SUM	100%	101%	101%

Prosentfordeling av svar

Klasse	2014	2015	2016
1. klasse	0%	0%	2%
2. klasse	48%	0%	0%
3. klasse	48%	85%	7%
4. klasse	5%	15%	91%
SUM	101%	100%	100%

Tabell Vedlegg (V) 1: Svar etter utdanning og klassetrinn (Skaug et al. 2017, s. 16)

Navn	2014	2015	2016	N
Barnehagelærerutdanning (BLU)	44 %	64 %	96 %	4351
Førskulelærerutdanning (FLU)	56 %	36 %	4 %	2059
N =	2250	1962	2198	6410

Tabell V2: Svarfordeling barnehagelærere (BLU) og førskolelærerutdanning (FLU)

Tabell V2:

Svarfordeling barnehagelærere (BLU) og førskolelærerutdanning (FLU)

- Ein jobb der du får utnytta dine ferdigheiter og kunnskapar
- Ein interessant jobb
- Ein jobb der du kan sjå resultat av det du gjer
- Ein jobb der du får høve til å leia
- Ein jobb som er samfunnsnyttig
- Ein jobb der du kan læra
- Ein jobb som gir kontakt med andre menneske
- Ein jobb der du får vera med på å ta avgjerder
- Ein jobb der arbeidsoppgåvene er krevjande og utfordrande
- Ein jobb der du kan vera kreativ og skapande
- Ein jobb som gir høve til å arbeida med born

Tabell V 3:

Indikatorer for indre motivasjon (Sm.st. s. 58)

- Gode sjansar for å avansera
- Vern mot arbeidsløyse
- Ein jobb der du kan arbeida sjølvstendig
- Ein jobb som folk flest ser opp til og respekterer
- Sikker inntekt
- Ein jobb med fleksibel arbeidstid
- Ein jobb som gir mykje fritid
- Ein jobb med høve til deltidsarbeid

Tabell V 4:

Indikatorer for ytre motivasjon (Sm.st. s. 59)

REFERENCER

Birkeland, J. (2020). Observasjon - en nøkkelkompetanse i barnehagelæreres utdanning og profesjon: brudd, utfordringer og potensial. Doktorgradsavhandling. Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett, Høgskulen på Vestlandet. Bergen.

Berg, T. S. (1990). Pedagogiske linjer gjennom 40 år i førskolelærerutdanningen. I U. Bleken, A. Sæggrov, M. Gravir, E. Johannessen & H. N. Sætre, *Barnet viste veien*, (s. 35–50). Oslo: Barnevernsakademiet

Biesta, G. J. (2009). Good Education in an Age of Measurement: On the Need to Reconnect with the Question of Purpose in Education. *Educational Assessment Evaluation and Accountability* 21(1), 33–46.

Biesta, G. (2020). Risking Ourselves in Education: Qualification, Socialization, and Subjectification Revisited. *Educational Theory*, 70(1), 89–104.

Bjerke, M. (2022). Symtomer og slitasje: Store problemer med å skaffe nok arbeidstid i barnehagene. 18.01.2022. www.fagbladet.no

BLU (2014). Den nye barnehagelærerutdanninga. Mulegheiter og utfordringar. BLU-rapport 1 frå Føljegruppa til Kunnskapsdepartementet.

BLU (2015). Barnehagelærerutdanninga. Meir samanheng, betre heilskap, klarare profesjonsretting? BLU-rapport 2

BLU (2016). Barnehagelærerutdanninga. Tilbakevendande utfordringar og uprøvde mulegheiter. BLU-rapport 3

BLU (2017). Ei reform tek form? Sluttrapport. BLU-rapport 4.

Børhaug, K. M. (2019). Barnehagelæreren i et profesjonsperspektiv – et kunnskapsgrunnlag. Ekspertgruppen om barnehagelæreren.

Eide, G. M., Mjøen, I. & Spord Borgen, J. (2017). Fra faglærer i kunstfag til kunnskapsrådelærer i Kunst, kultur og kreativitet – dialoger om endring. *Nordisk barnehageforskning*, 15. <https://doi.org/10.7577/nbf.1790>

Eik, L. T. (2015). Barnehagelæreres profesjonsspråk: Et språk for kritisk undersøkelse og begrunnet begeistring. I: Hennem, B., Pettersvold, M. & Østrem, S: *Profesjon og kritikk*. S. 129-154. Bergen: Fagbokforlaget.

Foss, Fimreite, H., Fossøy, I., & Ødegaard, E. E. (2019). Frå stamme til satellitt – kva metaforar kan fortelje om korleis ei lærerutdanningsreform vert forstått og iverksett. *Forskning og Forandring*, 2(1), 4–24. <https://doi.org/10.23865/fof.v2.1409>

Gilliam, L., Gulløv, E., Bach, D., & Olwig, K.. (2015). *Siviliserende institusjoner: Om idealer og distinksjoner i oppdragelse*. Bergen: Fagbokforlaget

Gulbrandsen, L. (2015). Barnehagelærerne. Yrkesgruppen som sluttet å slutte. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring NOVA Notat 1/2015

Gulbrandsen, L. (2018). Barnehagelærere – Fra mangel til overskudd Søkelys på arbeidslivet - vitenskapelig publikasjon. Universitetsforlaget, Årgang 35, nr. 1-2-2018, s. 43–55.

Gunnes, mfl. (2021). Tilbud og etterspørsel for fem utdanningsgrupper av lærere - LÆRERMOD 2019-2040. SSB. <https://www.ssb.no/arbeid-og-lonn/artikler-og-publikasjoner/laererm-2019-2040>

Høydalsvik (2019). The hidden professionals? An interview study of higher education-based teacher educators' professional identity. *Nordisk Tidsskrift for Utdanning og Praksis = Nordic journal of education and practice*, 13(2), 93–113. <https://doi.org/10.23865/up.v13.1974>

Kaufmann, G. & Kaufmann, A. (2015). Psykologi i organisasjon og ledelse (5. utg. utg.). Fagbokforl.

Krejsler, J. (2006). Professionel eller kompetencenomade. Hvordan tale meningsfullt om profesjonell utvikling? [Professional or Competency Nomad: On how to discuss the meaning of professional development. pp. 298–308, Oslo. ISSN 0901-8050.]. *Nordisk Pedagogik*, Vol. 26(4), pp. 298–308

Kunnskapsdepartementet. (2013). Framtidens barnehage St.Meld 24 (2012-2013). <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2012-2013/meld-st-24-20122013.html?id=720200>

Barnehagelærere med ny identitet. Ikke lenger profesjonsnomader?

Kunnskapsdepartementet. (2012). Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2012-06-04-475>

Lærerutdanningsrådet (1971). Rammeplan for førskolelærerutdanning. Oslo: Universitetsforlaget.

NOU (2018:2) Fremtidens kompetansebehov. Kunnskapsgrunnlaget. Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon Informasjonsforvaltning. Kunnskapsdepartementet.

OECD (2017). Education at a Glance 2017, Paris: OECD Publishing.

OECD (2016). Getting Skills Right: Assessing and Anticipating Changing Skill Needs. Paris: OECD Publishing.

Sataøen, S. O., & Fossøy, I. (2019). Val av studielitteratur i barnehagelærerutdanninga. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 103(2-03), 83–95.

Sataøen, S. O. & Trippestad, T. A. (2015). Den nye barnehagelærerutdanninga - bakgrunn, iverksetjing og reformutfordringar. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 6, 434–447.

Skauge, T., Kvitastein, O. og Hansen, H. (2017). Barnehagelærerutdanninga i reform. *Studenterfaringar 2014-2016*. Samlerapport Studenterfaringar med FLU/BLU-reforma 2017.

Smeby, J.-C. (2011). Profesjonalisering av førskolelæreryrket? *Arbetsmarknad & arbeidsliv*, 17(4), 43–58. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:537660/FULLTEXT01.pdf>

Steinnes, G. S. (2014). Common sense or professional qualifications? Division of labour in kindergartens. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(4), 478–495. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2014.947831>

Strand, M. G. (2021). Hvordan vet du om barnet ditt går i en god barnehage? Over 90 prosent av norske barn går i barnehage, men hvordan vet man at barnehagen er god? Forskere har svar på hva som kjennetegner kvalitet og hva foreldre kan se etter. *Forskning.no*. 18.01.2021.

Strand, T. (2009). The epistemology of early childhood education : the case of Norway. VDM Verlag.

Svendsen, P. (2022). Seks barnehager i Bergen får to fulltidsansatte i ny prøveordning. *Utdanningsnytt*. 31 mars, 2022. www.utdanningsnytt.no.

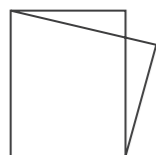
Utdanningsdirektoratet. (2022). Fakta om barnehager 2021. Kunnskapsdepartementet. <file:///C:/Users/tos/Downloads/Fakta%20om%20barnehager%202021.pdf>

Universitets- og høgskolerådet (2018). Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning. UHR

Ødegaard, E. E. (2012). Barnehagen som dannelsingsarena. Bergen: Fagbokforl.

En sammenhængende overgang?

Om legens fleksible deltagelsesrum i overgangen fra dagtilbud til skole



Ane Bjerre Odgaard,
ph.d., docent, UC SYD,
Anette Boye Koch,
ph.d., docent,
VIA University College,
Helle Marie Skovbjerg,
ph.d., professor,
Designskolen Kolding

Denne artikel undersøger en række konkrete legeeksperimenter i børns overgang fra dagtilbud til skole. Det empiriske afsæt er feltobservationer fra et pilotstudie i 2020, hvor legeeksperimenter blev designet og afprøvet som overgangsaktivitet i et dansk skoledistrikt. Her deltog de ældste børn fra områdets børnehaver sammen med skolebørn fra 3. klasse og pædagoger fra hhv. dagtilbud og skole i en række pædagogisk rammesatte legeeksperimenter på den lokale skole. Legeeksperimenterne undersøges ved at kaste lys på, hvordan børnehavebørnenes veje ind i skolen konkret udfolder sig her,

samt ved at fremhæve de muligheder, som denne aktivitetsform åbner ift. at etablere sammenhæng i overgangen. Et centralt fund fra undersøgelsen er, at legeeksperimenterne muliggør veje ind i skolen gennem fleksible deltagelsesrum. Dette stiller imidlertid anderledes krav til de professionelle deltagelse end ved mange andre typer af overgangsaktiviteter. Legeeksperimenterne aktualiserer overgangen som en proces, hvor paratheden ikke ensidigt er barnets, dagtilbuddets eller skolens ansvar, men hvor alle parter gensidigt må justere sig efter hinanden inden for rammerne af legeordener.

En sammenhængende overgang? Om legens fleksible deltagelsesrum i overgangen fra dagtilbud til skole

Vi står aktuelt med et vigtigt afklaringsarbejde i forhold til, hvordan kravet om **en sammenhængende overgang** bør forstås og håndteres hensigtsmæssigt.



Indledning

Denne artikel tager afsæt i den grundlæggende præmis, at spørgsmålet om *sammenhæng* er et helt fremtrædende omdrejningspunkt for både forskning, policy og praksis vedr. børns overgang fra dagtilbud til skole (Boyle et al. 2018; OECD 2017; Odgaard 2018). I de senere år er det således blevet belyst, hvordan eksisterende tilgange til etablering af sammenhæng i overgangen i vidt omfang viser sig utilstrækkelige (Christensen 2020; EVA 2021; Stanek 2020). Kritikken angår, dels at skoleforberedende aktiviteter indledes uhensigtsmæssigt tidligt (Stanek 2020; EVA 2021), dels at de tiltag, som søger at udligne forskelle gennem fælles tiltag på tværs af dagtilbud og skole, reelt

ikke skaber sammenhæng for børnene (Stanek & Vendelboe 2019). Derfor har der de senere år været øget fokus på, hvordan børnecentrerede tilgange kan bidrage til etableringen af sammenhæng i overgangen (Odgaard 2018; Huser et al. 2016). Som en del af dette fokus sættes der aktuelt fokus på, hvordan børnenes forskelligartede deltagelsesbaner, på deres vej ind i skolen, kan understøttes mere fleksibelt og differentieret (Koch et al. 2022). Nærværende artikel søger at bidrage til dette fokus. Det empiriske afsæt for artiklen er feltobservationer fra Pilotprojektet Dagtilbudssporet (2020-2021), et design-baseret projekt (Amiel & Reeves 2008), som bestod af legeeksperimenter i overgangen. Projektet opstod som en knopskydning

på det større projekt Må jeg være med? (Jørgensen & Skovbjerg 2020; Skovbjerg & Sand 2022), som viste potentialer ved at arbejde pædagogisk med leg i skolen. Her skabte pædagogerne legedeltagelse for flere børn, dels ved at tilbyde diversitet i legemuligheder og dels ved at være tæt på og indgå i konkrete legesituationer. Dette betød blandt andet, at pædagogerne fik blik for børnenes legeressurser og -viden, hvilket kunne bruges i det videre pædagogiske arbejde (Jensen et al. 2022; Jørgensen 2022; Sand et al. 2022). I den sammenhæng opstod der et ønske fra den ene deltagende skole om at arbejde med legen i en række overgangsaktiviteter, som skolen i forvejen skulle rammesætte for kommende skolebørn. Skolens pædagoger kunne på

denne måde trække på erfaringer fra det pædagogiske arbejde med leg i skolen og lade disse komme overgangsarbejdet til gode.

I denne artikel stilles der skarpt på, hvordan en gruppe børns første møder med skolen udfolder sig gennem deres konkrete deltagelse i projektets pædagogisk rammesatte legeeksperimenter. Dette empiriske fokus bringes i artiklen i spil i forhold til aktuel forskning og policy vedr. overgangen fra dagtilbud til skole, og artiklens centrale bidrag er dermed at belyse og nuancere det krav om sammenhæng, som er et centralt omdrejningspunkt i arbejdet med overgangen. Sammenhæng kan, ifølge denne artikel, forstås i et mikro-perspektiv, nemlig som de emergerende deltagelsesbaner, som børnene over tid etablerer sammen i kraft af deres situerede deltagelse i legens orden i overgangen.

Artiklens forståelse af leg baserer sig på stemningsperspektivet (Skovbjerg 2021; Karoff 2013), der er et alment menneskeligt perspektiv på leg, hvor legen ses som en særlig måde at være indstillet i forhold til andre mennesker, i forhold til sig selv og i forhold til materialer. Den pædagogiske opgave bliver, inden for denne legeforståelse, at skabe deltagelsesmuligheder for alle børn og samtidig at støtte dem i at bidrage til legens udvikling. I kraft af begrebet om legens orden kan der således ske en produktiv forskydning af den diskussion vedrørende etableringen af sammenhæng i overgangen fra dagtilbud til skole, som de professionelle er lovgivningsmæssigt forpligtede på (Dagtilbudsloven 2022, § 1 stk. 4, § 7 stk. 5 og § 8 stk. 6).

Artiklens forskningsspørgsmål er:

- Hvad karakteriserer børnenes deltagelse i legeeksperimenterne, og hvordan kan sammenhæng i overgangen forstås i lyset heraf?
- Hvilke implikationer kan denne forståelse have for de professionelles håndtering af sammenhæng i overgangen?

Overgangen fra dagtilbud til skole – aktuel forskning og policy

Børns overgang fra dagtilbud til skole har de senere år været genstand for forskningsmæssig interesse, i Danmark såvel som internationalt (Boyle, Grienshaber & Petriwskyj 2018; Christensen 2020; Dockett, Einarsdóttir & Perry 2019; Stanek 2020; Winther-Lindquist 2019). To kortlægninger belyser, hvordan overgangen aktuelt organiseres i danske kommuner (Stanek & Vendelboe 2019; EVA 2021). Godt halvdelen af kommunerne benytter sig af en skolestartsmode, hvor børnene overgår fra dagtilbud til SFO "forud for skoleårets begyndelse" (Folkeskoleloven 2021, § 40 stk. 4). Som EVA (2021) påpeger, så betyder denne skolestartsmode reelt, at mange børn deltager i skoleforberedende aktiviteter fra de er fire år gamle, hvilket skyldes Dagtilbudslovens krav om, at der "i børnenes sidste år i dagtilbuddet tilrettelægges et pædagogisk læringsmiljø, der skaber sammenhæng til børnehaveklassen" (Dagtilbudsloven, § 8 stk. 6). Forskning peger på, at denne udvikling er del af en større samfundsmæssig udvikling, hvor en "nedadgående spiral" (Stanek 2020, s. 39) presser krav og disciplinering nedad i uddannelsessystemet. Det er ligeledes forskningsmæssigt belyst, at lovgivningens krav om sammenhæng i praksis fortolkes som træning af skole-

lignende aktiviteter i dagtilbuddene til opnåelse af skoleparathed (Christensen 2020). Også internationalt er det blevet problematiseret, at bestræbelser på kontinuitet kan resultere i skolficering af dagtilbud (OECD 2017, s. 20). Desuden problematiseres det, at aktuelle bestræbelser på at skabe sammenhæng gennem f.eks. ensartede aktiviteter og materialer på tværs af dagtilbud og skole ikke nødvendigvis sikrer den intenderede sammenhæng for børnene (Stanek & Vendelboe 2019). Vi står aktuelt med et vigtigt afklaringsarbejde i forhold til, hvordan kravet om en sammenhængende overgang bør forstås og håndteres hensigtsmæssigt. Det er denne artikels hensigt at bidrage til dette problemfelt gennem en produktiv forskydning af begrebet sammenhæng i overgangen. Ved at flytte fokus væk fra det hidtil fremherskende strukturelle perspektiv, hvor sammenhæng tænkes at kunne etableres for børnene gennem skoleforberedende aktiviteter i dagtilbud, så søger artiklen at belyse en situeret forståelse af sammenhæng som noget, deltagerne aktivt skaber sammen gennem deres situerede og meningskabende deltagelse i overgangen, i dette tilfælde gennem deres deltagelse i legens orden.

Forskningskontekst, undersøgelsesdesign, metode og etik

Pilotprojektet Dagtilbudssporet, som denne artikel bygger på, er en del af det større forskningsprojektprojekt Må jeg være med? (2018-2022), som foregik i to folkeskoler og undersøgte legedeltagelse blandt børn i indskoling. Pilotprojektet Dagtilbudssporet etableredes som en knopskydning på Må jeg være med?-projektet, foranlediget af at den ene

En sammenhængende overgang? Om legens fleksible deltagelsesrum i overgangen fra dagtilbud til skole

De kommende skolebørns møde med skolen var således ikke præget af et ekspliciteret skole-adfærdskodeks eller regelsæt.

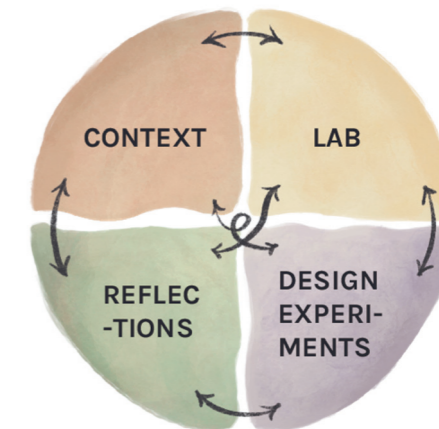


deltagende skole ønskede at bygge videre på pædagogernes erfaringer fra Må jeg være med? i forbindelse med skolens overgangsarbejde, bl.a. med henblik på at styrke relationer og deltagelsesmuligheder for de kommende skolebørn. I Dagtilbudssporet deltog de i alt seks dagtilbud, som i overgangsregi var knyttet til den deltagende skole. Samlet set var 95 børnehavebørn, 20 skolebørn fra 3. klasse, otte SFO-pædagoger og 12 børnehavepædagoger involveret i legeeksperimenterne.

Forskningsdesignet bygger på design-based research, en intervenserende forskningsmetode, hvor forskere indgår i nært samarbejde med praksis om at igangsætte forandringsprocesser og afprøvninger (Amiel & Reeves 2008; Jørgensen, Skovbjerg & Eriksen 2021). Deltagerne skaber herigennem et design for leg, afprøver dette i gentagende iterationer og reflekterer afslutningsvist over dette. At deltagerne designer for legen, fremfor at designe selve legen, har været et

kardinalpunkt i projektet, hvilket hænger tæt sammen med projektets forståelse af leg som en stemningspraksis, der nødvendigvis må skabes af de legende gennem legen (Karoff 2013). At designe for leg implicerer således at tage nogle valg i forhold til materialer, rum, rammesætninger og andre forhold, som kan befordre legen som stemningspraksis. Designprocessen fulgte design-based research-modellens fire domæner (Amiel & Reeves 2008):

- 1) Kontekst: Vi udforskede deltagelsesproblemstillinger i overgangen i forhold til en given legetype. Her deltog børnehavepædagoger, skolepædagoger og forskere i den fælles rammesætning.
- 2) Lab: Vi planlagde et konkret legeeksperiment.
- 3) Designeksperiment: Vi afprøvede legeeksperimentet i den konkrete praksis det, som vi havde planlagt.
- 4) Refleksion: Vi samlede op og reflekterede over det, som vi havde afprøvet.



Figur 1: Design-based research-model inspireret af Amiel & Reeves 2008; Christensen, Gynther & Petersen 2012.

Denne artikel stiller skarpt på de aktiviteter, som fandt sted i fase 3, altså i selve legeeksperimenterne, og den omhandler således ikke de øvrige fasers processer. Det empiriske materiale består af observationsnoter og fotos, som er produceret gennem deltagende observation, og som metodisk bygger på institutionelt etnografisk feltarbejde (Smith 2005, 2006).

Ligesom det at designe for leg har særlige implikationer, så er det at observere leg ligeledes forbundet med særlige overvejelser. Legen er, som empirisk fænomen, flertydig og vanskeligt at få hånd om (Sutton-Smith 1997). Forfatterne har tidligere brugt en jellycake-metafor til at beskrive, hvordan forskning i legen som empirisk fænomen foregår (Skovbjerg & Bekker 2018): Man må holde nænsomt om legen, for at den ikke går i stykker, og samtidigt må man også have strategier, der kan indfange legens dirrende og næsten flydende karakter. Strategien har her været at indkredse fænomenet på en sensitiv måde, gennem flere modaliteter og gennem en sanseligt-kropslig tilstedeværelsesmodus i observationerne (Skovbjerg 2021).

Der er indhentet informeret samtykke fra personalet samt alle deltagende børns forældre, ligesom forskerne har haft en fortløbende opmærksomhed på børnenes in-situ-accept af, at vi observerede dem (Dockett & Perry 2011). På samme måde har forskerne været bevidste om de etiske dilemmaer, som er forbundet med professionelles involvering i intervenserende forskningsprocesser. Intervenserende forskningsprocesser, som et designbaseret studie er, kan nærmest umærkeligt transformeres til institutionelle praksisser, og dette er væsentligt i etisk forstand, fordi børns

og professionelles deltagelse i institutionelle praksisser ikke reelt kan anses for at være frivillig. Dette dilemma fordrer en skærpet forskerbevidsthed ift. at tilgode deltageres agens i alle faser af det designbaserede samarbejde (Odgaard & Ripley 2022). Samtidig er det helt afgørende at fastholde bevidstheden om, at dét at blive observeret som led i forskning altid må og skal være frivilligt. I projektet betød dette, at forskerne fortløbende ekspliciterede og var opmærksomme på at sikre denne frivillighed. Forskningsprocessen og datahåndteringen lever op til såvel den danske Code of Conduct (UFM 2014) samt regulativerne i EU's databeskyttelsesforordning, GDPR.

Teoretisk rammesætning:

Leg og deltagelse i overgangen

I det følgende præsenterer vi vores teoretiske rammesætning, hvor begrebet legeorden er centralt. Grundlæggende baserer artiklen sig på et stemningsperspektiv på leg (Skovbjerg 2021; Karoff 2013). Legen forstås som en særlig orden – en legeorden – hvor betydningsuniverset er et andet end i det hverdagslige. Legeordner udgør konkrete betydnings-sammenhænge, hvor noget betyder noget, mens andet ikke har betydning; bestemte handlinger har betydning i en dukkeleg, mens andre ikke vil være betydningsfulde i dukkelegens orden (Skovbjerg & Sand 2022). Deltagelse i legens orden handler altså om at vide, hvordan man skal handle i den konkrete legeorden, og samtidig hvordan man – inde i legens orden – kan være med til at få legeordnen til at udvikle sig ud fra de ting, man selv, sammen med sine legekammerater, gerne vil (ibid.). Dette perspektiv suppleres med antropologen Tim Ingolds (1993) begreb "taskscape", her oversat til gøremålslandskab. Gøre-

målslandskab betegner en forståelse af, at steder og menneskelig aktivitet gensidigt konstituerer hinanden. Denne forståelse implicerer, at de steder, vi har det med at tage for givet, er under konstant tilbliven: "It is from this relational context of people's engagement with the world, in the business of dwelling, that each place draws its unique significance" (ibid., s. 155). Kontekster bliver i denne forståelse ikke beholdere med et konstant indhold, men derimod socialt, materielt og stemningsmæssigt konstituerede situationer, som mennesker skaber sammen i kraft af deres aktiviteter (van Oers 1998). I denne artikel er dette teoretiske rammeværk interessant, fordi det får betydning for, hvordan sammenhæng i overgangen fra dagtilbud til skole kan forstås og håndteres. Samlet set kan disse teoretiske begreber knytte meningsfuldt an til de forståelser af sammenhæng i overgangen, som blev fremhævet tidligere i denne artikel; de aktuelle problematiseringer af sammenhæng som noget, der kan etableres strukturelt på børnenes vegne gennem foregribende praksisser eller udligning af institutionelle forskelle. Derimod kan sammenhæng begrebsliggøres som et resultat af børnenes aktivt meningsskabende overgangspraksisser, i dette tilfælde gennem deres situerede deltagelse i legens orden i løbet af legeeksperimenterne. I det følgende vil to uddrag fra studiets empiriske grundlag blive genstand for en teoridrevet analyse, dvs. en analyse, som ikke har til formål at repræsentere det empiriske materiale i sin helhed, men som simpelthen har til formål at kaste nyt lys på spørgsmålet om sammenhæng i overgangen. Dette sker ved, i overensstemmelse med forskningsspørgsmålene, at belyse, hvad der karakteriserer børnenes deltagelse i

En sammenhængende overgang? Om legens fleksible deltagelsesrum i overgangen fra dagtilbud til skole

De gøremålslandskaber, som nærværende artikel peger på som relevante for overgangen, stiller anderledes krav til de professionelles deltagelse.



legeeksperimenterne i de to uddrag, og at fremhæve, hvordan sammenhæng i overgangen kan forstås i lyset af denne deltagelse. Dernæst vil det afslutningsvist blive diskuteret, hvilke implikationer denne forståelse af sammenhæng i overgangen kan have for de professionelles håndtering heraf.

Fra skibsleg til guldskat: Empiriske uddrag og analyse med fokus på "sammenhæng"

De legeeksperimenter, som danner empirisk grundlag for nærværende studie, blev rammesat og designet som konstruktionslege. På denne baggrund formulerede SFO-pædagogerne følgende interne overskrift til legeeksperimenterne: "LEGO UNIVERS – mega levende LEGO univers som består – også i morgen???". Denne overskrift fremgik af skolens interne aktivitetsplan for SFO'en på de fem eftermiddage, hvor børnehavebørnene kom på besøg for at deltage i legeeksperimenterne. Som

aktivitetsbeskrivelse peger overskriften på en intention om, at der muligvis ville kunne etableres en sammenhæng gennem forløbet, nemlig i den forstand at univers-kreationerne måske ("???") skulle få lov at bestå fra gang til gang.

De børn og pædagoger, som deltog i de fem observerede legeeksperimenter, var inddelt i fire grupper på forskellige lokationer på skolen. I den gruppe, som denne artikels uddrag af observationer stammer fra, deltog i alt 16 børnehavebørn, seks skolebørn, to børnehavepædagoger og to SFO-pædagoger. Med inspiration fra praksisteorien (Nicolini 2009) vil vi i det følgende zoome ind på en enkelt børnegrupper deltagelse i det første legeeksperiment. Dernæst vil vi zoome ud på de deltagelsesbaner, eller emergierende sammenhænge, som konkret etableres af netop denne børnegruppe i løbet af de i alt fem legeeksperimenter. Med denne analytiske struktur er det bestræbelsen at give et nærbillede

af børnenes deltagelse som konkret gøremålslandskab (Ingold 1993), således som det over tid udfoldede sig gennem legens orden.

Uddrag 1, observationsnoter, legeeksperiment 1/5:

Da børnehavebørnene ankommer, sidder de seks børn fra 3. klasse allesammen på den ene side af en kæmpe stor bunke byggeklodser og andre byggeelementer, som ligger på et fleecetæppe midt på gulvet. Børnehavebørnene bliver af deres pædagoger anvist pladser på den modsatte side af den store bunke med materialer. Gruppen af børnehavebørn sidder tæt, i to-tre rodede rækker med fem-seks børn i hver, lige overfor de seks skolebørn. [...]. Andreas fra 3. klasse har reddet sig en stor Lego-skibsstævn fra bunken, som han viser frem til nogle børnehavedrenge. "Vil I være med til at bygge et sejt skib?", spørger han. Det vil Charles, Villy og to andre drenge fra børnehaven gerne. Andreas fortæller,

hvilke klodser drengene skal finde for at bygge videre på skibet. Drengene leder i bunken, der forhandles lidt om, hvilken figur der skal styre skibet [...] Andreas spørger meget til, hvad de andre børn synes, der skal være på skibet, og så leder de sammen efter forskellige dele, som de sætter fast, dog mest efter Andreas' anvisninger. En af drengene fra børnehaven foreslår, at der skal være en helikopter, og sammen får de bygget en propel og en lille kasse, som propellen kan sidde fast på. Helikopteren passer lige ovenpå skibet. Mens legen kører derud af, opdager Andreas pludselig, at klokken er tre, og at han derfor skal hjem. Han sætter et par ting mere på skibet og rejser sig derefter, siger farvel til de andre og går af sted. Legen ved skibet opløses, drengene fra børnehaven går lidt rundt i lokalet. Charles og Villy bliver dog i nærheden af skibet, Villy tager en legofigur og sætter den fast på en slags skateboard, legofiguren suser af sted, sjussssj sjusssj, langs vægge og vindueskarme. Charles og en tredje dreng, som før også var med til at bygge skibet, samler forskellige små klodser i en grå skal. "Det skal kun være de usynlige", siger Charles. "Ej, de er ikke alle sammen usynlige, vi ta'r dem ud, der ikke er usynlige", siger den anden dreng. Sammen sorterer de alle de ting fra, som ikke er gennemsigtige. "Men vi beholder dem. For det er jo våbnene", siger Charles, mens han holder et lille-bitte, guldfarvet sværd mellem fingrene. Jeg spørger om de ting, de har samlet, også hører med til skibet. "Ja, det gør de", svarer Charles, "men det er ikke mig, der ved så meget om skibet. Det er mest Andreas, der gør dét". Drengene sætter skallen med indhold ned på skibet og samler flere af "de usynlige".

Dette uddrag af observationer fra første legeeksperiment viser, hvordan Andreas fra 3. klasse initierer en skibsleg ved at invitere børnehalebørnene Charles og Villy til at deltage. Børnenes deltagelse er karakteriseret ved, at børnehalebørnene indledningsvist bidrager efter Andreas' direkte anvisninger, mens deres bidrag efterhånden bliver mere initiativrige. Børnenes deltagelse kan dermed karakteriseres som spørgsmål om både at tage legeordnen på sig og samtidig at give til legens orden, så den bliver ved med at udvikle sig og dermed forbliver relevant (Skovbjerg & Sand 2022). Da Andreas må forlade legen, bliver det imidlertid tydeligt, hvor vigtig hans rolle var. Skibslegens orden opløses, og børnehalebørnene må orientere sig på ny. Deres initiativer bliver først spredte, og derefter samles de igen gennem en ny tilføjelse: skallen med "de usynlige". Legen omkring skallen placerer sig elegant imellem, på den ene side, at udgøre en ny legeorden, hvor de gennemsigtige klodser har særlig betydning og værdi som "de usynlige", men hvor denne legeorden på den anden side bibeholder en både konkret og betydningsmæssig sammenhæng til den oprindelige skibslegeorden. Børnehalebørnene agerer, gennem denne tilføjelse, både passende, bevarende og udviklende i forhold til den oprindelige skibslegeorden. Børnenes deltagelse kan således synliggøre sammenhængen i overgangen som et spørgsmål om at skabe et emergerende gøremålslandskab (Ingold 1993). Det erfarne skolebarn sætter indledningsvist rammen for legens orden, men sidenhen udvikler den sig som et fleksibelt deltageresrum med plads til flere initiativer.

Det ovenstående foregik ved første legeeksperiment, og de næstfølgende gange deltager den samme børnegruppe i en løbende videreudvikling og transformation af skibslegen. Mens Andreas' rolle var helt central i starten, så bliver hans deltagelse efterhånden mere og mere sporadisk. De sidste to gange er Andreas slet ikke med til legeeksperimenterne, og det samme gør sig gældende for de øvrige børn fra 3. klasse, som ved de første legeeksperiment indgik i lignende konstellationer sammen med børnehalebørnene. Følgende observationsuddrag synliggør processen ved det sidste legeeksperiment:

Uddrag 2, observationsnoter, legeeksperiment 5/5:

Med afsæt i "de usynlige" har Charles, Villy og to andre drenge fra børnehaven kastet sig over et omfattende byggeri af en slags fort, som nu huser den skat, som de i løbet af flere legeeksperiment kontinuerligt har indsamlet. Nu bliver der sat en edderkop, en slange og en soldat op omkring fortet; de bevogter tydeligvis skatten derinde. Charles, Villy og de to andre inviterer enkelte gange nogle af de øvrige børnehalebørn hen for at se "gulds skatten", som de nu betegner indholdet i fortet. En anden gruppe børn er også gået i gang med at samle guld, og overfor denne gruppe er Charles, Villy og de andre meget hemmelighedsfulde. På et tidspunkt kommer Ella fra børnehaven målrettet hen med en lille plastic-muslingskal, som hun giver til Charles. Hun beder ham åbne skallen. Indeni ligger en lillebitte, guldfarvet plasticmønt. Charles smiler over hele hovedet og placerer straks musling og guldmønt inde i fortet. Ella får lov at kigge derind, der bliver hvisket hemme-

lighedsfuldt, mens Charles holder godt øje med, at de andre guldsamlere ikke får øje på skatten.

Etablering af sammenhænge gennem legens orden

Som det ses af uddrag 2, så har børnegruppens legeorden udviklet sig over tid i løbet af legeværkstederne; fra Andreas' skibsleg over indsamlingen af "de usynlige" som skatte, og nu til et bevogtet fort med guldskat; en leg som flere af børnehalebørnene nu også er blevet deltager i. Den betydningsmæssige sammenhæng i legeordenens udvikling over tid er synlig, og børnenes konstruktioner blev gemt og fundet frem fra gang til gang. Legen kunne udvikle sig over de fem legeværksteder, og aktivitetsplanens signal om et "[...] univers som består – også i morgen???" blev dermed indfriet. De kommende skolebørns møde med skolen var således ikke præget af et ekspliciteret skole-adfærdskodeks eller regelsæt, som børnene skulle forholde sig til, men snarere af et fleksibelt deltageresrum, hvor dét at være aktive i skabelsen af skolen som gøremålslandskab (Ingold 1993) kunne komme i fokus. Dette betød imidlertid ikke, at legeeksperimenterne var et regelfrit område. Tværtimod, så indgik deltagerne i en løbende forhandling, opretholdelse og transformation af legens orden som fleksibelt deltageresrum. Med konstruktionen af fortet med vogtere er børnehalebørnene således i fuld gang med at handle i skolen ved at gøre legens gøremålslandskab til deres eget. Pædagogernes rolle var indledningsvist at rammesætte konstruktionslegen som et spørgsmål om at skabe universer, og derefter var de i det væsentligste involveret i at bære brænde til de mange små bål ved løbende at supplere med materialer,

ved gå i dialog med børnene om deres kreationer og ved at understøtte nogle af børnene i at få deltageresmuligheder i legen.

Konkluderende diskussion

Denne artikel har vist, hvordan en gruppe børn fra børnehaven og skole etablerer sammenhængende deltageresbaner gennem legens orden som en del af deres overgang til skolen. De gøremålslandskaber, som nærværende artikel peger på som relevante for overgangen, stiller anderledes krav til de professionelle deltagelse og praksis end de typer af sammenhængsskabende aktiviteter, som ofte finder sted i overgangen (Stanek & Vendelboe 2019). Overgangsaktiviteter er ofte møntet på skoleparathed gennem skolelignende aktiviteter i børnehaven eller gennem udligning af forskelle via etableringen af ensartede rutiner eller aktiviteter på tværs af børnehaven og skole (ibid.). I de legeeksperiment, som udgør det empiriske grundlag for denne artikel, skal de professionelle vide noget om legepraksis og sætte denne viden pædagogisk i spil. Dette kan så danne afsæt for børnenes deltageresmuligheder i skolen, i form af legeordnernes fleksible deltageresrum. Når legeeksperiment aktualiserer overgangen på denne måde, så skabes der rum for en proces, hvor parathed ikke fremhæves som enten barnets eller skolens ansvar, men hvor alle parter gensidigt må justere sig efter hinanden og skabe sammenhæng inden for rammerne af legens orden. Dermed tegnes konturerne af et andet grundlag sammenhæng i børns overgang fra dagtilbud til skole, nemlig som et spørgsmål om at rammesætte gøremålslandskaber, hvor børnehalebørn og skolebørn bliver medskabere af fleksible deltageresrum på tværs

af overgangens meget forskelligartede institutionelle miljøer. Spørgsmålet er, hvordan legens orden og det fleksible deltageresrum, som muliggøres her, kan inspirere overgangspraksisser bredere set. I nærværende artikel tjente to empiriske uddrag til at synliggøre, hvordan deltagerne skaber sammenhæng gennem handling. Hvis forståelsen af sammenhæng i overgangen kunne udfordres og beriges af sådanne forståelser af, at sammenhænge kan etableres gennem børns situerede og meningssskabende deltageresbaner inden for bl.a. legens orden i løbet af overgangen, så implicerer dette, at overgangen kan tilrettelægges med et fokus på at etablere sådanne fleksible deltageresrum, både gennem legen og gennem andre aktivitetsformer.

REFERENCER

Amiel, T. & Reeves, T.C. (2008). Design-Based Research and Educational Technology: Rethinking Technology and the Research Agenda. *Journal of Educational Technology & Society*, 11(4), 29-40.

Boyle, T., Grieshaber, S. & Petriwskyj, A. (2018). An integrative review of transitions to school literature. *Educational Research Review*, 24, 170-180. doi:10.1016/j.edurev.2018.05.001

Christensen, K.S. (2020). *Vanskelige forbindelser – en institutionel etnografi om børns bevægelse fra børnehave til skole*. Ph.d.-afhandling, Aarhus Universitet.

Christensen, O., Gynther, K. & Petersen, T.B. (2012). Design-Based Research – introduktion til en forskningsmetode i udvikling af nye E-læringskoncepter og didaktisk design medieret af digitale teknologier. *Tidsskriftet Læring og Medier (LOM)*, 5(9). <https://doi.org/10.7146/lom.v5i9.6140>

Dagtilbudsloven (2022). LBK nr 454 af 19/04/2022. <https://www.retsinformation.dk/eli/lt/2022/454>

Dockett, S., Einarsdóttir, J. & Perry, B. (2019). *Listening to children's advice about starting school and school age care*. Routledge.

Dockett, S. & Perry, B. (2011). Researching with Young Children: Seeking Assent. *Child Indicators Research*, 4(2), 231-247. doi:10.1007/s12187-010-9084-0

EVA (2021). Overgange fra dagtilbud til skole: En undersøgelse af skolestartsmodeller og praksisformer i børns overgang mellem dagtilbud og skole. <https://www.eva.dk/dagtilbud-boern/overgange-dagtilbud-skole-0>

Folkeskoleloven (2021). LBK nr 1887 af 01/10/2021. <https://www.retsinformation.dk/eli/lt/2021/1887>

Huser, C., Dockett, S. & Perry, B. (2016). Transition to School: Revisiting the Bridge Metaphor. *European Early Childhood Education Research Journal*, 3(24), 439-449.

Ingold, T. (1993). The Temporality of the Landscape. *World Archaeology*, 25(2), 152-174. doi:10.1080/00438243.1993.9980235

Jensen, J.-O., Jørgensen, H.H., Sand, A.-L., Hansen, J.H., Lieberoth, A. & Skovbjerg, H.M. (2022). Deltagelsesmuligheder i kreativ leg: et design based research-studie af leg i skolen. *BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur*, 38(66), 39-53.

Jørgensen, H.H. (2022). Codesign for udvikling af pædagogisk legepraksis i skolen: "Hvorfor leger de andre ikke med mig?". Ph.d.-afhandling, Designskolen Kolding.

Jørgensen, H.H. & Skovbjerg, H. (2020). "Det gjorde sygt, sygt ondt". *Forskning i Pædagogers Profession og Uddannelse*, 4(2), 13. <https://doi.org/10.7146/fppu.v4i2.122507>

Jørgensen, H.H., Skovbjerg, H.M. & Eriksen, M.A. (2021). Appropriating a DBR model for a 'research through codesign' project on play in schools – to frame participation. In Proceedings of The 9th Nordes Design Research conference, Kolding, Denmark, 434-443.

Karoff, H.S. (2013). Play practices and play moods. *International Journal of Play*, 2(2), 76-86, DOI: 10.1080/21594937.2013.805650

Koch, A.B., Odgaard, A.B. & Skovbjerg, H.M. (2022). Legeværksteder i overgangen fra børnehave til skole: Børn som medskabere af 'passende' deltagelse. *Barn – forskning om barn og barndom i Norden*, 40(2). <https://doi.org/10.5324/barn.v40i2.4963>

Nicolini, D. (2009). Zooming In and Out: Studying Practices by Switching Theoretical Lenses and Trailing Connections. 30(12), 1391-1418. doi:10.1177/0170840609349875

Odgaard, A.B. (2018). Designing for transition from day-care to school. I: N.B. Dohn (red.), *Designing for learning in a networked world* (s. 197-213). Routledge.

Odgaard, A.B. & Ripley, D. (2022). Participatory research approaches on design principles for emergent learning. I: J. Radišić et al. (red.), Dialogue, diversity and interdisciplinarity in the field of learning and instruction: book of abstracts (s. 43). University of Belgrade. <https://drive.google.com/file/d/1HYX73gd03Lk1SgrPZPcqwJw0wo1AYCiG/view>

En sammenhængende overgang? Om legens fleksible deltagelsesrum i overgangen fra dagtilbud til skole

OECD (2017). 'Starting Strong V: transitions from early childhood education and care to primary education', Starting Strong, OECD Publishing, doi:10.1787/9789264276253-en.

Sand, A.-L., Jensen, J.-O., Skovbjerg, H.M., Jørgensen, H.H., Hansen, J.H. & Lieberoth, A. (2022). Når børn fælles skaber: om børns materialiserede samvær i leg. *BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur*, 38(66), 55-71. <https://tidsskrift.dk/buks/article/view/133772/178840>

Skovbjerg, H.M. (2021). *On Play*. Samfundslitteratur.

Skovbjerg, H.M. & Bekker, T. (2018). *The Value of Play*. Designskolen Kolding. <https://www.designskolenkolding.dk/publication-value-of-play>

Skovbjerg, H.M. & Sand, A.-L. (2022). Play in School – Toward an Ecosystemic Understanding and Perspective. *Frontiers in Psychology*, 12, 780681. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.780681>

Smith, D.E. (2005). *Institutional Ethnography: A sociology for people*. Rowman & Littlefield.

Smith, D.E. (red.) (2006). *Institutional Ethnography as Practice*. Rowman & Littlefield.

Stanek, A.H. (2020). Forskydning af problematikker. *Psyke & Logos*, 41(1).

Stanek, A.H. & Vendelboe, S.H. (2019). Børneparat skole & skoleparate børn? Fokus på overgangspædagogik. BUPL.

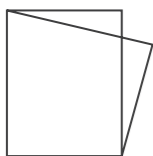
UFM [Uddannelses- og Forskningsministeriet] (2014). *The Danish Code of Conduct for Research*

Integrity. <https://ufm.dk/publikationer/2014/the-danish-code-of-conduct-for-research-integrity>

van Oers, B. (1998). From Context to Contextualizing. *Learning and Instruction*, 8(6), 473-488.

Winther-Lindqvist, D. (2019). Becoming a Schoolchild: A positive Developmental Crisis. I: M. Hedegaard & M. Fleer (red.), *Children's Transition in Everyday Life and Institutions* (s. 47-70). Bloomsbury Academic.

En overset professionsteoretiker: Klaus Prange



Frederik Pio, lektor, ph.d., Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU), Aarhus Universitet

Klaus Prange er en i Danmark noget overset tysk, almenpædagogisk forsker, der levede fra 1939 til 2019. Hvad angår udgivelser inden for dansk faglitteratur, så er det ikke meget, der er udgivet af Prange på dansk. Den eneste danske oversættelse af Prange selv er hans bog *Pædagogikkens etik* fra 2013 på Klim. Derudover skal det også nævnes, at Leo Komischke-Konnerup har introduceret Pranges forskning i antologien *Pædagogiske tænkere* fra Hans Reitzel (2019). Endvidere omtales Prange ret indgående af Gert Biesta i kapitel 6 af hans nye bog *Verdensvendt uddannelse*, der er udkommet på Klim i 2022.

Klaus Pranges forskning har gennem årene udmøntet sig i et omfangsrigt forfatterskab, der breder sig over 19 bøger og ca. 150 artikler. I anledning af Pranges 60-årsdag blev han også fejret

af kollegerne i 1999 med udgivelsen af festskriftet "Til sagen for pædagogikken" (*Zur Sache der Pädagogik*) på forlaget Julius Klinkhardt.

I. Pædagogikkens bund

Prange er almenpædagog og er dermed optaget af spørgsmålet om pædagogikkens egenart. Han teoretiserer et begreb om pædagogik dels (i) som båret af en specifik *pædagogisk* erkendelsesinteresse. Og dels (ii) ved at bestemme pædagogik som et videnskabeligt vidensfelt med relativ autonomi og egne teoriehistorisk forankrede kernebegreber. Prange indkredser her et begreb om opdragelse (*Erziehung*), der udgør bundproppen i pædagogikken som selvberørende kundskabsfelt: "... uden en intention om at opdrage (*zu erziehen*) er der ingen pædagogik ..." (Prange 2000, s. 155).

En overset professionsteoretiker: Klaus Prange

Prange interesserer sig her for, hvilke opgaver og veje der dog stadig måtte bestå for opdragelses-begrebet ind i det moderne samfunds uoverskuelige livsforhold (Prange 2000, s. 9).

Ved afgrænsende at insistere på at teoretisere en specifik *pædagogisk* erkendelsesinteresse kommer Prange også til at adskille sig fra tidens bredere samfundsmæssige felt af uddannelsesrettede typer af vidensproduktion. Prange argumenterer her for vigtigheden af en specifikt pædagogisk teorividen. Denne sætter sig igennem via en differentiale til både (i) social-psykologiske typer af 'uddannelsesforskning', (ii) forvaltningsmæssige typer af 'uddannelsesvidenskab' samt (iii) transnationale typer af 'uddannelsesstyring og videnspolitik' (PISA, OECD, Pearson) samt endelig (iv) typer af 'postakademisk epistemisering af edu-viden' (som det ses i de former for 'vidensgørelser', der udøves i sektorforskning, konsulentrapporater, myndighedsbetjening og NGO-regi). Disse typer af vidensgørelser fremstår på forskellige måder som det, Prange kalder for "applikation af dyrepædagogiske præmisser", der iflg. Prange resulterer i en "manglende fælles forståelse af, hvad opgaven for en almen pædagogik består i" (Prange 2005, s. 16). Den almene pædagogik (hvorfra den nye edu-vidensproduktions grundbegreber hidrører) fremstår dermed i dag snarere som "forstyrrelse" (*Störung*) end som et forpligtigende grundlag (for de nye typer af uddannelsesviden).

Dette må forstås i en sammenhæng, hvor vi iflg. Prange op gennem anden halvdel af det 20. århundrede gradvis er gledet mere og mere på afstand af pædagogik-

kens opdragende kerne. Begrebet om det pædagogisk almene er dermed samtidig forsvundet mellem hænderne på os i takt med samfundets uddifferentiering. I dag opdrager skolen således ikke – men uddanner. Socialpædagogikken uddanner ikke – men hjælper. Forældre kan ikke i dag komme ind og opdrage deres børn. De må nøjes med at agere som faciliterende omsorgspersoner. Pædagogikkens samlende genstandsfelt er simpelthen blevet uklart. Det er blevet uklart, hvad den videnskabelige genstand for pædagogisk analyse kan siges at være på tværs af de mange praksistyper, der placerer sig i omegnen af pædagogikken. Feltet er opløst i uddifferentierede praksistyper lukket omkring disparate logikker. Dermed fortaber sig også idéen om en kreds af pædagogisk konstitutive kernebegreber (tilbage fra Herbart). Og dermed er det også forventeligt, at positioneringen af en almen pædagogik i dag er bragt i defensiven af en sådan samfundsmæssig udvikling: "Opdragelsens sag er for mange af fagets repræsentanter blevet reduceret til blindtarm (*Nebensache geworden*)" (Prange 2005, s. 16).

På tværs af hele denne modernitetsbårne uklarhed og fragmentering der genfinder Prange det pædagogisk almene via 'visnings'-begrebet. Dette som udtryk for pædagogikkens opdragelsesmæssige grund. Det pædagogisk almene kan altså graves frem igen – hævder Prange – gennem en bestemmelse af pædagogikkens genstandsfelt som forankret i "visningen" som det operative, opdragende grundelement i enhver pædagogisk handling: "Uden pegefingern ingen opdragelse" (Prange 2005, s. 72).

Pædagogikkens konstitutive grund antages her at ligge i det operative element i pædagogikken, hvor "vi viser noget til nogen" (Prange 2005, s. 78). Visningen har endvidere en struktur, der gør, den kan fungere konstitutivt på tværs af mange forskellige typer af pædagogisk praksis. Visnings-begrebet bliver dermed også et indspil i pædagogikkens interne diskussion af det (af Luhmann & Schorr) påpegede 'teknologi-underskud' i pædagogikken. Dvs. fraværet af kausal kontrol med effekten af udførte handlinger (Prange 2007).

Visningen udgør det operative, strukturerende element, der konstituerer en handling som pædagogisk. Visningen fungerer som det formidlende midtpunkt mellem den pædagogiske opfordring, appel og anerkendelse og så elevens gradvist øvende tilegnelse af et særegent ejerskab til det viste (Prange 2000, s. 224). Visningen identificerer her temaer og knytter disse til handlinger, hvorefter eleven opfordres til at komme ind og afprøve de viste handlinger. Visningen er en håndværksmæssig formlære med en indholds-, social samt tids-dimension. Professionaliteten ligger her ved de operative selektioner, der udføres mhp. bevidst at gøre specifikke læringseffekter sandsynlige og andre usandsynlige. Noget vises. Andet udelades.

Pædagogikkens enhed ligger i disse mangfoldige typer af visninger (der rummer såvel opdragelse som undervisning under ét!), hvor et sagsforhold, en risiko, et paradoks, en praksis eller andet udpeges for barnet og pointeres ind i en given meningsammenhæng, hvori barnet gives mulighed for at forstå sig selv i en praktisk omgang med verden.

Pranges almenpædagogiske visningsbegreb geninvesterer her i opdragelsen som operativ grund for pædagogikken. Visningen er det operative element, der overalt i pædagogiske handlinger er det samme (Prange 2000, s. 233). Visningen åbner verden for brugeren, og der designes situationer, hvori brugeren gennem imitation og gentagelse kan øve sig på verden.

II. Af-pædagogiseret forskningsviden?

Her udfordres det pædagogiske felt samtidig i udøvelsen af professionel praksis. Problemet er for Prange, at det individuelle værdiniveau (moral) og det politisk-samfundsmæssige policy-niveau (legalitet) i de moderne samfund tilsyneladende glider fra hinanden i disse år. I traditionen tilbage fra det europæiske oplysningsprojekt har disse to været foreskrevet et princip om gensidig vekselvirkning. Dette eksemplificeret i princippet om, at et lands love kun kan besidde demokratisk legitimitet, hvis lovene afspejler befolkningens moralske kompas (Kant). Men Prange ser, at dette hæderkronede princip altså er under opbrud:

“What we have to face and handle is a new kind of authority: it is neither moral nor strictly legal, it is the binding force of organizational necessities presented in terms of *professional competencies*” (Prange 2004, s. 505, min kursivering).

Der er iflg. Prange her tale om, at en organisatorisk pragmatik skyder sig selv ind *mellem* niveauet af generisk-formelle retningslinjers legitimitet og legalitet på den ene side og niveauet for individuel moralsk dømmekraft på den anden side. Dermed opstår et nyt pragmatisk meso-niveau. Dette handler primært om, hvad

der *teknisk set er legitimt* inden for en given organisations logik. Men Prange går videre og betoner den risiko, at vi gennem vor professionsudøvelse endvidere kan blive sovset ind i handlinger, der er ‘tekniske’:

“I will use the word ‘technicality’ to describe a situation, where the dignity of law and the rigidity of moral imperatives are superseded and substituted, if not demolished, by the imperative of functional necessities. There is ample evidence of this adherence to the codes of our jobs, our professions or the specific rules of *the games we have to play*. The[se] standards and professional codes ... are placed in between, exercising the authority of what is *technically appropriate*” (Prange 2004, s. 505, min kursivering).

Prange ser, at den ovenfor beskrevne vending hen mod en organisatorisk-teknisk pragmatik “definitely and undeniably” har konsekvenser for dannelse og uddannelse. Dette fordi: “... it is part of the conventional wisdom that education serves to shape the moral standards common to us all and that it serves to shape the social being ...” (Prange 2004, s. 505).

Her ses det, at pædagogikkens opdragelseskerne er der, hvor det etiske og det sociale sammenflettes. Men hvad sker der så, når denne opdragelseskerne iflg. Prange udviskes eller undermineres i de pædagogiske institutioner?

Uddannelses-siden af pædagogisk arbejde i organisationer markerer den samfundsrettede ydelse. Og den dannelsesmæssige side af det pædagogiske arbejde markerer den individ-rettede

dimension. Opdragelses-dimensionen er for Prange pædagogikkens kerne, fordi den netop *samler disse to bestræbelser under ét*. Dvs. som samlet udtryk for et genuint *pædagogisk* anliggende.

Men den ‘teknikalitet’, Prange taler om ift. organisatorisk-pragmatiske logikker, er imidlertid kendetegnet ved en nedtoning af dette bånd mellem individ-siden (moralsk dømmekraft) og samfunds-siden (formel legitimitet). Dette er ikke en overfladisk indvending fra Pranges side. For denne dobbelt-struktur har været konstituerende for det moderne pædagogik-begreb mindst fra Rousseau og Kant over Humboldt frem til Dewey og den åndsvidenskabelige pædagogik.

Hvis Prange har ret i, at pædagogikkens gamle oplysningslogik i dag synes afbrudt af teknisk-pragmatiske organisationslogikker, så er der brug for at genbesøge de uddannelsesrettede professioners almenpædagogiske rod. For pædagogikken antages af Prange i helt almen forstand at være bærer af en specifik *pædagogisk* etik. Det etiske skal således *ikke* tilføres pædagogikken udefra (fra eks. filosofien). Så i lyset af presset fra pragmatiske organisationslogikker skal pædagogikken sådan set blot finde tilbage til sig selv. Og dette må vedrøre en almenpædagogisk vending i professionsteorien. Dette med henblik på at genoprette en balance mellem det tekniske og det normativt-etiske i professionel dømmekraft. En sådan vending vil bidrage til at levendegøre et andet autenticitets-begreb end den tekniske tilgang, der iflg. Prange praktiseres som organisatorisk pragmatik: “What I have called ‘technicality’ is the priority of methods over aims, of

organization over personal responsibility, of functional appropriateness over individual or common experience” (Prange 2004, s. 506).

Man kan på basis af disse teoretiske markeringer hos Prange trække en tråd direkte over til mange pædagogisk-professionelles oplevelser i dag. Denne store gruppe af pædagogisk-professionelle praktikere oplever alt for ofte, at deres pædagogiske professionskompetencer samt pædagogisk-professionelle dømmekraft kun bliver tillagt relativt ringe vægt inden for de moderne pæda-

gogiske organisationers vidensregimer. Den praktisk-professionelle dømmekraft og det hertil knyttede pædagogiske etos bliver her ofte tromlet ned organisatorisk af bl.a. (i) samfundsmæssige ledelsesrationaler, (ii) sociologisk-ideologiske hensyn samt (iii) af psykiatrisk-psykologiske vidensregimer.

Det tavse postulat, der ligger til grund for dette magtforhold er ikke til at misforstå: Pædagogik er blot noget, nogen gør, vil denne organisatoriske magt hævde. Så hvis der skal *videnskabelig* viden ind i billedet, så må denne viden komme

udefra. Dvs. fra eks. psykologi, psykiatri, sociologi eller økonomi.

Pranges position er stik modsat. Han hævder, at den almene pædagogik ikke bare er en praktisk viden. Den almene pædagogik udgør *selv* et teoretisk-videnskabeligt forskningsfelt med relativ autonomi og egne kernebegreber. En sådan teoretisering af pædagogik som videnskabelig viden er en vigtig vej til at pædagogiske praktikere kan udvikle sig ind i en stærk professionsidentitet.

REFERENCE

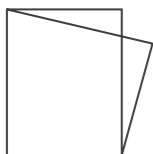
Prange, K. (2000). *Plädoyer für Erziehung*. Schneider Verlag Hohengehren.

Prange, K. (2004). Bildung: a paradigm regained? *European Educational Research Journal*, 3(2), 501-509.

Prange, K. (2005). *Die Zeigestruktur der Erziehung*. Ferdinand Schöningh.

Prange, K. (2007). ‘Die Funktion des pädagogischen Takts im Lichte des Technologieproblems der Erziehung’. I: Fuchs & Schönherr (Hrsg.), *Urteilkraft und Pädagogik* (s. 125-132). Würzburg.

Norbert Elias: The Civilizing Process



Lars Jakob Muschinsky,
fhv. lektor og rektor &
Peter Østergaard
Andersen, lektor emeritus,
Københavns Universitet

I det følgende præsenteres Norbert Elias' synsfelt, således som det i tilbageblik har gestaltet sig for os på et bredt felt af pædagogik, uddannelse og professioner. Såvel reception som præsentation har i disse sammenhænge naturligt nok taget form efter de hensigter og logikker, der aktuelt var på spil. Invitationen til at genlæse en klassiker tager vi imod som anledning til at foretage nogle pejlinger ind over landskabet af hans omfattende værk med afsæt i en nysgerrig omkringsnusen, vi på hver vores måde, på forskellige tidspunkter og i forskellige sammenhænge, har været optagede af.

Elias – kontekst og baggrund

Fra sin fødsel i det daværende Breslau i 1897 (små 30 år efter Tysklands samling til ét kejserrige) til sin død i Amsterdam 1990 (året efter Berlinmurens fald og året før Sovjetunionens opløsning) levede Elias i, hvad man vel kan kalde "en spændende tid".

Han kunne fra første række følge – hvordan gamle veletablerede samfundsordener blev afløst af nye, som etablerede sig som givne, for derefter igen at antage helt andre former, – fremtidsforhåbninger briste, – opdagelsen af penicillinet, – Europas elektrificering og asfaltering, – Holocaust – og meget, meget mere.

Elias' eget livsforløb var tydeligt viklet ind i alle disse processer, forstærket af hans jødiske baggrund og venstreintellektuelle orientering. Opvokset med et klassisk tysk dannelsesideal (Dunning & Hughes 2013, s. 18) havde han oplevet 1. verdenskrig på nært hold via deltagelse som soldat og livet efter krigens slutning præget af ustabilitet, spændinger og uro i Tyskland (ibid., s. 20). I søgen efter arbejde, selvstændigt rum og anerkendelse måtte han fra begyndelsen af sit voksenliv flytte rundt i Europa med

ansættelser som assistent for mere veletablerede kolleger.

I perioden efter 1930, hvor han som assistent for Karl Mannheim fulgte ham fra Heidelberg til Frankfurt, var han i særlig grad optaget af Sigmund Freuds psykoanalytiske arbejder. Op gennem 30'erne flyttede han til Paris, siden til London, hvor han forblev til 1953. I en alder af 57 fik han sin første fastansættelse som professor i Leicester. Siden arbejdede han med udgangspunkt i Ghana, Amsterdam, Bielefeld og sluttede karrieren i Amsterdam.

Hans hovedværk om civilisationsprocesserne, *Über den Prozess der Zivilisation*, udgivet i Schweiz 1939, vakte hverken opmærksomhed eller anerkendelse, da den udkom. Den kan ses som en ud af tre værker, der tilsammen omhandler hans civilisationsteori. Ud over hovedværket, der er opdelt i to dele (i engelsk oversættelse *The History of Manners* i 1978 og *State, Formation and Civilization* i 1982), gælder det *Die höfische Gesellschaft* (1933) og *Studien über die Deutschen* (1989).

Siden 1990'erne er interessen for Elias' arbejder vokset betydeligt, og hele hans produktion er nu blevet samlet i én international udgivelse, et 18-binds værk i engelsk oversættelse (Jacobsen 2007). Elias fremstår stadig mere tydeligt som en vigtig inspirationskilde inden for sociologien som teori og forskningsområde.

Civilisationsprocessen

Norbert Elias forbindes gerne med det omfattende projekt vedrørende civilisationsprocessens udvikling i Vesteuropa.

Det er velbegrunderet: Hans store hovedværk (*The Civilizing Process*, 1994) har inden for de sidste 20-30 år fundet plads som en sociologisk klassiker og står centralt som indgang til hele hans forfatterskab og med fødekæder, som dels videreudvikler temaer, tilgange eller metoder fra selve projektet TCP, dels anslår andre. Det giver derfor mening at præsentere Elias via projektet *The Civilizing Process*, men det yder hverken projektet eller Elias retfærdighed *udelukkende* at rette opmærksomheden mod selve værket. I det følgende tages der udgangspunkt i begge dele, både projektet og værket. Vi forsøger at holde referencerne adskilte, således at *projektet* betegnes *Civilisationsprocessen*, mens bogen i bedste akademiske jargon betegnes *TCP* med sidetal og -angivelser refererende til den engelske oversættelse (Elias 1994b).

Elias undersøger, hvordan "adfærdsformer, der anses typiske for det vestlige civiliserede menneske", gennem historien har forandret og udviklet sig (Elias 1994b, s. xi). Undersøgelsen følger på den ene side *sociogenesen*, dvs. udviklingen af de sociale relationer og deres struktur (fx statsdannelsen og magtens monopolisering), på den anden side *psykogenesen*, dvs. udviklingen af den *menneskelige habitus* i form af fx vaner, tilbøjeligheder, håndtering af kontrol og tilskyndelser orienteret mod tilpasning til de overordnede samfundsmæssige træk.

Selve betegnelsen "civilisation" kan, alt efter sproglige referencer samt kontekst- og traditionsbårne forhold, være noget upræcis. Elias' undersøgelser retter sig mod vesteuropæiske samfund i perioden år 800-1900, og hans begreb

om civilisering refererer til en udvikling med samfundsmæssig monopolisering af vold og regulering af magtanvendelse i sammenhæng med en stadig mere varieret og forfinet kæde af gensidig afhængighed mellem mennesker og udvikling af habituel integration af psykiske beredskaber til at håndtere dette.

Der er tale om en langsommelig udvikling, hvor den sociale orden i stigende grad baserer sig på indre frem for ydre regulering, hvor magten og den sociale kontrol forfines og monopoliseres, etiketter vedrørende vold, brutalitet, forventninger, kropslighed (bøvser, prutter, råb, seksualitet etc.) henvises til mere diskret håndtering i det private rum, alt i alt en organisering af tilværelsen og tilpasning af individet til en mere sublimeret, indirekte og tidsforskudt håndtering af tilskyndelser, behov m.m. Inderliggørelsen af hele dette register af ikke acceptabel adfærd og social kontrol er afgørende for den sociale orden og udgør endvidere et selvstændigt og helt fundamentalt tema for al opdragelse og pædagogik historisk og aktuelt.

TCP positioneres som et nærliggende svar på efterspørgslen efter en procesuel forståelse af den sammenhæng mellem individ og samfund, klasse og bevidsthed, typologier af personlighed, psykiske udfordringer og strategier, som siden 1930'erne ofte har været efterspurgt under betegnelsen "Freudomarxisme". Elias var som nævnt stærkt optaget af Freud og hele hans tilgang til det psykiske, fx hans begrebsliggørelse af psykogenesen. I den forbindelse havde han et tæt fagligt samarbejde med H.S. Foulkes om udviklingen af et gruppekoncept for psykoanalysen. Marx spillede

derimod en mere begrænset rolle. Elias var på flere centrale områder, nok primært mht. dynamik og stadietænkning i samfundsudviklingen, næppe på linje med ham. Elias' blik var rettet mod de lange, langsomme og måske umærkelige udviklingstræk, mens Marx' tænkning mere rettede sig mod konflikter og brudflader. Uagtet sin sociale indignation og principielle opmærksomhed mod de udsatte og udgrænsede så Elias heller ikke sig selv eller sit arbejde i aktivistisk perspektiv, men betragtede snarere sociologiens opgave som oplysning og demaskering. Trods dette kan Elias læses som et godt bud på, hvordan man kan samtænke Freud og Marx.

Første del af TCP med titlen *The History of Manners* retter sig mod det psyko-genetiske spor for civilisationsprocessen med udgangspunkt i studier af et varieret kildemateriale vedrørende manerer, skikke og god opførsel. Elias forfølger udvalgte fænomener – fx kodeks vedrørende brug af kniv ved måltider, spyttens, bøvsen og voldsudøvelse – tidsmæssigt, geografisk og demografisk mhp. de spor, deres udvikling tegner, fx hvem kodeks henad vejen omfatter, hvordan det reguleres, og hvordan udviklingen af forskellige fænomener gennem generationer understøtter og/eller modvirker/udfordrer hinanden. Udviklingen tegner en tendens og indgår i et sammenvæv som en realitet, man underordner sig og tilpasser sin psykiske konstruktion efter. Som fastfrosne øjeblikke undersøges kilderne for deres eksplicite og implicite informationer vedrørende forandringer, konstanter, retninger og samspil med henblik på den tidsmæssige proces, de indgår i. Gradvist forvandles det fastfrosne øjebliksbillede til en brik i et puslespil, som sammenflet-

tes til et mere eller mindre fuldttegnet billede af en tendens.

Mht. skrivestil, sprogføring, fremtoning og formidling fremstår Elias som en ældre vis mand, der lige er landet et halvt eller helt århundrede ved siden af sin tid uden rigtigt at have lagt mærke til det. Som Michael Hviid Jacobsen refererer Bauman for, "bevæger han [Elias] sig blandt nutidens sociologiske feticher som en rejsende fra det forrige århundrede, som en discipel af Comte og Simmel, en samtalepartner med Marx, Tönnies og Spencer, og stadig varmet af deres kampe og opildnet af deres bekymringer" (Jacobsen 2007, s. 76-77). Man kan let køre sur i hans lange og ofte meget komprimerede argumentation og overrumples af hans ivrige perspektivering af eller konkluderer på associationsrigdommen i det levende og indimellem saftige empiriske materiale. Det kan imidlertid let bortlede opmærksomheden fra, at han med sin systematiske og meget detaljorienterede tilgang til kildematerialet "formåede at forbinde abstrakte begreber og generel sociologisk teori med empiriske fakta, eller snarere udlede mere abstrakte og formaliserede forståelser fra konkrete empiriske studier" (ibid.).

Udvikling og processer

Hverken samfund, sociale fænomener eller individer er eller kan betragtes som stillestående. De befinder sig altid i en proces, i bevægelse: en nutid med en fortid i bagagen. Udbredte kategoriseringer og begreber som 'kapitalisme', 'rationalitet', 'bureaukrati' og 'modernitet' refererer imidlertid i deres blik og brug snarere til tilstande eller stadier, som afløser hinanden i en bestemt udviklingssystematik, hvor den afvejede balance forstås

som standard og udgangspunkt for den mere lejlighedsvis konflikt- og brudfyldte udvikling. Uanset de betydelige udfordringer ved at rense fagsproget for sådanne begrebsliggørelser fastholder Elias nødvendigheden heraf: Selv med angiveligt kritiske begrebsdannelser, der er formet som redskaber for kritisk undersøgelse, risikerer man uvægerligt at foretage en "Zustandsreduktion", hvor processen reduceres til et stillbillede, en mere eller mindre teleologisk genereret tilstand, der skygger for indsigt og perspektiver, som kunne hentes fra en "identifikation af den proces, der ligger til grund for undersøgelsens genstand" (van Krieken 2002, s. 72).

Civilisationsprocessen følger ikke kausalitetskæder: A medfører ikke, og slet ikke *nødvendigvis*, B. Men A *muliggør* noget andet, fx B. Og hvis nogen griber ud efter B, væves B måske ind i det 'tissue', udviklingsprocessen danner. Uden på forhånd givne privilegerede aktører eller instanser (fx klassekamp, produktivkræfter, fædrelandskærlighed) kan Elias' begreb om udviklingsprocessen være lidt vanskelig at få greb om. Dertil kommer, at de kulturelle og habituelle udviklingsprocesser, som TCP omhandler, foregår i hastigheder og rytmer (ofte over flere generationer), som ikke nødvendigvis tillægges betydning, mens man gennemlever dem, men først bliver tydelige via systematiske historiske studier.

Lettere bliver det ikke af, at det sociale liv, samt de udviklingsprocesser, det gennemløber, principielt forstås som "det ikke-planlagte og utilsigtede resultat af sammenvævningen af intentionelle handlinger" (van Krieken 2002, s. 55) og "opstået af planer, men dog ikke planlagt, styret af formål, men formålsløs" (ibid.).

Interdependens og magt

Elias plæderer for *relationerne mellem mennesker* og i den forbindelse deres *gensidige afhængighed* ('interdependens') som den afgørende forudsætning for, at vi kan tale om samfund. Den sociale orden udgøres af det netværk af gensidige afhængighedsrelationer, mennesker gennem generationer fødes ind i, benytter sig af, udvikler, forfiner, kommer i konflikt om, tilpasser og tilpasser sig mhp. varetagelse af fælles opgaver.

I forlængelse heraf lancerer Elias et koncept om 'magt' som "et strukturelt karakteristikon ved menneskelige relationer – ved alle menneskelige relationer" (van Krieken 2002, s. 68). Dermed fødes hans begreb om magt *ikke* i dikotomier a la magt/afmagt eller magt/modmagt, men må forstås som en relationel størrelse med træk af balanceret gensidig afhængighed. Denne identifikation af magtens relationelle karakter underløber ikke styrken ved sociologiens traditionelt kritiske blik i forhold til magtens oprindelse og funktion. Men kan måske tværtimod understøtte analyse og forståelse af den flertydighed og kompleksitet, der ofte præger magtudøvelse og reaktioner herpå.

Således kan forældres magt over deres børn anskues som afbalanceret med deres hengivenhed over for dem, hvilket gør dem sårbare over for fx deres gråd, og den magt, børnene herigennem har over deres forældre i form af deres prioritering af tid og opmærksomhed. Dette ændrer ikke ved, at forældre i kraft af økonomi, alder m.m. gennemgående har et større magtpotentiale end deres børn, men det kan måske hjælpe til en nuanceret analyse af, hvad der er på spil mellem fx børn og henholdsvis forældre, pædagoger og lærere.

Afslutning

På vitale områder kaster Elias med sit blik på samfundsudviklingen nyt lys på den dyrkelse af planlagte sociale forandringer, strategiplaner, målsætninger, implementeringer og interventioner, som tilværelsen (og pædagogikken) er opfyldt af.

Den udviklingsdimension, som på én gang er skabt af mennesker og medskaber mennesker - deres bevidste forestillinger, tilskyndelser og ønsker, deres mere eller mindre snedigt udtænkte og oparbejdede planer – tager kun i begrænset omfang form, farve, retning, karakter m.m. af disse planer.

Ganske vist er menneskers bevidste forholdene sig, investering af omhu, omsorg og energi altid til stede og afgørende vigtig for udviklingsprocesserne. Men samtidig er processerne så omfattende og sammensatte, at selv den mest oplyste, emanciperede, vesteuropæiske og hvide mand med gyldig autorisation og akkreditering ikke formår at styre udviklingen med et på én gang ønskeligt og realistisk formål og resultat. Selv på en god dag!

Med tilsyneladende målrettet sindsro justerer mennesker gennem generationer deres adfærd i retning af mere indre og mindre ydre styring og kontrol. De gør det uden nødvendigvis at have en bevidsthed herom, endsige en gyldig forklaring på det. Et sted i et interview med Elias, der kan findes på YouTube, siger han noget i retning af, at en grundlæggende problemstilling for sociologien er, at vi som mennesker ikke har viden om, hvad vi gør ved hinanden uden at komme til at forvolde andre ondt, og at det vigtigste, ud over at arbejde på at skabe en sådan viden, er at erkende, at vi ikke har den.

REFERENCER

Dunning, E. & Hughes, J. (2013). *Norbert Elias and Modern Sociology*. London: Bloomsbury Academic.

Elias, N. (1994a). *Reflections on a Life*. Cambridge: Polity Press.

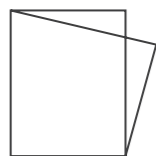
Elias, N. (1994b). *The Civilizing Process*. Oxford: Blackwell.

Jacobsen, M.H. (2007). Norbert Elias. *Dansk Sociologi*, nr. 2.

van Krieken, R. (2002). *Norbert Elias*. København: Hans Reitzels Forlag.

Sanne Faber, Andreas Kopp og Kirsten Lautau: Det meningsfulde historiefag. Historiebrugsdidaktik fra teori til praksis

Samfundslitteratur, 2022



Anmeldt af Marianne Axelsen Leth, lektor, Læreruddannelsen i Aarhus, VIA University College

Første sætning i forfatternes forord: "Denne bog er skrevet med afsæt i vores passion for historiefaget", er nok en meget præcis formulering for deres engagement i historiefagets udfoldelse såvel teoretisk, praktisk som organisatorisk. Det er en meget engageret bog, hvor man som læser kan mærke forfatternes kvalificerede passion for både helhed og de mange forskellige dimensioner og aspekter af historiefaget. Det er smittende – også for mine lærerstuderende, der har været med til at bruge og anmelde bogen i praksis på Læreruddannelsen i Aarhus.

Bogen er henvendt til dedikerede lærerstuderende og historielærere i grundskolen og de gymnasiale uddannelser, idet forfatterne tænker historiefag og

-undervisning som et samlet forløb fra 3. klasse til 3. g. Det er en stor opgave, de har kastet sig ud i, de er klar over omfanget, men insisterer samtidig på sammenhængen og koblingen mellem de to skoleformer for at skabe netop den meningsfuldhed for eleverne, som titlen på bogen antyder. Og de insisterer på historiefagets meningsfuldhed i tilknytning til personlig og kollektiv dannelse, således at eleverne kan gå ud af skolen som dannede og handlekompetente mennesker. Historiefagets ypperste formål ser de som deltagelse i uddannelse til det fællesmenneskelige bedste. I bogen giver de indblik i deres valg af historiefagets potentialer i netop det dannelsesmæssige meningsfulde gennem et repertoire af indholdsvalg og arbejdsmetoder:

Sanne Faber, Andreas Kopp og Kirsten Lautau: Det meningsfulde historiefag. Historiebrugsdidaktik fra teori til praksis

- 1) I historiefagets potentialer til at skabe møder med det fremmede – fortidens mennesker og deres vilkår og tanker.
- 2) Historiefagets potentialer til at udvikle kritisk sans og myndiggørelse, bevidsthed om, at vi ikke blot er historieskabte, men også historieskabende og har betydning som mennesker i verden.
- 3) Historiefagets potentiale til at skabe erkendelser og reflektere over etik og moral til et fælles bedste.

I dette perspektiv sættes eleverne og deres refleksioner i centrum for undervisningen. Det er eleverne, der gennem en undersøgende tilgang til historiefagets indhold og metoder skal kunne anvende deres erkendelser til noget meningsfuldt i deres eget liv. Og det er elevernes erkendelser og lærerens opgaver med at tydeliggøre det meningsfulde signifikante ved brugbare erfaringer fra fortiden for eleverne, der er i centrum for bogen. Her kommer den anden del af bogens titel i spil: Det er historiebrugsdidaktikken, der er forfatterens didaktiske middel til at skabe meningsfulde koblinger til fortiden for eleverne. Derfor lægges der også afstand til kanontænkningen, der siden 2006 har været retningsgivende for styredokumenterne og i den historiedidaktiske debat her i landet.

I de første tre kapitler præsenterer og forklarer forfatterne deres teoretiske og didaktiske tænkning omkring historiefaget, som udgør både den teoretiske og metodiske ramme for resten af kapitlerne, der indeholder konkrete forslag til indholdsvalg og arbejdsmetoder i praksis med undervisningseksempler fra 3. klasse i grundskolen til 3. g. Selvom de

i læsevejledningen pointerer, at læseren ikke nødvendigvis skal læse bogen fortløbende, men at læsningen kan deles op tematisk efter kapitlernes inddeling, så må det kraftigt anbefales at læse de første tre kapitler i deres samlede helhed, da disse indeholder nøglen til både at forstå dannelsesperspektivet i forfatterens fagsyn og anvende de konkrete undervisningsforslag i denne dannelses- og praktisk didaktiske kontekst. Og det understreger vigtigheden af, at undervisningsfaget (og undervisningsfagene) bør forstås i uløselig sammenhæng med, ikke bare praktisk uddannelsestænkning, men også og især dannelsesstænkning og vice versa.

I kapitel 1: **Historiebrugsdidaktik – hvordan historiefaget gøres menings- og betydningsfuldt for eleverne**, præsenteres det teoretiske dannelsesgrundlag for den historiebrugsdidaktik, der danner grundlag for den konkrete historieundervisning, der præsenteres i bogen. Vi præsenteres for den teoretiske linje fra Wolfgang Klafkis kategoriale dannelsesstænkning over historiebevidsthedstænkningen og aktørperspektivet som grundakse i historiefaget med afsæt i Bernard Eric Jensens videreudvikling af historiebevidsthedstænkningen, til Jensens og forfatterens udlægning af historiebrugsdidaktikken med udgangspunkt i elevernes livsverden og den meningsfuldhed, som faget if. forfatterne bør bruges til i elevernes samfundsmæssige kontekst.

I kapitel 2: **Historiebrugsdidaktik i de gældende styredokumenter – hvordan det anvendelsesorienterede og meningsfulde fremstår i læreplanerne**, præciseres det, at styredokumenterne

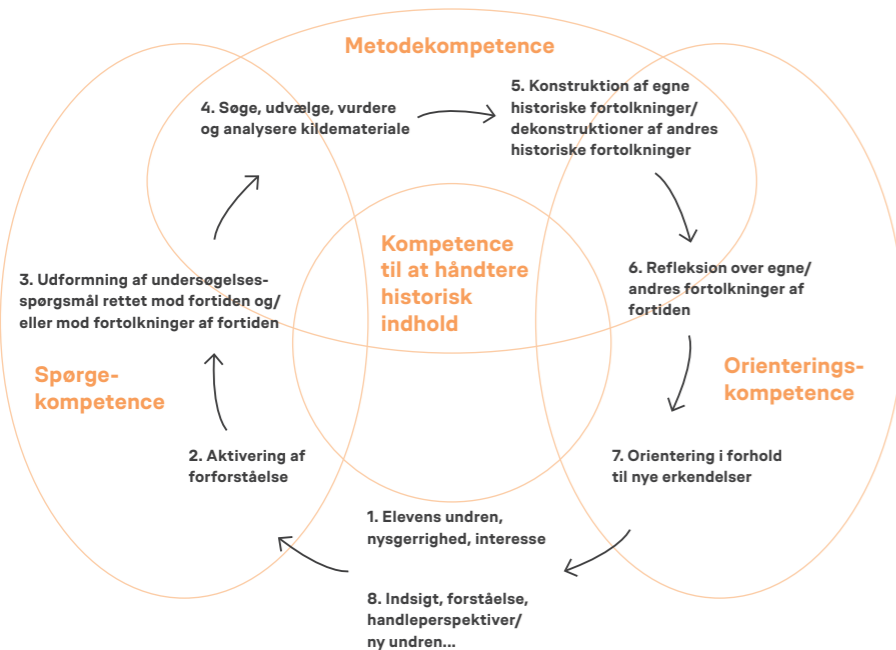
for grundskole og de gymnasiale uddannelser – netop – ikke bare er styredokumenter, men politiske styredokumenter. De er udtryk for politiske kompromiser blandt de aktuelt siddende politiske partier, dog skrevet i samarbejde med fagdidaktikere og aktører i skolepraksis. Den analytiske og praktiske adskillelse af politiske styredokumenter fra forskningsbaseret dannelses- og fagdidaktisk tænkning er en central pointe for uddannelserne af lærere til hhv. grundskole og gymnasiale uddannelser. Især diskussionerne om læreruddannelsen abonnerer for tiden på sammenknytning af uddannelse til en umiddelbar praktik- og praksisforståelse, der er karakteriseret af mangel på netop sondringen mellem politisk styret didaktik og forskningsbaserede pædagogiske og didaktiske idealer. I kapitlet her pointeres forfatterens fundament i fag- og almenvidenskabelig forskning – ikke i de uddannelsespolitiske positioner. Det er en væsentlig pointe for såvel de kommende lærere i begge skoleformer som for undervisere på læreruddannelserne og på universiteternes gymnasiefag.

I kapitel 3: **En historiedidaktisk planlægningsmodel – hvordan historieundervisning, der tager udgangspunkt i eleverne, kan udvikles og struktureres**, præsenteres den procesmodel, der henvises til og anvendes som model for de konkrete undervisningseksempler i resten af bogen og i de eksempler, der udfoldes på bogens hjemmeside. Det er en oversættelse og bearbejdning af den internationale historiedidaktikforskergruppe FUER-gruppen med base på Hamburg Universitet omkring de to tyske historiedidaktik-forskere Wolfgang Schreiber og Andreas Körber.

Især Andreas Körber er kendt i Danmark efter flere besøg og samarbejdsprojekter med danske historiedidaktikere. Denne model af otte faser forklares, bearbejdes og sammenkobles med fire kompetenceområder til denne model:

Denne model er før blevet præsenteret og bearbejdet i forskellige forenklede danske udgaver og er også blevet anvendt og diskuteret flittigt på læreruddannelserne. Denne gennemarbejdede udgave forstås og fungerer fint for mine historielærerstudierende, som også er blevet præsenteret for tidligere udgaver.

Dette hænger bl.a. sammen med, at modellen i denne bog sættes i relation til forfatterens teoretiske ståsted, som jo er blevet gennemgået først; og at modellen anvendes konsekvent som konkret didaktisk middel til at løse opgaven med at gøre historiefaget meningsfuldt for eleverne i undervisningen. Læseren præsenteres for, hvorledes teori og didaktisk model anvendes helt konkret med historisk fagligt indholdsvalg (undervisningens hvad), undervisningsmetoder (undervisningens hvordan) samt begrundelser for indholds- og metodevalg (undervisningens hvorfor).



Figur 6, s. 58: Proces- og kompetencemodel

Læseren bliver godt bekendt med modellen, kan øve sig med den på de konkrete undervisningseksempler og sætte dem i forbindelse med de overordnede teoretiske mål og idealer samt de politiske styredokumenter.

De følgende kapitler i bogen fra 4-10 består af undervisningseksempler og konkrete forslag til indholdsvalg og arbejdsmetoder efter følgende didaktiske indholdsområder:

- 4) **Sammenhængsforståelse – at forstå sig selv og sin omverden i fortid og nutid.**
- 5) **Glæden ved fortællingen – hvordan historieundervisningen kan bidrage til at udvikle elevernes forestillings-evner og fantasi.**
- 6) **Analyse af fortællinger – hvordan historieundervisningen kan bidrage til at udvikle elevernes kritiske sans.**
- 7) **Materiel kultur – hvordan genstands- og stedbaseret historieundervisning kan styrke elevers forståelse af, at de er historieskabte og historieskabende.**
- 8) **Interkulturelle kompetencer – hvordan historieundervisning kan styrke elevers forståelse af sig selv og af andre.**
- 9) **Problemorienteret projektarbejde – hvordan historieundervisning kan løse problemet med global opvarmning.**
- 10) **Innovation – hvordan eleverne kan arbejde med undersøgende og skabende historie.**

Sanne Faber, Andreas Kopp og Kirsten Lauta: Det meningsfulde historiefag. Historiebrugsdidaktik fra teori til praksis

I hvert kapitel er der følgende afsnit:

- Introduktion til, forklaringer og uddybning af det didaktiske områdes indhold og dets sammenhæng med det historiebrugsdidaktiske fundament.
- Lærers opgaver i forhold til indhold og proces- og kompetencemodellen.
- Et eller flere afsnit med idéer til praksis, hvor der også henvises videre til bogens hjemmeside, der indeholder flere konkrete undervisnings- og aktivitetsforslag.
- Afrunding af indholdsområdet.
- Opgaver til læserne.
- Anvendt og anbefalet litteratur.

Man kan altid diskutere valg af kategoriseringskriterier for didaktiske indholdsområder. Forfatterne har uden tvivl diskuteret, hvilke didaktiske kategoriseringer der skulle danne ramme for de praksisrelaterede kapitler i denne bog, og læseren kan følge begrundelsen for deres valg ud fra kapitlernes undertitler: forskellige aspekter af historiebrug for eleverne. De valgte fungerer fint i denne sammenhæng med forfatterens teoretiske og didaktiske konsekvente linje og er vel også udtryk for forfatterens egne didaktiske prioriteringer, interessefelter og spidskompetenceområder.

Her skal ikke gennemgås indholdet i alle kapitlerne, men blot knyttes nogle få kommentarer til valgene generelt. Kapitlerne fremstår sammenhængende, både som selvstændige didaktiske områder med teoretiske og konkret undervisningsmæssige frem- og tilbagekoblings-

muligheder, der yderligere kan uddybes og konkretiseres via bogens hjemmeside.

Henvisningsmuligheden gør, at kapitlerne ikke behøver at være lange detaljerede konkrete aktivitetsbeskrivelser, men kan veksle mellem præsentationer af undervisning, refleksioner over lærer- og elev-perspektiver, didaktiske begrundelser og konsekvenser, samt bokse med konkrete forslag. Samtidig giver forfatterne sig god plads til at forklare deres undervisningstænkning i de valgte områder.

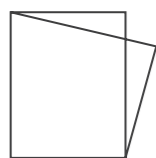
En undertitel, der skinner lidt skarpt i øjnene, er: "Hvordan historieundervisning kan løse problemet med global opvarmning" – det er måske lige i overkanten af, hvad problemorienteret historieundervisning kan klare. Ikke desto mindre deler jeg fuldt og helt pointen med, at der er rigtig mange potentialer i problemorienteret projektarbejde i historie fra 3. klasse til 3. g. Sammen med kapitel 10 om arbejdet med innovationsprocesser i historieundervisningen fører forfatterne læserne og brugerne historiefaget ind i en mere tidsvarende og tiltrængt didaktisk, pædagogisk, samfunds- og individrelevant sammenhæng, hvor det bliver muligt at inddrage historiefaget i aktuelle seriøse og grundlæggende samfundsmæssige lokale og globale udfordringer som netop den globale opvarmning, de skiftende globale og lokale magtforhold, flygtninge- og krigskriser, "MeToo"- og "woke"-bevægelser, fake news og konspirationsforestillinger, med meget mere. Det er meget relevant – og opfat-

tes meget relevant og brugbart af de lærerstudierende, der har været med til at gennemprøve denne bog – at bidrage med didaktiske værktøjer, der kan gøre historiefaget relevant og brugbart som tolknings- og orienteringsredskab som kommende medborgere i stadigt mere komplicerede samfundsperspektiver.

Som før nævnt er det en stor opgave at skrive en fælles didaktikhåndbog for historiefaget i både grundskole og de gymnasiale uddannelser. Denne udgave er et kvalificeret bud på en sådan. Det er klart, at den ikke kan indeholde alle perspektiver lige skarpe for undervisning fra 3. klasse til 3. g, på trods af intention og sammenhængsforståelse af hele uddannelses- og dannelsesforløbet med faget. Det er sværest at fastholde en skarp fagdidaktisk profil og historiefaglig indholdsprofil i undervisningen fra 3.-6./7. klasse, hvor eleverne skal inviteres ind i det historiefaglige univers og, som forfatterne pointerer, ind i historiebrugsperspektivet. Netop denne introducerende del kunne godt fortjene mere opmærksomhed, men det behøver ikke at være i denne bog, der rummer såvel de introducerende som de mere komplicerede indholds-, metodiske- og didaktiske perspektiver og dimensioner af historiefaget. I mødet med praksis i historiefaget på LIA har denne bog fået en meget positiv opmærksomhed og nysgerrighed, den er blevet købt og brugt som teoretisk og praktisk læse- og opslagsbog. 'Det er ikke så ringe', som vi siger her – tværtimod.

Janne Østergaard Hagelquist: Mentalisering i mødet med udsatte børn

Hans Reitzels Forlag, 2022, 272 sider



Anmeldt af
Dorthe Lau, lektor,
Læreruddannelsen i
Aarhus, VIA University
College

Mentalisering betyder at have opmærksomhed på mentale tilstande, følelser, behov og tanker hos sig selv og andre. Begrebet har de seneste år vundet indpas i den psykologiske forståelse af børn og unge og deres udvikling. Denne bog fremstiller på en lettilgængelig måde, hvordan børn gennem deres udvikling, i samspil med deres forældre, udvikler sig og lærer at mentalisere. Bogen gennemgår, hvad det betyder for børns udvikling, når de udsættes for omsorgssvigt og traumer. Forfatteren beskriver, hvordan man på baggrund af denne viden om udvikling kan møde omsorgssvigtede og traumatiserede børn og unge mentaliserende, og hvordan man kan anvende den nyeste viden om mentalisering og traumer i behandlingen. En lang række cases leder på fineste vis læseren gennem teorierne.

Bogen er en opdateret udgave, og den er udvidet med en praksisorienteret gennemgang af den nye PTSD-diagnose. Derudover er den nyeste viden om traumer medtaget, og bogen er opdateret med figurer, modeller og værktøjer, der understøtter det praktiske arbejde med teorien. Bogen henvender sig til professionelle, der arbejder med omsorgssvigtede og traumatiserede børn og unge i deres hverdag. Det er i hverdagen, at disse børns evne til mentalisering svigter, men det er også i hverdagen, deres liv leves, så det er der, de skal opleve sig trygge, lære at regulere deres følelser og lære at fastholde evnen til mentalisering. Teorierne i bogen er gjort tilgængelige, og ved hjælp af mange eksempler fra praksis er de gjort lette at omsætte til hverdagsituationer med omsorgssvigtede og traumatiserede børn og

Janne Østergaard Hagelquist: Mentalisering i mødet med udsatte børn

unge. Bogen beskriver ligeledes, hvilke konsekvenser det har for et barns evne til at mentalisere, hvis det i barndommen udsættes for omsorgssvigt og traumer.

Omdrejningspunktet i bogen er de børn, der har været udsat for vold, seksuelt misbrug eller andre krænkelser. De kan ofte ikke styre deres følelsesudbrud, er let påvirkelige og kan ikke aflæse andres følelser. De reagerer derfor ofte for voldsomt i sociale sammenhænge. Teorien bag mentalisering tager udgangspunkt i spædbarnet, som bliver påvirket af et andet barn, der græder. Barnet har ikke lært at mentalisere. I samspil med moderen lærer barnet at sætte sig ind i egne og andres følelser. Barnet lærer dermed med tiden at affekt-regulere. Det sunde barn får efterhånden en oplevelse af at have styringen i sit liv. Senere får barnet bevidsthed om, at de indre tilstande har betydning for adfærden. Traumatiserede og omsorgssvigtede børn føler sig derimod ofte styret af ydre kræfter. Så her ligger en stor pædagogisk udfordring.

Bogen gennemgår mentaliseret pædagogik, hvor der er fokus på, hvordan man kan bruge de naturlige elementer i samspillet mellem forældre og børn til at udvikle barnets følelser, evnen til mentalisering samt til at støtte udviklingen af et samlet selv. For både mentaliseringsbaseret pædagogik og mentaliseringsbaseret terapi gælder det, at de tager udgangspunkt i en indstilling, hvor barnet mødes med et ÅBENT sind, hvor ÅBENT repræsenterer Åbenhed, Balance, Empati, Nysgerrighed og Tålmodighed. Definitionen af mentaliseringsbaseret pædagogik er bred og defineres af Fonagy-gruppen som følger: 'Et gensidigt udformet kommunikativt

system med henblik på hurtig og effektiv overførsel af kulturel viden fra kyndige til uvidende artsfæller. Viden om egen og andres indre verden er en afgørende komponent af kulturel viden, og det er i denne sammenhæng vigtigt, at pædagogiske samspil omfatter undervisning vedrørende menneskers indre verden – inklusive den verden hos den, der undervises (Allen et al. 2020, s. 113 f.).

I denne definition af mentaliseringsbaseret pædagogik er det en vigtig pointe, at pædagogik handler om læring, altså at lære om den kultur, man er en del af, men også at lære om, hvem man selv er – om sin egen indre verden – og hvordan andre fungerer – deres indre verden. For at barnet skal kunne lære noget og udvikle sig på institutionen eller i skolen, er det allervigtigste, at han eller hun får tillid til dem, der skal lære ham eller hende noget. Tillid i denne forståelse af pædagogik har således stor betydning for, om pædagogikken er mulig. Det omsorgssvigtede barn skal tro på, at de voksne, der skal lære ham eller hende noget, vil det noget godt.

En tidligere anbragt ung beskriver klart, hvordan en voksen er mentaliserende og derved lægger op til en tryk tilknytningsrelation. Hun siger, at det, den voksne skal vise, er: 'Jeg er altså her, og jeg vil godt derind – bagved - og jeg har tid, og jeg har lyst, og jeg har rum, og jeg har alt, hvad der skal til... Mange voksne gør sig ikke begreb om, hvor meget de netop skal vise, at de vil ... Det er en eller anden form for menneskelighed og rummelighed og nysgerrighed... De skal turde se bort fra alle de ydre ting; at man godt kan finde på at signalere *Gå væk!* (Nielsen 2005, s. 108).

I et mentaliseringsbaseret perspektiv er fokus på de mentale tilstande og i særlig grad på følelserne. Fonagy siger om den centrale betydning af følelserne i behandlingen: "Det handler ikke kun om at have sindet på sinde, men at have hjerte og sind på hjerte og sinde" (Allen et al. 2010, s. 84).

Forfatteren kommer med et bud på, hvordan man kan støtte barnet i at registrere, kategorisere og sætte ord på sine følelsesmæssige tilstande. Her introduceres 'Følelseskompasset', som kan bruges til at undervise i følelser. Barnet lærer, at følelserne kan betragtes som et kompas, og at følelserne hjælper os med at finde ud af, hvilken vej vi skal gå, hvad der opleves rigtigt for os, og hvad der opleves forkert. Med følelseskompasset er der en mulighed for at gå i dialog med barnet om, hvordan det registrerer, kategoriserer og sætter ord på følelser, og den professionelle får samtidig en større indsigt i barnets liv og interesser på en nysgerrig, menneskelig og rummelig måde.

Bogen giver en rigtig god forforståelse og klæder professionelle på til at indgå i en god og udviklende relation med barnet eller den unge i dagligdagen, samt hvordan man skaber en god kommunikation til gavn for barnet. Der er meget viden, støtte og inspiration i bogen til alle, der arbejder med børn og unge, der har brug for mentaliseringsbaseret pædagogik, hvormed der er mulighed for at hjælpe disse børn med at blive sunde, sociale og relationskompetente. Der balanceres i bogen mellem dybde og metaperspektiv, og der er varieret hjælp at hente i forhold til at intervenere pædagogisk og relationelt.

På en lettilgængelig måde udfolder forfatteren, hvordan barnet gennem sin udvikling, i samspil med sine forældre, lærer at mentalisere. Forfatteren viser desuden, hvordan man kan møde omsorgssvigtede og traumatiserede børn og unge, og hvordan man kan anvende den nyeste viden om mentalisering og traumer i behandlingen af disse børn.

Bogen kan anbefales til alle, der arbejder professionelt med udsatte børn og unge, den er både velskrevet og meget brugbar.

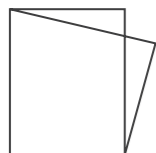
REFERENCER

Allen, J.G., P. Fonagy & A. Bateman (2010). *Mentalisering i klinisk praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.

Nielsen, E.H. (2005). *TABUKA. Tidligere anbragtes bud på kvalitet i anbringelsen af børn og unge*. København: Forlaget Børn & Unge.

Mads Walther-Hansen: Musik og entreprenørskab

Samfundslitteratur, 2022



Anmeldt af
Sofie Holm Egense,
adjunkt, VIA
Pædagoguddannelsen
Randers

Jeg har haft den fornøjelse at bruge nogle forårsaftener på at læse *Musik og entreprenørskab* af Mads Walther-Hansen. En læseoplevelse, der gav mig nye indsigter og resulterede i refleksioner over musikkens rolle og betydning i vores samfund. Med en nyt blik på musiklivet og dets betydning i samfundet rammer bogen ind i en vigtig og relevant diskussion om, hvad vi skal med musikken, hvem der skal det og hvorfor.

I bogen skriver forfatteren om bogens ærinde, at den skal bidrage med "nye måder at anskue og udvikle værdien af musik på" og "en bedre forståelse af, hvordan musik anvendes i entreprenørielle processer". Med disse to rettesnore kommer Walther-Hansen på godt og vel halvanden hundrede sider omkring musikeren som entreprenør – musiker og entreprenør forstået i bredeste forstand.

Bogens indledende kapitel tematiserer, diskuterer og kontekstualiserer entreprenøren i musikbranchen. I bogens første afsnit præsenterer forfatteren forskellige værdimæssige og diskursive perspektiver på en definition og diskussion af musiklivet og musikbranchen. Han argumenterer for en bred definition af musiklivet som alle de kontekster og sammenhænge, hvori der arbejdes med skabende, entreprenørielle musikalske processer, og gør opmærksom på en tendens til at forstå musiklivet i en snæver forstand som virksomheder, der har til kerneopgave at skabe adgang til musik; alias musikbranchen. I forlængelse heraf tilkendegives forfatterens hensigt med bogen, som er at skabe en ny bevidsthed om musikbranchens processer, interesser og magtrelationer, de begrebsmæssige rammer for en forståelse af musikbranchen og om mulighederne i den bredere definition af musiklivet.

Mads Walther-Hansen: Musik og entreprenørskab

Herefter følger kapitler, der går tæt på den skabende proces i et entreprenørielt perspektiv, vilkårene for processen og dens udkomme. I denne del af bogen præsenteres teorien om lean-entreprenørskab og effectuation-teori som den centrale forståelsesramme for bogens ærinde og som forfatterens bedste bud på en tilgang til musikalsk entreprenørskab. Her præsenteres blandt andet udviklingsværktøjet byg-mål-lær-loopet, hvilket forfatteren vender tilbage til adskillige gange i løbet af bogen. Byg-mål-lær-loopet er kort fortalt en tilgang til den entreprenørielle proces, hvor entreprenøren mange gange undervejs sender sit (delvist ufærdige) produkt ud til brugerne og efterfølgende forholder sig til deres respons i sin videre udvikling af produktet.

I denne del af bogen præsenteres ligeledes den såkaldte MP2-model, udviklet af forfatteren, som et redskab til at analysere musikken som genstand for den entreprenørielle proces. I en grafisk model med fire kvadranter er musikken repræsenteret som hhv. proces, produkt, mål og middel. Ifølge forfatteren skal modellen dels tjene som et refleksionsværktøj over musikalsk værdiskabelse og dels som udviklingsværktøj til musikprojekter og musikvirksomheder. Lean-entreprenørskab og MP2-modellen er begge perspektiver i en stadigt igangværende diskussion om musikken som mål eller middel i såvel samfundet som dannelsesmæssige og pædagogiske kontekster. Musikken som middel defineres hos Walther-Hansen med processen, hvor der er fokus på transfereffekter og musikken som et virkemiddel mod et andet mål uden for musikken. Musikken som mål er derimod en tilgang, hvor musik forstås

som en særlig æstetik og en kunstform, der har til formål at skabe æstetiske oplevelser. Med idéer og indbyggede diskussioner, der ligger i MP2-modellen, rammer Walther-Hansen er nerve, et ømt og vigtigt punkt for musikkens position og værdi i uddannelsessystemet fra grundskole, over folkeskolen og videre til professionsuddannelserne.

I mit virke som musikunderviser på pædagoguddannelsen møder jeg ofte diskussionen om musikken som mål eller middel, både i mine egne didaktiske overvejelser og pædagogiske refleksioner, og i samtaler med de studerende i undervisningen. På professionshøjskolerne arbejder vi på daglig basis med balancen mellem uddannelse til profession og mål, og uddannelse som udvikling og dannelse. I en praksis, hvor modulbeskrivelser i høj grad en befolket af (mange!) konkrete mål, kan det være yderst tillokkende som underviser (og dermed studerende) i betydeligt omfang at fundere såvel didaktik som pædagogik i en tilgang, hvor musikken er midlet til at opnå andre mål. Musikken som middel til andre udviklings- og læringsmål, videns- og færdighedsmål, som det hedder i studieordningen, er et stærkt og let ført argument for såvel en musikunderviser på pædagoguddannelsen som en pædagog i en daginstitution. Det er et spørgsmål, der til stadighed udfordrer mig, idet jeg ofte i pædagogisk praksis møder tilgange til og forståelser af musikalske processer som midler til et andet mål. For pædagogstuderende, der konstant bliver stillet til regnskab over for videns- og færdighedsmål, kan en åben, æstetisk proces som den musikalske på en og samme tid synes helt åbenlyst meningsfuld og samtidig svær at argu-

mentere for. Det gælder ikke mindst i den pædagogiske praksis, der finder sted på professionsuddannelserne.

Walther-Hansen angriber denne diskussion fra en anderledes vinkel i de følgende afsnit af bogen, hvor han træder et skridt tilbage fra det praksisnære, konkrete fokus og diskuterer kunst versus håndværk og kunstnerisk frihed i relation til økonomi og markeds kræfter. Walther-Hansen præsenterer her forskellen på håndværk, som det at gøre noget og være i stand til at gøre noget, over for kunsten som der, hvor det særlige talent kommer i spil, hvor kunstneren skaber et unikt og personligt udtryk. Han taler i denne forbindelse om kunsten som der, hvor der skabes æstetisk værdi. Ligeledes præsenteres det paradoksale i kunstneren, der ønsker at leve af sin kunst. Når musikeren på den ene side ønsker at skabe musik for at udtrykke kunst og samtidig ønsker en økonomisk gevinst ifm. sit kunstneriske virke, og dermed i en eller anden grad må forholde sig til brugerne af kunsten og deres mening om produktet. Her er for mig at se en parallel til pædagoguddannelsen som professionsuddannelse, hvor jeg som underviser og de studerende konstant må gå balancegang mellem fordybelsesprocesser, skabende, æstetiske processer, hvor de studerende har tid og rum til at udforske sig selv og det fællesskab, de er en del af, som en del af deres faglige og menneskelige dannelse og forpligtelsen over for studieordningens mål og de behov, der (i hvert fald ifølge medierne og diverse evalueringer) kaldes på i den pædagogiske praksis på den anden side af uddannelsen. I denne del af bogen åbner Walther-Hansen op for endnu et væsentligt perspektiv på vil-

kårene for musikken, og de æstetiske fag generelt, i uddannelsessystemet. Bogen kan således bidrage til nye perspektiver i den uddannelsespolitiske debat om prioritering af de æstetiske fag, herunder musik, og hvordan værdien af skabende, entreprenørielle processer kan forstås ikke kun som processer, der har til formål at skabe værdi i musiklivet i sig selv.

Dette er ikke mindst relevant i det sociale entreprenørskab, hvor den skabende proces drejer sig om at skabe social forandring. Det kan ske på såvel et konkret praksisniveau, bogen bruger et demenskor som eksempel, og på et organisatorisk, institutionelt eller politisk plan. Musikken kan i denne forbindelse såvel adressere som være løsningen på sociale problemer. Walther-Hansen runder bogen af med et opsummerende afsnit, der understreger musikentreprenøren som aktør for værdiskabelse i musiklivet, idet entreprenørskabet kan tjene som motor for den nødvendige forandring og udvikling. Entreprenørskabets tilgange og værktøjer, som bogen har præsenteret, kan til stadighed skabe refleksion og få nye idéer ud at leve, såfremt iværksætteren har øje for og formår at positionere sig i spændingsfeltet mellem det kunstneriske, det sociale og det økonomiske. Forfatterens sidste ord er et råd til alle håbefulde musikentreprenører om at forholde til strategisk og refleksivt i den skabende proces.

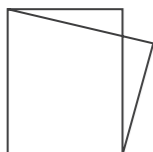
Musik og entreprenørskab er en grundig, fyldestgørende og lettilgængelig indføring i og diskussion af det musikalske entreprenørskab. Walther-Hansen formår metatekstligt at bevæge sig klart, tydeligt og med lydløshed mellem flere taksonomiske og kommunikative niveauer. Bogen rammer på en og samme

tid en meget bred og en meget snæver målgruppe. Den er som sagt skrevet i et lettilgængeligt sprog, hvert afsnit slutter med en opsummering i punktform, og der er mange detaljerede praksiseksempler fra en bred vifte af musikalske kontekster, som mange forskellige mennesker med forskellige musikalske udgangspunkter vil kunne se sig selv i. Samtidig leder hele den sproglige rammesætning af musikbranchen, de kommercielle og økonomiske perspektiver, samt diskussionen af kunst versus håndværk, tanken hen på en person med en relativt højt niveau af musikalske færdigheder, kreative kompetencer samt musikalsk og kunstnerisk indsigt. Walther-Hansen nævner flere gange, at bogen kan være et værktøj til den, der ønsker at igangsætte sin egen musikentreprenørielle proces, det kunne f.eks. være en konservatoriestuderende eller en dygtig autodidakt musiker. For denne person vil bogen være anvendelig som et konkret udviklingsværktøj, men også som et refleksionsværktøj. For andre læsere, det kunne f.eks. være pædagog- eller lærerstuderende med musik som linje- eller valgfag, skal der laves et fagligt og kontekstuel oversættelsesarbejde. Formår den studerende dette, vil bogen være relevant og formentlig også ganske inspirerende.

Afslutningsvis vil jeg fremhæve et af bogens hovedærinder, som nævnt i starten af denne anmeldelse, nemlig det musikalske entreprenørskab som værdiskabende proces. Christen Kolds ord: "Træd varsomt, thi her bliver mennesker til", kom til mig undervejs, da jeg læste bogen. Selvom citatet efterhånden er godt brugt i diverse uddannelsessammenhænge, favner det bogens understregning af entreprenøren som

et menneske. Et menneske, der har ressourcer og værdier, som den skabende proces naturligvis må tage sit afsæt i og være tro imod. Hvilket yderligere understreges af valget af effectuation-teori og lean-entreprenørskab som bogens teoretiske udgangspunkt. Dernæst favner bogen ligeledes, hvordan det musikalske entreprenørskab i en social sammenhæng kræver bevidsthed og refleksion og ikke mindst respekt for målgruppen. Walther-Hansen gør en dyd ud af at fremhæve musikkens værdi og betydning i samfundet og for mennesket som et fænomen, der rækker langt ud over kommercielle interesser og dybt ind i den menneskelige sjæl og det menneskelige fællesskab. Det var det, der fangede mig på den forårsaften i sofaen, og jeg bringer det med mig i mine mange møder med musikken i mit liv.

Studiehåndbog for sygeplejerskestuderende



Anmeldt af Malene Hangaard Alstrup, lektor, Master of Health Science (Nursing), VIA Sygeplejerskeuddannelsen

Kan man lave en håndbog for dét at blive og lære at være studerende? Ja! – det kan man helt bestemt, og *Studiehåndbog for sygeplejerskestuderende* af Anette T. Dennig, Thea Q. Hjørnholm, Anne-Lisbeth Pedersen, Peter S. Jørgensen og Lotte Rienecker er et rigtig godt og brugbart bud på en sådan.

9 kapitler er det blevet til – fordelt over 145 sider. Alle indeholder vigtigheder, som er relevante for både en kommende eller en potentielt kommende sygeplejerskestuderende og for dem, som aktuelt er på studiet. Bogens 9 kapitler handler både om det studietekniske, det faglige i at studere til sygeplejerske og om dét at være (og blive) studerende. Vi ved, at overgangen fra elev til studerende er svær og noget, som ikke bare sker af sig selv, fra den ene dag til den anden. Vi ved også, at overgangen fra aktiv på arbejdsmarkedet til studerende er en udfordring og ej heller bare sker af sig selv. Derfor

falder denne bog på 'et tørt sted'; lige midt imellem drømme og forventninger. For hvad vil det egentlig sige at være studerende? Hvordan bliver man det? – og hvad forventes der af mig? Hvad betyder alle de lidt mærkelige og meget lange betegnelser i studieordningen og semesterbeskrivelserne? – og hvad skal jeg egentlig igennem i løbet af de næste 3,5 år? Dette og meget mere kommer denne bog omkring. Den giver ikke alle svarene – men faciliterer, at læseren selv er en del af svaret, og lovliggør, at alle svar ikke er ens for alle.

I kan formentlig allerede nu mærke min begejstring for bogen – den kan noget! Og på mange måder har uddannelsen og (kommende) studerende kaldt på lige præcis denne bog i noget tid. At blive studerende er komplekst. At blive sygeplejerske er heller ikke ukompliceret. Men med denne bog i hånden er man altså godt hjulpet! Uanset om det handler om

den kommende professionelle identitet og profession, eller om det handler om det, der sker i én selv, når man indleder og gennemlever sin dannelsesrejse til sygeplejerske.

De 9 kapitler er alle skrevet i et lettilgængeligt og meget nært sprog – man får oplevelsen af, at der bliver talt direkte til én, og den når i mål med ikke at gøre tingene sværere, end de reelt er. Samtidigt lægger den heller ikke skjul på, at uddannelse er noget, man *tager*, og ikke noget, man bare *får* – der er altså tydelighed på læserens egen opgave i dét at blive sygeplejerskestuderende fra start.

Den første sætning i første kapitel er: "Tillykke, du er startet på en både spændende og udviklende rejse", og kapitlet handler om at komme i gang med studiet og som studerende. Her er der både fokus på opgaven (studiet) og på individet (den studerende), og alt i alt sætter kapitlet en god og tydelig retning – både for bogens efterfølgende kapitler og for læseren. Det handler både om at "knække koden" på studiet og om at "knække koden" på at være studerende – det faglige og det sociale – og sammenhængen her imellem.

Det andet kapitel handler om studiet til sygeplejerske. Her tilbydes læseren et overblik og et navigeringskort til studiets mange termer, begreber, fagområder og fag, som hele tiden understøttes af argumenter herfor samt små bokse med gode råd til læseren. Kapitlet kommer også omkring uddannelsens opbygning i henholdsvis teori-moduler (på campus) og i klinik-moduler (i praktikken) og om de forskelligheder og sammenhænge, der er her imellem, samt giver en lille teaser i forhold til de mange muligheder, man

ender ud med, når man er færdig med sin sygeplejerskeuddannelse.

Kapitel 3 handler om undervisning på campus, og hvordan man som studerende får mest ud af det. Kapitlet tilbyder en forståelse af læring og udfolder de forskellige undervisningsformer, man bliver mødt i, gennem uddannelsen. Kontinuerligt er der fokus på læserens egen andel i læringen og på, hvordan man får mest muligt udbytte af aktiviteterne gennem forberedelse og (aktiv) deltagelse. Halvdelen af kapitlet er – med rette – tildelt feedback; hvordan man lærer af feedback, giver feedback og modtager feedback. Feedback præsenteres som et studieværktøj og som et element af studiet, både på campus, i klinikken og i simulationslokalerne – afslutningsvis sættes det i relation til det arbejdsliv, som kommer efter uddannelsen, hvor værdien af at være en kollega, som er god til at give og modtage feedback, bliver det endegyldige argument for sidernes berettigelse. Et rigtig, rigtig, rigtig(!) godt afsnit i denne bog.

Det efterfølgende kapitel handler om studievaner, studiestrategier og studieteknikker og tilbyder en palet af muligheder for læseren. Her kommer bogens ønske om at være et opslagsværk særligt til sin ret, og den (kommende) studerende kan både finde løsninger og inspiration af bred variation; uanset om det omhandler læsning, notatteknik, opgaveskrivning eller mundtlige oplæg.

Femte kapitel handler om sygeplejersprog, teorier og videnskabelighed, som kort og præcist – knap 8 sider! – får sat streg under og skel mellem teorier og videnskabelighed. Fagsprog og metoder er en vigtig del af uddannelsen, hvilket kapitlet forbilledligt tydeliggør på en let-

tilgængelig måde. Samtidigt berører det også problematikken i, at det ofte gøres sværere at mestre, end det egentligt er, og giver i stedet en forståelse af, at det er 'et håndværk', du skal lære, og som du får god mulighed for at øve dig på under uddannelsen.

Kapitel seks omhandler studiegrupper, som er en mere eller mindre obligatorisk del af uddannelsen. Kapitlet er ærligt om både potentialer og udfordringer ved studiegrupper og kommer med forslag til både etablering, regler for – samt håndtering af konflikter i grupperne.

Det syvende kapitel handler om at være studerende i praktik, herunder hvorfor det er en vigtig del af uddannelsen, samt hvor, hvornår og hvordan man kommer i praktik, og hvordan man arbejder med egen læring i praktik. I kapitlet findes desuden en årsoversigt over uddannelsens fulde længde, hvor det tydeligt fremgår, i hvilke uger på hvilket semester man skal være i praktik.

Kapitel otte har fokus på obligatoriske opgaver og eksamen og kommer omkring de vigtige elementer, former og regler i relation til både eksamensforudsætninger og mundtlige såvel som skriftlige eksamener.

Kapitel ni handler om studievejledning og de støttemuligheder, man har som studerende på uddannelsen. Kapitlet indledes med et fint skriv om den udvikling, som finder sted i livet parallelt med uddannelsen, og om, hvordan de to sammen til tider kan spænde lidt ben for én. Der opfordres til brug af studievejledning, og det fremstår så fint og tydeligt, at alle kan have brug for hjælp og støtte undervejs. Derudover indeholder kapitlet

information om særlige støttemuligheder og tilbud for studerende samt handlingsanvisninger i relation til bl.a. sygdom, orlov, genindskrivning etc.

Gennem min egen erfaring som underviser på sygeplejerskeuddannelsen kan jeg komme på adskillige situationer, hvor denne bog kunne have været en hjælp for mig og mine studerende. Bare dét at have "et fælles sted" at starte jagten på et svar: "hvad siger håndbogen om dette?" – ville kvalificere mange af mine vejledninger og sparringer med studerende. Og tænk hvis vi alle – undervisere på tværs af semestre og studerende fra forskellige hold – startede jagten samme sted hver gang.

Studiehåndbogen for sygeplejerske-studerende rummer i min optik dette potentiale. Jeg kan sagtens se mig selv, forud for fx tredje semesters aktiviteter, tage afsæt i kapitlet om studiegrupper og slutte af med kapitlet om opgaver og prøver. Jeg kan også se mig selv henvise til kapitlet om studievejledning, i relation til en studerendes behov for støtte, og jeg kan se mig selv adskillige gange vende tilbage til kapitlet om sygeplejesprog, teorier og videnskabelighed.

Denne bog evner at omsætte det særligt komplicerede ved at studere noget, til noget begribeligt og håndgribeligt, som jeg forventer kan give mening for rigtig mange (kommende) studerende. Samtidigt rummer den en ærlighed, som på flere måder er forbilledlig, eks.:

- "Det er vigtigt at understrege, at du ikke *får* en uddannelse men *tager* en uddannelse"
- "Uanset hvilken retning du vælger, er der noget grundlæggende, der er ens,

og som du skal kunne som sygeplejerske"

- "Studiet er omfattende, og forventningerne til dig er store"
 - "Er du engageret og motiveret for studiet, og gør du en seriøs indsats, så vil du opleve en både spændende og udviklende studietid"
 - "Det er dit engagement og din motivation for uddannelsen, som er den vigtigste drivkraft"
 - "Held og lykke med din uddannelses-tid. Forvent, at det bliver både udviklende og krævende"
 - "Det er fedt at være studerende til sygeplejerske"
- alle sammen sætninger, som vi som undervisere ofte har behov for og lyst til at tage med i samtalerne med vores studerende. Nu er sætningerne der fra starten. Og i stedet for først at skulle erkende dem kan vi nu anerkende dem og tage afsæt i dem, sammen med de studerende.

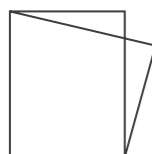
Alt i alt er denne bog i sin helhed ønsket og ventet – samtidigt er den godt kvalificeret, aktuel og nutidig – og ærlig. Alligevel sidder jeg med drømme til toeren; for en god efter sætter jo altid barren højt for toeren! Jeg kunne drømme om et godt kapitel om tvivl – særligt dén tvivl, som studerende ofte fortæller at møde undervejs på deres studie, for nogles vedkommende flere gange. Den berøres i bogen – dog knap så uddybende og handlingsorienteret som bogens andre elementer. Dette er ærgerligt, især fordi vi ved, at netop den studietvivl, som opstår undervejs, forårsager ensomhed og tvivl på egne evner – og nogle gange i en sådan grad, at den studerende ikke ser andre muligheder end at skrive sig ud af uddannelsen.

En anden drøm for næste version af håndbogen er noget, som kan støtte den studerende undervejs i vedkommendes studietid – i relation til negativ omtale og kritik af det fag, man har valgt at uddanne sig indenfor. Aktuelt er sygeplejen og sundhedsvæsenet et konstant omdrejningspunkt i medierne – og det må være særligt at skulle forsvare et studievalg for venner og familie af en profession, som man oftest hører de dårlige historier om – og som man reelt ikke har det fulde greb om endnu. Denne opbakning mangler jeg i bogen, med muligheder for hvordan man kan håndtere det, og hvor man kan søge hjælp. Min oplevelse som underviser er, at dette ofte fylder meget for vores studerende, og vores ord er ikke altid nok i denne sammenhæng. Så her er potentiale for et ekstra kapitel i version 2 af bogen.

Når dét så er sagt, så er bogen bestemt klar til brug og kvalificeret i sin aktuelle form! Jeg kunne ønske mig, at den fulgte med bekræftelsen på optagelse på studiet allerede her til sommer – til dem alle sammen – for så god er bogen altså!

Ny ph.d.-afhandling: "Min kuglepen er en sporhund, når jeg læser" – et kognitivt etnografisk studie af læseprocesser

Ph.d.-forsvar: november 2022



Malene Jensen, lektor,
ph.d., Center for
Skole og Læring,
Professionshøjskolen
Absalon

*Han rynker på næsen, kniber øjnene sammen.
Hun retter på tøjet, han rækker ud efter mobilen.
Hun peger med kuglepennen, skriver.
Han rejser sig, går væk, kommer tilbage.
Han griner, hun sukker, hun stirrer.
Han bladrer i papirerne, hun scroller på skærmen.
Hun løfter bunken, holder den tættere på ansigtet.
Hun tager et papir, hun flytter papiret.*

Ovenstående kunne være beskrivelser af et hav af forskellige hverdagsaktiviteter, som fx det at vågne en tidlig morgen eller skabe overblik over en indkøbs-seddel. Beskrivelserne er imidlertid alle forbundet med én og samme slags aktivitet, nemlig lærerstuderendes læsning af faglitteratur som forberedelse til undervisning. Beskrivelserne afspejler diversiteten og kompleksiteten af mikrohandling, der udføres, når vi læser – som læsere sidder vi ikke helt

stille og blot lader blikket vandre hen over en skreven tekst. Læsning er en helkropslig handling, der involverer alle sanser og griber ud i omgivelserne. Empirisk kan man se, at der sker meget mere, end hvad der traditionelt er indfanget i læseforskningen, og at læsningen dermed skal bredes ud som begreb og som undersøgelsesobjekt.

Læsere er både ens og forskellige

Inden for læseforskningen ved vi således meget lidt om, hvordan læsningen faktisk foregår in situ i naturlige (dvs. ikke-eksperimentelle) læsesituationer, idet det perspektiv, der fremhæver de ensartede aspekter ved læsningen (fx afkodning), har været dominerende. Med dette ph.d.-projekt gribes en spirende tendens, hvor det kropslige perspektiv knyttes an til konkrete empiriske studier af læsning, idet analyseobjektet udvides fra at handle om indkodning-afkodning som en kompetence til at handle om den levende, situerede læser. Mit projekt placerer

"Min kuglepen er en sporhund, når jeg læser" – et kognitivt etnografisk studie af læseprocesser

sig dermed i en videnskabelig trend, der på tværs af paradigmer forsøger at forstå, hvordan levet erfaring, kropslig-kognitive processer og socio-materielle omstændigheder bidrager til en konkret praksis, her læsning.

Hypotesen er, at trods det, at læsere har fælles biologiske betingelser for at kunne læse, benytter de forskellige kropslig-kognitive strategier, som betyder, at proces og resultat (nogle gange) er og opleves forskelligt. Læsere er dermed både *ens* og *forskellige*. Kerneinteressen er at undersøge og forstå lærerstuderendes autentiske læsepraksisser, herunder de udfordringer og sammenbrud, som de oplever i deres læsning af den faglitteratur, som er knyttet til deres studie. Dette perspektiv på læsning har i forskning været mindre toneangivende, og det er dermed et videnskabeligt hul, som afhandlingen forsøger at minimere.

Et distribueret kognitivt perspektiv på læsning

Afhandlingen trækker teoretisk på en kognitionsvidenskabelig bølge, som er opstået på baggrund af særligt Edward Hutchins' etnografiske arbejde. Hans argument lyder, at en kognitiv opgave kun kan løses i fællesskab ved, at (i) et team koordinerer deres handlinger, (ii) bruger deres erfaringer og (iii) anvender visse artefakter intelligently. Med andre ord kan de kognitive processer distribueres socialt, temporalt og materielt. Det betyder, at alle elementer, som bidrager til en kognitiv proces, udgør et samlet kognitivt system, og at analyseenheden bliver et system fremfor at være afgrænset til den enkelte organisme, fx individet.

Det distribuerede perspektiv på kognition er i forlængelse heraf en åbning til at undersøge og forstå læsningens kognitive karakter som mere end blot mental eller kulturel. Den kognitive proces er også forankret i læserens levede liv og fysiske krop, læserens socialitet og de konkrete fysiske strukturer, der tilsammen rammesætter læseprocessen.

I afhandlingens datasæt er der adskillige eksempler på den materielle distribution, hvor læseren blandt andet involverer artefakter (fx en kuglepen) i sin praksis. Det samme gælder, når de kognitive processer er distribueret socialt, når fx en gruppe samles om højtlesning af en tekst. Endelig viser den temporale distribution af læseprocessen sig fx ved, at læserens erfaring har betydning for, hvordan en her-og-nu-praksis håndteres. Læseprocessen er i alle disse eksempler et samlet kognitivt system, som har særlige kognitive egenskaber (fx fokus og koncentration), som adskiller sig fra kognitive egenskaber hos de individer, som indgår i systemet.

En kognitiv etnografi af læseprocesser

I et distribueret kognitionsperspektiv, hvor læsning involverer hele kroppen og omgivelserne, herunder tekstens materialitet og artefakter i det omgivende miljø, tilbyder den kognitive etnografi sig som en relevant metodisk ramme. Den kognitive etnografi arbejder med etnografiske metoder til studiet af kognitive praksisser – en kombination, der kun lader sig gøre, idet kognitive processer anskues som distribuerede, kropslige og dermed observerbare. Hutchins argumenterer i den sammenhæng for, at selve undersøgelsen af kognitive processer trækkes ud af laboratoriet og

ind i forskningsfænomenets naturlige og autentiske omgivelser.

Undersøgelsen har netop opnået adgang til de studerendes forberedende læsning, hvor de studerende videooptager deres læsepraksis i de rammer, som de naturligt selv foretrækker (hjemme, i toget, på en skærm, med snacks mv.). Dette giver unik mulighed for at analysere, hvad der egentlig sker, imens de studerende læser i ikke-eksperimentelle omgivelser. Dertil kommer videooptagelser af undervisningspraksis, de studerendes læsedagbøger, interviews med studerende og undervisere samt andet materiale dokumenteret som fotografier (studerendes noter mv.).

Hvad undersøgelsen viser om autentiske læsepraksisser

Med det distribuerede perspektiv på læsning og den kognitive etnografi som metodisk ramme bevæger undersøgelsen sig altså væk fra den mere traditionelle eksperimentelle, laboratorieforankrede undersøgelse i retning af at indfangne *selve* læseprocessen (hvad gør læseren?) mere end *resultatet* af læseprocessen (er de stærke eller svage læsere?). Projektets innovative karakter er således både teoretisk og metodisk/empirisk og består i, at det, modsat eksperimentelle studier, skitserer en forståelse af læsepraksisser på baggrund af et temporalt rigt udsnit af læseres liv som studerende.

Det analytiske fokus retter sig mod den observerbare læsepraksis, hvor læsepraksis forstås som dét, læseren konkret gør i realiseringen og kropsliggørelsen af den kognitive proces. Dette kan manifestere sig i forandringer i gestik, mimik,

rytme og vokaliseringer samt i konkrete interaktioner med fysiske elementer i det omgivende miljø. Datamaterialet er på denne baggrund kodet ind i tre forandringsmønstre.

Det første forandringsmønster handler om læsernes anvendelse af redskaber og i det hele taget materielle artefakter i det omgivende miljø. Med analysen slås det fast, at læsning og læseprocesser er en distribueret og kropsligt kognitiv aktivitet. Især den ene læser interagerer med redskaber (papir, kuglepen mv.), lader dem interagere på varierede måder med teksten, ligesom hænder og fingre involveres i processen som eksempelvis pegeredskaber. Ligeledes underbygges antagelsen om læseres forskellige håndteringer af den kognitive proces, idet der er stor variation i omfanget og den intensitet, hvormed redskaber anvendes.

De studerendes læseproces forløber sjældent uden afbrydelser, og dermed opstår andet forandringsmønster. Analysen viser, at afbrydelserne er både multifacetterede og multifunktionelle, og der skitseres en bevægelse fra en intuitiv tilgang til afbrydelser som noget negativt og begrænsende for læseprocessen til en forståelse af, at afbrydelser også kan være positive og noget, som

bærer læseprocessen videre. Termen 'afbrydelse' efterlader videre et indtryk af, at noget stopper (evt. midlertidigt). I denne sammenhæng trækker analysen på japansk filosofi, og begrebet *senuhima* bidrager til at argumentere for en forståelse af disse forandringer som temposkift frem for som afbrydelser.

Det tredje forandringsmønster er faglig integration, idet det viser sig, at den konkrete og kropslige forankring af et abstrakt og teoretisk begrebsunivers har en betydning for de forandringer, som kan observeres, når de studerende læser. Når fx de studerende møder udfordrende konceptuelle strukturer i teksterne, viser analysen, at netop konkretiseringen i form af arbejdet med cases mv. 'sætter noget på plads' for de studerende. Ligeledes er affektive tilstande indlejret i konkretiseringsprocessen og i kognitive processer i det hele taget. Når de studerende får mulighed for at engagere sig i fx en case, bliver deres tilgang til arbejdet med teksterne mere lystfyldt.

Undersøgelsen retter sig ligeledes mod de studerendes læsning af henholdsvis digitale og papirbaserede tekster. Analysen viser, at de studerende i overvejende grad foretrækker papirbaserede tekster, især den trykte bog, men at de er i stand

til at afstemme deres formatpræference med den samlede læsesituation. Præferencen for den papirbaserede tekst viser sig særligt at være relateret til tekstens materialitet og håndgribelighed samt til interaktions- og handlemuligheder.

Samlet set er analysens resultater en karakteristik af de studerendes læsning og udfordringer med læsning af faglitteratur på deres uddannelse, og læseprocessen viser sig som en kompleks og distribueret kognitiv aktivitet. I afhandlingens afsluttende del indkredses undersøgelsens didaktiske implikationer, ligesom der perspektiveres til andre uddannelsesmæssige kontekster.

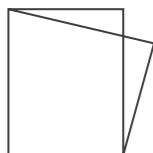
Ovenstående er en præsentation, og videre argumentation og referencer kan findes i selve afhandlingen: Jensen, M. (2022). *"Min kuglepen er en sporhund, når jeg læser": Et kognitivt etnografisk studie af læseprocesser*. [Ph.D. thesis, SDU]. Syddansk Universitet. Det Humanistiske Fakultet. <https://doi.org/10.21996/p4b0-q387>

NOTER

¹ Hutchins, E. (1995). *Cognition in the Wild*. MIT Press.

Ny ph.d.-afhandling: Lege- og børnekulturer i praksis. Studier af leg, samvær og betingelser

Ph.d.-forsvar: december 2022



Fina L. Vilholm, cand. mag. i pædagogik, ph.d., adjunkt, Center for Daginstitutionsforskning, Roskilde Universitet og VIA University College

En sommerdag sidder jeg under det store træ hvorfra der er fastgjort et tykt tovværk, da Anton fra storegruppen hopper op på rælingen af sørøverskibet på grunden. Han beder mig om at svinge tovet hen til ham, hvorefter han kaster sig ud i luften, og svinger frem og tilbage. Vi taler om den vilde leg. Det er ikke alle børn der tør hoppe fra skibet, fortæller han mig. Nogle stabler mælkekasser op under træet, der står på en lille forhøjning og svinger sig fra mælkekasserne, mens mindre begynder i tovene fra et af legestativerne, som jeg forstår er lidt mindre vild. Men Anton fortæller mig, at han "eeeelsker rebet", men at det samtidig er vildt.

Jeg spørger ham: "Hvad sker der i kroppen når du gynger?"

Anton svarer: "Lige når man hopper ned, så er det alt for vildt. Men så er det godt... spændende." Han beskriver en sit-

ren i kroppen, der er dejlig, men også vild som i "farlig", siger han. "Det kilder", og han viser mig fingre der kilder. "Nu skal jeg fortælle dig hvordan det føles", siger han så med en pludselig alvorlig mine: "Det er fordi det er vildt – jeg elsker vilde ting. Det er også sjovt. Og det er dét, der er sjovt ved livet – det er sjovt at lege!". Anton stemme stiger begejstret, mens han taler. Han smiler og han griber fat i rebet og viser mig nogle "tricks", som han siger. Jeg spørger, hvor det kilder? Anton siger: "Det kilder mest i maven – inde i skelettet – for det er kroppen". (Vilholm 2022).

Samtalen med Anton herover stammer fra det 10 måneders feltarbejde, jeg har udført i forbindelse med min afhandling, hvor jeg kulturanalytisk undersøger legen, samværet og betingelsernes betydninger for legekulturer. Som gæst i én kommunal børnehave har jeg forsøgt

Lege- og børnekulturer i praksis. Studier af leg, samvær og betingelser

at komme helt tæt på den selvorganiserede leg og kigge børnene over skulderen i deres samvær med hinanden og med de voksne. Det er et indblik i, hvordan børn leger i en daginstitutionskontekst, og et indblik i, hvordan betingelser som pædagogik, materialitet og natur indgår i børne- og legekulturerne. I afhandlingen spørger jeg til, hvordan legen gøres i et børneperspektiv, og hvilke samspil der etableres med de nævnte betingelser. Når jeg undersøger børns leg og samvær som kultur, er det samtidig med afsæt i, at børn selvstændigt skaber kultur, og at denne børnekultur er et væsentligt bidrag til den kvalitet i daginstitutioner, der aktuelt efterspørges på policy-niveau. Et andet afsæt for at undersøge børnekulturer er, at lege aflures, tilegnes og videregives mellem børn (Mouritsen 2016) og at legen som interaktion kan undersøges som betydningsfulde kulturelle læreprocesser (Ehn et al. 2016) i børneperspektiver. Eksempelvis Antons fortælling om, hvordan det at svinge sig i tovtov, er en læreproces i børnefællesskabet, der baserer sig på, at børnene iagttager hinanden, øver sig og lærer af hinanden. Det udelukker ikke, at de voksne også understøtter disse læreprocesser og handlinger, men i undersøgelsen har jeg været optaget af interaktion, der ikke nødvendigvis har den voksne som den centrale figur i leg og samvær. Blikket på den selvorganiserede, sociale leg er et forsøg på at belyse legen og dens formål fra børneperspektiver, i overensstemmelse med Den pædagogiske læreplans fremskrivning af legen som grundlæggende (Børne- og Socialministeriet 2018) og tilsvarende, at den selvorganiserede leg ifølge FN's Børnekonvention er en ret på linje med retten til hvile og fritid.

Mikroetnografi og kulturanalyse

Det mikroetnografiske feltarbejde baserer sig på observationer, videooptagelser og lydoptagelser af børnenes hverdagsliv og interviews med faste medarbejdere. For at få forståelse for mit genstandsfelt i en kulturanalytisk optik har jeg fulgt børnene gennem det meste af et kalenderår, der hvor de har opholdt sig, og jeg har deltaget i traditioner, mærkedage, hjemmefødselsdage, koloni og ture.

Undervejs inddrager jeg kulturorienterede, filosofiske og symbolske interaktionistiske perspektiver på leg først og fremmest i form af Johan Huizinga, Hans-Georg Gadamer og George Herbert Mead (Mead 1999). En anden central inspiration er det tredelte børnekulturbegreb: børnekultur for, med og af børn (Mouritsen 2016). Begrebet henviser til kulturformer, hvor den voksne på forskellig vis indgår i leg og i æstetiske, kreative processer med børn og for børn, men også kulturformer hvor børn selvstændigt gør kultur i børnefællesskaberne på måder, der giver mening i børneperspektiver. Fx ved at trække på omgivelser, betingelser samt tidligere og eksisterende legekulturer.

Betingelser som medbestemmelse og tid til leg

I analyserne peger jeg på, at børns medbestemmelse over det, jeg kalder egen tid, krop, sted og rum, understøtter legekulturerne. Den pædagogiske organisering betyder, at der er en åben struktur i børnehaven, der gør, at børn frit bevæger sig rundt mellem rum og steder. Materialitet, natur og andre kroppe er derfor tilgængelige for børnene, ligesom det, jeg kalder for samtidighedslogikken, er nedtonet; at man ofte i en institutionskontekst gør tingene samtidigt. Legen

kan derfor flyttes rundt og ind og ud af børnehaven, som det passer børnene. Det er samtidig en kontekst, hvor der er tid til den selvorganiserede leg. Det giver nogle bestemte muligheder for at gøre legekulturer mellem børn: *En gruppe på fire børn fra storegruppen ligger på gulvet i garderoben i stueetagen. Kroppene ligger tæt sammen mens de taler. De er optaget af hinanden og af samtaleens indhold. Indholdet handler bl.a. om Marthas nissehue, som hun har med i børnehaven i dag. De taler også om hvad en ekskæreste er for noget og om, hvem der leger med hvem i børnehaven. Samtalen springer rundt. Imens bliver mindstegruppen færdig med frokost og begynder at gå og løbe forbi gruppen i garderoben. Voksne går forbi med service på vej til køkkenet. Gruppen på gulvet taler videre og ser ikke ud til at blive forstyrret af 'trafikken' fra mindstegruppens rum til køkkenet. Pludselig kommer Emil (storegruppen) løbende og spørger gruppen på gulvet: "Er der nogen der vil med udenfor?". Gruppen drejer hovederne mod Emil samtidigt og siger næsten i kor: "Nej". Emil løber videre. (Vilholm 2022).*

At kunne bevæge legen rundt, ud og ind skaber mobile lege. Børnene i eksemplet har slået sig ned i garderoben efter at have leget ovenpå, da Emil kommer til og foreslår, at gruppen går udenfor. I situationen virker det ikke, som om det at gå udenfor giver mening for gruppen på gulvet. Men muligheden er der. Jeg bruger tre perspektiver – medbestemmelse, tilgængelighed og brud med samtidighed – til at vise hvordan betingelser og muligheder understøtter mobile legekulturer. Analyserne viser, at når den bevægelige leg kan flytte sig rundt og ud i en kontekst af tid, så opstår der ofte

længere legeforløb; legen kan bevæge sig væk fra forstyrrelser, eller legen kan videreudvikle sig eller måske overtages af andre.

Legekulturer med den lange leg og den uovervågede leg

Jeg peger på, at mobilitet og bevægelighed understøtter, at legen således kan 'leges ud' (Gadamer 2007). Tid til leg – tilstedeværelsen af legetid – er en anden betydningsfuld betingelse for, at den selvorganiserede leg kan leges ud. Analyserne viser, hvordan sammenhængende legetid, mobilitet og medbestemmelse skaber daglige legeprocesser mellem 1-3 timer. Legetiden rammesætter muligheder for, at børnene øver sig og samtidig kan tilegne sig legefærdigheder, som tillægges værdi i børnefællesskaberne.

Med begreberne om den lange leg og den uovervågede leg indkredser jeg legekulturer, hvor tiden synes at blive sat ud af spil på tværs af rum og sted, og hvor børnene selv holder 'legegryden i kog'. Den lange leg undersøger paradokset i, at for at tiden kan sættes ud af kraft i legen og legen kan leges ud, så kræver det netop, at der er tid. Realtid eller legetid er altså en forudsætning for, at tiden i legen ophæves. I et legeteoretisk perspektiv er den kontinuerlige tid betydningsfuld for legen (Huizinga 1938). Samtidig viser analyserne, at kontinuerlig legetid med mobilitet og medbestemmelse synes at skabe rummelige legetyper, hvor børnene i højere grad kan hoppe af og på lege på tværs af alder og legekompeterencer. Ikke mindst

i forbindelse med udeleg og i samspillet med natur skabes legerummelighed med deltagelsesmuligheder og tilegnelsesmuligheder af lege, der adskiller sig fra indelege.

Den uovervågede leg giver indblik i legetyper og indhold, der tager afsæt i børnenes interesser og sprog. Analyserne viser, at det uovervågede rum eller sted kan være mere kropsligt og afprøvende. Der synes at være en værdi i at kunne lege skjult – mere "hemmeligt" eller afgrænset fra andre kroppe i børnehaven, ikke mindst de voksne. Jeg peger på, at de længerevarende og uovervågede lege understøtter fællesskaber, hvor børns eget sprogbrug, krop og optagetheder bringes i spil, på andre måder end når den voksne deltager eller organiserer. Det giver mulighed for, at børnene selv kan gøre sig erfaringer og opleve en vis grad af kontrol og indflydelse over eget liv. I en børnekulturel optik er det en pointe, at børne- og legefællesskaber samtidig er læringsfællesskaber, hvor børn øver sig og lærer af hinanden i overensstemmelse med de mundtlige og kropslige kulturer, mindre børn er indlejret i (Mouritsen 2016). Og i forlængelse heraf perspektiverer jeg afhandlingens analyser af de børnekulturelle fællesskaber til diskussioner om policykrav til dagtilbudsområdet i form af begrebet om 'læringsmiljøer' i Den pædagogiske læreplan. Jeg argumenterer for betydningen af, at børne- og legekulturer er læringskultur, og at legekulturer derfor må indgå som en central del af begrebet 'læringsmiljø'.

Afsluttende pointer og bidrag

Afhandlingen bidrager med viden om, hvordan børn skaber, opretholder og overleverer legekulturer i børnefællesskaberne. Med afsæt i det, man kan kalde for et legens perspektiv (Mouritsen 2016), peger jeg på værdien af sammenhængende legetid, bevægelighed og medbestemmelse. Ligeledes at den uovervågede leg rummer væsentlige muligheder for, at børn kan gøre sig egne erfaringer med betydning for identitet, læring og udvikling af legefærdigheder. Med perspektiver på børn og voksne medbestemmelse, tilgængelighed og voksne gentænkning af samtidighedslogikker giver undersøgelsen bud på, hvordan en pædagogisk organisering kan understøtte leg og samvær mellem voksen-barn og i barn-barn-relationerne. Ved at tage afsæt i det tredelte børnekulturbegreb bidrager undersøgelsen med blikke på læring og udvikling som noget, der udgår fra både børn og voksne, og at læring må ses som gensidige samspil, hvor børns bidrag er både betydningsfulde og nødvendige for kvalitet i en daginstitutionskontekst.

Lege- og børnekulturer i praksis. Studier af leg, samvær og betingelser

REFERENCER

Børne- og Socialministeriet (2018). *Den styrkede pædagogiske læreplan*.

Ehn, B., Löfgren, O. & Wilk, R. (2016). *Exploring Everyday Life. Strategies for Ethnography and Cultural Analysis*. Rowman & Littlefield.

Gadamer, H.-G. (2007). *Sandhed og metode. Grundtræk af en filosofisk hermeneutik*. Academica.

Huizinga, J. (1938). *Homo ludens, om kulturens oprindelse i leg*. Gyldendal.

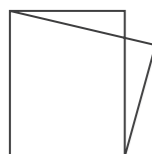
Mead, G.H. (1999). *Play, School, and Society* (M.J. Deegan, red.). New York: Peter Lang Publishing, Inc.

Mouritsen, F. (2016). *Mouritsens metode 1-2. En børnekulturforskers arbejde 1972-2012* (H. Toft & K.E. Knudsen, red.). BUKS, Syddansk Universitet.

Vilholm, F.L. (2022). *Børne- og legekulturer i praksis. Studier af leg, samvær og betingelser*. Roskilde Universitet.

Ny ph.d.-afhandling: Kulturbegreber og interkulturalitet i franskfagets begynderundervisning. En mixed methods-undersøgelse af samspillet mellem lærer, læremiddel og styredokument

Ph.d.-forsvar: 28. oktober 2022 på Københavns Universitet



Stephanie Kim
Löbl, adjunkt, ph.d.,
Læreruddannelsen,
Københavns
Professionshøjskole.

Eleverne skal blive interkulturelle sprogbrugere, men hvordan bliver de det?

Det står beskrevet i fagets formålspargraf og i faghæftet for faget fransk, at "eleverne skal styrke deres kulturelle og interkulturelle forståelse" og endelig uddanne sig til interkulturelle sprogbrugere (Undervisningsministeriet 2015, 2019). Dette skal blandt andet ske ved at introducere eleverne til den frankofone verden og gøre dem til en del af et fransktalende fællesskab. I sprogfagene taler man derfor om elevernes interkulturelle kommunikative kompetencer, der dækker over evnen og lysten til at interagere respektfuldt og åbent med fransktalende personer (Byram 2020). Forskningen peger på nødvendigheden af at arbejde på denne måde med udgangspunkt i det komplekse kulturbegreb, hvor kultur forstås som en konstruktion, der skabes og forhandles i de fællesskaber, man som menneske indgår

i (Gregersen 2019; Risager 2003, 2021). Kultur ses dermed ikke som en statisk enhed forbundet til nationalstaten, men som praksisser, der skabes i og på tværs af lande.

Fransk kultur, frankofone kulturer og kulturer i verden

Tidligere curriculumundersøgelser peger på inkonsistente anvendelser af kulturbegrebet med en vekselvirkning mellem at tale om 'den franske kultur', der indikerer en monolitisk nationalstatstænkning, og 'frankofone kulturer', som anerkender multikulturelle samfund om end fortsat i en national ramme (Löbl 2016). Lignende inkonsistente begrebsanvendelser ses i andre curriculumanalyser af sprogfagernes faghæfter, hvor f.eks. Risager (2016) peger på de forskellige forståelser og italesættelser af *verden* i sprogfagernes læseplaner fra 2014. Andre undersøgelser af franskfaget har fundet, at lærere

Kulturbegreber og interkulturalitet i franskfagets begynderundervisning.
En mixed methods-undersøgelse af samspillet mellem lærer, læremiddel og styredokument

finder det vanskeligt at undervise i den kulturelle dimension, og at der ofte tales om kultur som en holistisk størrelse bundet til nationalstaten (Gregersen 2006). Kulturdidaktiske forskere i Danmark peger på, at eleverne som interkulturelle sprogbrugere og verdensborgere skal kunne handle ansvarligt i en global verden, og at dette kræver viden om verden samt kritisk kulturel bevidsthed (Risager & Svarstad 2020).

Med folkeskolereformen i 2013 blev fransk rykket ned i 5. klasse, hvilket betød nye mål samt læremidler til franskundervisningen. Der er imidlertid ikke forsket i franskfaget, siden Annette Søndergaard Gregersen i 2006 i sin ph.d.-afhandling undersøgte styredokumenter samt lærer- og elevperspektiver på kulturdimensionen (Gregersen 2006). Jeg ønskede derfor at undersøge, hvordan der tales om og arbejdes med kultur og interkulturalitet i franskfagets begynderundervisning. Jeg blev efter indledende analyser af faghæftet fra 2014 optaget af det store fokus på nationalkultur og Frankrig samt den førnævnte inkonsekvens og diskrepans, jeg fandt i de forskellige dele af faghæftet. Hvordan skal man udvikle elevernes interkulturelle kompetencer, når styredokumenterne synes at tale ind i et kultursyn, der er statisk, nationalt og Frankrig-centreret? Dette førte til følgende forskningsspørgsmål: Hvilke kulturbegreber ligger der til grund for franskundervisningen på 5.-7. klassetrin, og hvordan arbejdes der med kultur og interkulturel kommunikativ kompetence?

Lærerkognition og mixed methods: Lærer, læremiddel og styredokument

Denne undren inspirerede mig til at arbejde med lærerkognition som teoretisk ramme, da jeg ønskede at tage udgangspunkt i lærerperspektivet som opfølgning på tidligere forskning. Lærerkognition er et komplekst begreb, der dækker over alle de faktorer, der har indflydelse på læreres identitet, udvikling og praksis (Borg 2003, 2015). Jeg valgte i mit arbejde at fokusere på konstruktive viden, erfaringer og holdning med udgangspunkt i Henriksen et al. (2020). I det indledende arbejde blev jeg opmærksom på den store rolle, de didaktiske læremidler spiller i franskundervisningen på mellemtrinnet. Jeg anvendte derfor et mixed methods-design, der bedst kunne belyse den komplekse konstruktionen af kulturbegreber der skabes i samspillet mellem lærerperspektivet, læremiddel og styredokument. Undersøgelsen er inspireret af Creswell (2014) og det, han kalder forklarende sekventielt design (*explanatory sequential design*), da dataindsamlingen løbende informerede den efterfølgende fase i et ønske om både metode- og dataintegration. Indledningsvis ønskede jeg at undersøge lærerperspektivet bredt, hvorfor jeg udsendte et spørgeskema til landets fransklærere. 121 fransklærere besvarede spørgeskemaet. Spørgeskemabesvarelserne resulterede i en læremiddelanalyse af de på daværende tidspunkt tre hyppigst anvendte bogsystemer i franskfagets begynderundervisning: *Allez hop !*, *Français Formidable* og *Bingo !*. Resultater fra analysen af fagets styredokumenter, spørgeskemaet samt læremiddelanalysen informerede de

opfølgende semistrukturerede interviews, jeg udførte med seks lærere fra forskellige geografiske områder af Danmark. Afhandlingens empiri er dermed både kvalitativ og kvantitativ indsamlet vha. en dokumentanalyse af fagets styredokumenter, en læremiddelanalyse af semantiske læremidler samt spørgeskemaundersøgelse og semistrukturerede interviews af lærerperspektivet.

Jeg ønskede at undersøge de forskellige faktorer og datatyper med samme teoretiske og analytiske perspektiv, hvorfor jeg lavede en kvalitativ tematisk analyse (Braun & Clarke 2006; Bryman 2012), således at de forskellige dele integreres i én samlet analyse. Jeg ønskede at arbejde datadrevet, hvorfor jeg primært udførte en induktiv kodning i NVivo.

Franskfaget er nationalt forankret i Frankrig

Den nationale forankring af franskfaget i Frankrig var det hyppigst forekommende tema i kodningen. Faget sættes af både lærere, læremidler og styredokumenter i en national ramme med særligt og næsten naturligt fokus på Frankrig. Nationale symboler som flag, monumenter og fakta er et gennemgående værktøj, der særligt i læremidlerne ukritisk forankrer faget i en national kontekst. Eleverne opfordres typisk til at tale om ligheder og forskelle med fokus på at tale eller skrive fransk uden (kritisk) stillingtagen den til omtalte viden, hvilket ikke synes at udvikle elevernes nysgerrighed, respekt og åbenhed. Med denne forankring i Frankrig følger endvidere en idealisering af den modersmålstalende, da elever i både læremidler og faghæfte opfordres til at *lyde franske*.

Dette strider imod det kommunikative og funktionelle sprogsyn, der anerkender sprog i de mange globale og transnationale kontekster, de indgår i. Det er endvidere problematisk, da Frankrig præsenteres som en idealiseret, homogen og simplificeret nationalkultur, hvormed hele landets mangfoldighed ignoreres. Udvalgte frankofone lande inddrages som vidensområder, eleverne skal opnå kendskab til.

Kulturdimensionen i franskfaget er et vidensområde

Som antydnet ovenfor reduceres kompetenceområdet *Kultur og samfund* til et vidensområde. På grund af den nationale forankring i Frankrig er den viden, eleverne præsenteres for, overvejende faktisk viden om forhold i eller personer fra landet. Perspektivet, der lægges på denne viden, synes at udtrykke et ukritisk etnocentrisk og Frankrig-centreret perspektiv, hvormed indholdet fremstår stereotyp, generaliserende og essentialistisk. Dette betyder også, at videnselementet af den interkulturelle kompetence er dominerende i data sammenlignet med de fire andre del-elementer.

Kultur og interkulturel kompetence uden færdigheder og kritisk sans

Ovenstående resulterer ikke overraskende i, at franskundervisningen overvejende synes at bygge på det klassiske kulturbegreb. Kultur forstås f.eks. som vaner og traditioner og som noget, der adskiller 'os' fra dem. Eleven skal opnå kendskab til nationalkulturen

i målsprogslandet med henblik på at forstå den og de mennesker, der er en del af den. Kultur bruges endvidere som forklaring på menneskers værdisæt og handlinger, hvilket kan resultere i en kategorial fastlåsning af personer og lande (Hastrup 2011). Dette strider imod ønsket om at gøre eleverne til interkulturelle sprogbrugere.

Hvor skal franskfaget hen?

Det beskrives i faghæftet for faget fransk fra 2019, at faget bygger på et dynamisk kultursyn. Analysen peger på en anerkendelse af de flerkulturelle samfund, der findes i den fransktalende verden. Det italesættes, at stereotype forestillinger skal udfordres, og at franskundervisningen skal præsentere eleverne for ny viden end den sædvanlige, "såsom at Frankrigs nationale symboler er Eiffeltårnet og Triumfbuen" (Undervisningsministeriet 2019, s. 28). Alligevel rammesætter videns- og færdighedsmålene undervisningens indhold om (den frankofone) verden i en national kontekst, da de skal opnå kendskab til og kunne samtale om "nationale symboler i den frankofone verden". Dertil kommer, at de trykte læremidler ikke opdateres af forlagene, hvormed de fortsat præsenterer eleven for ensidig og stereotyp viden om Frankrig. Der er altså et akut behov for at videreudvikle både faghæftet for faget fransk og fagets læremidler. Forlagene, der står bag læremidler til franskfaget, publicerer nye forløb på deres onlineportaler, hvorfor en analyse af kultursynet mangler som et nødvendigt supplement til afhandlingen.

Jeg fremsætter en hypotese i min afhandling, der i et forsøg på at gøre op med én normativitet risikerer at præsentere en ny: Franskfaget skal løsrives den nationale ramme, således at faghæftet og læremidler støtter elever (og lærere) i at udvikle kritisk kulturel bevidsthed og præsenterer dem for viden om og arbejde med (den fransktalende) verden. Jeg afslutter bl.a. afhandlingen med følgende spørgsmål, som jeg håber, vi i fællesskab kan diskutere: "Hvis franskfaget løsrives den nationale forankring, hvilket indhold, herunder viden, skal der så arbejdes med i franskundervisningen?" (Löbl 2022, s. 248).

Kulturbegreber og interkulturalitet i franskfagets begynderundervisning. En mixed methods-undersøgelse af samspillet mellem lærer, læremiddel og styredokument

REFERENCER

Borg, S. (2003). Teacher Cognition in Language Teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), 81-109. <https://doi.org/10.1017/S026144480300190>

Borg, S. (2015). *Teacher Cognition and Language Education: Research and Practice*. Bloomsbury Publishing PLC. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/kbdk/detail.action?docID=1938192>

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>

Bryman, A. (2012). *Social research methods* (4. udg.). Oxford University Press.

Byram, M. (2020). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence – Revisited* (2. udg.). Multilingual Matters.

Creswell, J.W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4. udg.). SAGE Publications.

Gregersen, A.S. (2006). *Interkulturel dannelse i fremmedsprog – med fokus på fransk i folkeskolen* Ph.d.-afhandling. RUC.

Gregersen, A.S. (2019). Den kulturelle dimension i sprogfagene – Kulturundervisning i et transnationalt perspektiv. I: A.S. Gregersen (red.), *Sprogfag i forandring: Pædagogik og praksis* (s. 55-86). Samfundslitteratur.

Hastrup, K. (2011). *Kultur: Det fleksible fællesskab*. Aarhus Universitetsforlag.

Henriksen, B., Fernández, S.S., Andersen, H.L. & Fristrup, D. (2020). *Hvorfor gør jeg det, jeg gør?: Refleksionshåndbog for sprog lærere*. Samfundslitteratur. <https://bookshelf.vitalsource.com/#/>

Löbl, S.K. (2016). Læsning af de forenklede Fælles Mål 2014 – det interkulturelle aspekt i franskfaget. *Sproglæreren*, 3, 10-11.

Löbl, S.K. (2022). *Kulturbegreber og interkulturalitet i franskfagets begynderundervisning. En mixed methods-undersøgelse af samsillet mellem lærer, læremiddel og styredokument*. Københavns Universitet.

Risager, K. (2003). *Det nationale dilemma i sprog- og kulturpædagogikken: Et studie i forholdet mellem sprog og kultur*. Akademisk.

Risager, K. (2016). Sprogfagene: Adgang til viden om verden. *Sprogforum*, 62, 21-27.

Risager, K. (2021). Transnational contextualization in intercultural language education. *Foreign Language Research Journal*.

Risager, K. & Svarstad, L.K. (2020). *Verdensborgeren og den interkulturelle læring: Inspiration og nytænkning til sprogfagene og andre fag*. Samfundslitteratur.

Undervisningsministeriet (2015). *Faghæfte for faget fransk*. <https://digitalelaereplaner.dk/1%C3%A6replan/danmark/fransk/2015>

Undervisningsministeriet (2019). *Faghæfte for faget fransk*. https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_Fagh%C3%A6fte_Fransk_2020_1.pdf

Indhold

INTRODUKTION	5
ARTIKLER INDENFOR TEMA	
Kohærens og professionel identitet. Et begrebsapparat, som kan styrke professionsuddannelser?	6
Thomas Iskov, Kåre Heggen, Johanne Grøndahl Glavind & Vibeke Røn Noer	
Læreprocesser i et landskab af praksisfællesskaber	16
Sine Lehn & Mari Holen	
Det farlige spørgsmål: Identitetsudfordringer for nye studerende ved en ung professionsuddannelse	26
Mads Kryger Frandsen, Trine Kokholm & Kaare Aagaard	
Professionsidentitet på tværs: Hvordan er vi som professionelle, hvordan er jeg, og hvad tænker de andre?	38
Birgitte Lund Nielsen, Nanna R. Lang, Trine H. Groesen & Hanne Høyer	
Professionsidentitet blandt ergoterapeutstuderende – et kvalitativt studie	50
Kim Lee, Kathrine Skovdal Hansen, Ann Jensen & Jeanette Refstrup Christensen	
Frivilliges samarbejde med medarbejdere i kirken – med hvilket engagement?	60
Holger Højlund & Helle Hygum Espersen	
At arbejde uden for komfortzonen – rekonstruktion af læreres professionsidentitet	74
Anne Mette Hald & Louise Hvitved Byskov	
Udvikling af præ-professionel identitet i en ung uddannelse: Ernæring og sundhedsuddannelsen som case	84
Nanna R. Lang, Birgitte L. Nielsen, Trine H. Groesen & Hanne Høyer	
Spirende professionelle – et indblik i studerendes professionsidentitetsdannelse i praksisforløb	94
Nicolaj Johansson & Stine Bylin Bundgaard	
Et godt arbejdsliv – livsløb, transition og professionsidentitet	108
Marie Konge Nielsen	
De vil gerne gøre en forskel, men	118
Vibeke Røn Noer, Malene Damkjær Rasmussen & Ditte Graversgaard Hansen	
Barnehagelærere med ny identitet. Ikke lenger profesjonsnomader?	130
Tom Skauge, Elin Eriksen Ødegaard & Olav Kvitastein	
ARTIKLER UDENFOR TEMA	
En sammenhængende overgang? Om legens fleksible deltagelsesrum i overgangen fra dagtilbud til skole.....	142
Ane Bjerre Odgaard, Anette Boye Koch & Helle Marie Skovbjerg	
EN OVERSET PROFESSIONSTEORETIKER?	
En overset professionsteoretiker: Klaus Prange	152
Frederik Pio	
EN KLASSIKER GENLÆST	
Norbert Elias: The Civilizing Process	156
Lars Jakob Muschinsky & Peter Østergaard Andersen	
ANMELDELSER	
Sanne Faber, Andreas Kopp og Kirsten Lauta: Det meningsfulde historiefag.	162
Marianne Axelsen Leth	
Janne Østergaard Hagelquist: Mentalisering i mødet med udsatte børn	166
Dorthe Lau	
Mads Walther-Hansen: Musik og entreprenørskab	170
Sofie Holm Egense	
Studiehåndbog for sygeplejerskestuderende	174
Malene Hangaard Alstrup	
PH.D.-PRÆSENTATIONER	
“Min kuglepen er en sporhund, når jeg læser” – et kognitivt etnografisk studie af læseprocesser	178
Malene Jensen	
Lege- og børnekulturer i praksis. Studier af leg, samvær og betingelser	182
Fina L. Vilholm	
Kulturbegreber og interkulturalitet i franskfagets begynderundervisning	186
Stephanie Kim Löbl	