



Undersøgelse af teori og praksis - Kontraster mellem en dansk og en brasiliansk pædagoguddannelse



Af: Alexandra Fortes Celidonio

Årsnr.: 20065426

Vejleder: Cathrine Hasse

Eksamenstermin : 28. marts 2012

Eksamensform: synopsis

Specialets omfang: 146.313 anslag (~61 normalsider)

Omfangskrav: 144.000 - 192.000 anslag (60 - 80
normalsider)



INDHOLDSFORTEGNELSE

	Forord.....	3
1.	INDLEDNING	4
	Problemformulering.....	7
2.	SPECIALETS RELEVANS I FORHOLD TIL ANDRE UNDERSØGELSER.....	8
	Projekter med fokus på praksis og teoretiske elementer i uddannelsen	9
	Projekter med fokus på de studerendes oplevelser, refleksioner eller vurderinger	10
	Projekter med fokus på udvikling	10
	Min undersøgelses relevans.....	11
3.	PRÆSENTATION AF DEN BRASILIANSE OG DEN DANSKE PÆDAGOGUDDANNELSE	12
	Historik – Den brasilianske pædagoguddannelse – <i>Isevec</i>	13
	Historik – Den danske pædagoguddannelse.....	13
	Fysiske lokaler	14
	Uddannelsesstruktur og arbejdsformer	15
	Praktik	16
	Pædagoguddannelsens historie i Brasilien	17
	Pædagoguddannelsens historie i Danmark.....	19
4.	TEORI	22
	Redskaber.....	22
	Internalisering	23
	Begrebet kultur	25
	Teori om kulturelle modeller	25
	Kulturmarkører.....	26
	Kulturelle læreprocesser	27
	Handleviden	27
	Mening og betydning	28
	Virksomhedsteori.....	28
	Betydning og mening	31
	Ekspansiv læring.....	32

	Afsluttende kommentarer	32
5.	METODE	34
	Beskrivelser af de to uddannelser og hvad jeg har gjort for at indhente empirien.....	34
	Forskere som apparattus	36
	Interview	37
	Kulturkontrastmetoden	38
6.	ANALYSE	40
	Introduktion	40
	Den brasilianske uddannelse <i>Isevec</i>	41
	Praktikforløbet og supervisionsprojekt.....	41
	Faglig undervisning.....	44
	Den danske pædagoguddannelse og kontraster imellem Brasilien og Danmark	49
	Praktikforløbet og studievejledning.....	49
	Faglig undervisning.....	54
7.	DISKUSSION.....	58
8.	KONKLUSION	62
9.	ENGLISH SUMMARY	66
10.	LITTERATURLISTE.....	68
11.	BILAG	73
	Interview med lederen i Brasilien	73
	Interview med supervisor i Brasilien	86
	Interview med underviser i Brasilien	99
	Interview med uddannelseslederen i Danmark	113
	Interview med praktikkoordinator i Danmark	126
	Interview med underviser/studievejleder i Danmark.....	138

Forord

Jeg vil takke Regina og João for alle de gode tanker de har sent fra Brasilien. Jeg takker desuden Trine Nielsen for hjælp med litteratur og Annette Gregersen og Lone Damsgaard for grammatiske rettelser. Sidst men ikke mindst Niels Grarup for den kærlige støtte under hele projektet.

De oversættelser af citater fra de brasilianske interviews samt tekster fra de officielle dokumenter fra den brasilianske pædagogiske lovgivning og den brasilianske uddannelses studieplan er lavet af mig selv. Jeg anvender ordet "pædagog" for at referere til professionelle som arbejder med børn under seks år i børneinstitutioner i Brasilien og Danmark. Pædagog betyder "opdrager" på dansk (Høyer & Hamre, 2010: 11) som oversættelser er "educator" på engelsk. Oversættelse af det brasilianske ord for disse professionelle er også "educator" på engelsk. Med hensyn til de ligheder mellem den danske og brasilianske navn valgt at kalde disse professionelle i begge land for "pædagoger". På samme måde anvender jeg ord "børneinstitutioner" for at relaterer mig til pædagogiske institutioner der beskæftiger sig med børn fra 0 til 6 år i begge land.

1. INDLEDNING

Min motivation for at skrive dette speciale startede da jeg fik mulighed for at deltage som studerende i Brobygningsprojektet (Nielsen, 2011) som har som formål at undersøge forholdet mellem teori og praksis i de danske professions bachelor uddannelser. Jeg er brasilianer og selv uddannet pædagog i Brasilien. Deltagelse i dette projekt har åbnet for indsigt i den udfordring som danske professionsuddannelser har haft med at skabe sammenhæng mellem de teoretiske og praktiske elementer i uddannelsesforløbet. Denne periode karakteriserer sig ved en enorm personlig læreproces hvor jeg har oplevet en del kontraster mellem de danske og de brasilianske pædagoguddannelser især vedrørende deres måder at opfatte og udtale sig i forhold til relationen mellem teori og praksis. Udformningen af dette speciale startede kort tid efter hvor jeg satte mig for at kontrastere en danske og en brasiliansk pædagoguddannelse med henblik på at få indsigt i faktorer, som har betydning for forholdet mellem teori og praksis i hvert uddannelsesforløb. Jeg anvender den kulturkontrastmetode (Hasse & Trentemølle, 2009) for at kontrastere disse to uddannelsesinstitutioner. Ved at kontrastere to forskellige kulturelle kontekster, skaber jeg mulighed for at udfordre de kulturelle forbindelser, der ofte er selvfølgelige og upåagtede i hver kontekst (Hasse, 2011:248).

Jeg valgte at undersøge den brasilianske pædagoguddannelse Isevec hvor jeg selv var studerende (i deres tidligere uddannelse) for tolv år siden. Det særlige ved denne uddannelse er, at de fra starten har haft særligt fokus på at skabe en vekselvirkning mellem de teoretiske og praksisrelaterede elementer i uddannelsesforløbet. De to oprindelige ledere havde en del erfaring med at bearbejde pædagogernes kompetencer i forbindelse med deres daglige praksis i en privat daginstitution i São Paulo by. Via dette arbejde fik de et godt kendskab til de relevante kompetencer som en færdiguddannet pædagog skulle have for at kunne handle som professionel indenfor feltet. Pædagoguddannelsen Isevec blev etableret som en privat videregående uddannelse knyttet til samme daginstitution. Isevec er på nuværende tidspunkt blevet anerkendt af Uddannelsesministeriet (MEC) som den bedste pædagoguddannelse i Brasilien ud fra en undersøgelse baseret på studerendes tilfredshed i studieforløbet og kompetencer i det pædagogiske felt. Alle disse faktorer peger på at en sammenligning mellem

Isevec og en dansk uddannelse kan være frugtbart i forhold til at synliggøre de faktorer der begrænser teori og praksissammenhænge i det danske uddannelsesforløb.

Jeg har undersøgt en dansk pædagoguddannelse som vil forblive anonym i dette projekt, da mit centrale fokus er rettet mod mulige udfordringer som dette uddannelsesstedet kan præsentere. At beholde stedet anonymt relaterer sig både til etiske aspekter og til at muliggøre adgang til relevante data som ellers ikke ville komme frem i det empiriske materiale. I denne forbindelse vil nogle specifikke informationer som antal af studerende eller bestemte datoer, blive refereret på en mere overordnet måde. I Danmark har pædagoguddannelser været igennem en centraliseringsproces som har resulteret i en meget detaljeret bekendtgørelse (Undervisningsministeriet, 2010) samt en fælles studieordning som skal følges af de enkelte uddannelsesinstitutioner. I denne forbindelse har alle pædagoguddannelser en del til fælles og i mere eller mindre grad oplever de samme udfordringer vedrørende forholdet mellem teori og praksis. På denne måde har mit valg i forhold til den bestemte danske institution været tilfældigt samtidig med at de indsigter jeg leder efter i denne undersøgelse muligvis kan relatere sig til de andre danske pædagoguddannelser som fungerer under de samme betingelser.

For at gennemføre feltarbejdet anvender jeg den antropologiske metode med afsæt i Kirsten Hastrups bog "Ind i Verden" (Hastrup, 2003). Bogens metodologiske principper udgør rammerne for min indgang til de to pædagog uddannelses og indsamlingen af det empiriske materiale til dette projekt. Mit første skridt var at definere både mine empiriske og analytiske objekter. Ifølge Hastrup er det empiriske objekt den del af verden, som antropologen konkret undersøger. Det analytiske objekt er den ramme antropologen selv sætter for sit projekt og dets betydning, en afgrænsning af, hvad man vil vide noget om. (Ibid:15). For at afgrænse det empiriske felt anvender jeg teorier om kulturelle modeller og kulturmarkører. Kulturelle modeller er et analytisk begreb indenfor kognitiv antropologi, som kan bruges til at forstå den organisering af kulturel viden, som vi erkender, taler og handler ud fra (Strauss og Quinn, 1994:293). En kulturmarkør er et synligt objekt, ord eller en handling, der peger hen mod den organisering af komplekse forbindelser kaldet en kulturel model (Hasse, 2011: 149). Disse to begreber bliver anvendt for at opnå indsigt i den organisering af kulturel viden omkring teori og praksis forhold, som er min hovedinteresse i denne undersøgelse. De empiriske og analytiske

objekter er afgørende for afgrænsning af feltet og vigtige for at skabe en fokuseret opmærksomhed, som gør feltet mere overskueligt og muliggør en større og dybere indsigt i projektets interesseområde.

Jeg gennemførte tre interviews med ansatte indenfor den brasilianske uddannelse Isevec og efterfølgende tre interviews med de tilsvarende personer i den danske uddannelse. Teorien om kulturelle læreprocesser (Hasse, 2011) gav mig som forsker adgang til det empiriske felt og skabte materielle til min analyse. Den kulturelle læreproces er knyttet til sociale aktiviteter og tager afsæt i begrebet internalisering indenfor den kulturhistoriske skole. På samme måde som et barn opdager relationen mellem fysiske genstande og deres betydninger, vil voksne også lære nye betydninger af redskaber i mødet med organisationskulturer (Hasse, 2011). Ved at udforske den kulturelle læreproces indenfor det empiriske felt kan man finde frem til de fælles betydninger, når f.eks. deltagere udpeger og forklarer betydningen af redskaber. Gennem social udpegning får redskaberne betydning og konsekvens langt ud over deres leksikale mening. I denne proces får forskere oversigt over de kontekstmarkører, som deltagerne selv tillægger betydning. (Hasse, 2011:172-174). I det empiriske materiale i begge uddannelser blev der udpeget de to begreber "observation" og "refleksion", som værende centrale redskaber (kulturmarkører) indenfor de kulturelle modeller om teori og praksis. Mit fokus i dette projekt er at søge indsigt i de måder, som disse to redskaber bliver forstået og anvendt i de to uddannelsesinstitutioner.

Der er et ønske i både det danske og det brasilianske samfund, om at pædagoger ikke længere skal nøjes med blot at handle i praksis med også skal indgå i udvikling af praksis. Dette ønske som fremstår i uddannelseslovgivningen i begge lande viser sig i den enkelte uddannelsesinstitutioners organisering, som nu rettes mod en ny faglig profil. Observation og refleksion er udpeget i disse dokumenter som værende relevante redskaber i uddannelsesforløb med direkte tilknytning til denne faglige profil, som nu ønskes at inkorporeret i uddannelsen.

For at definere mit analytiske objekt anvender jeg den kulturhistoriske virksomhedsteori, som uddyber begrebet "organisation", som sammenknytter organiseringen af menneskelig aktivitet (virksomhed). Virksomhedsteorien tager udgangspunkt i, at deltagerne er kollektivt rettet mod fælles mål og motiver. Hverken deltager eller forsker kan dog forholde sig

fuldstændigt kollektivt til det samme fælles motiv, den samme organisering af handleviden eller helt dele de samme interesse i at udvikle organisationen. Jeg valgte derfor at kombinere virksomhedsteori med teori om kulturelle læreprocesser i analysen. Denne sidste teori åbner for indsigt i medarbejdernes læreprocesser, som kan angive, om de i større eller mindre grad har lært at dele de forbindelser, der fremtræder som kollektive forbindelser eller kollektive mål i organisationen (Hasse, 2011:248).

Mit fokus i dette speciale bliver således at sammenligne den måde redskaberne "observation" og "refleksion" bliver anvendt i hver uddannelse med henblik på at opnå indsigt i forholdet mellem teori og praksis i hver af disse kulturelle kontekster. Herunder vil jeg relatere disse forskellige anvendelsesformer med de færdiguddannedes muligheder for at deltage i udviklingen af den pædagogiske praksis.

Problemformulering

Hvilke kulturforskelle kan identificeres i opfattelsen af teori-praksis forholdet i relation til anvendelsen af observation og refleksion i den danske og den brasilianske pædagoguddannelse?

Hvilken betydning har disse forskellige kulturelle anvendelsesformer i de to uddannelser, for de studerendes udvikling af den pædagogiske praksis?

2. SPECIALETS RELEVANS I FORHOLD TIL ANDRE UNDERSØGELSER

Relationen mellem teori og praksis har været et centralt emne i professionsbacheloruddannelser og en del undersøgelser og tiltag er blevet lavet i de seneste år for at opnå viden og skabe udvikling indenfor dette område. Undersøgelsen foretaget af Anvendt KommunalForskning har peget på at en mangelfuld teori-praksis-relation antages at være en af årsagerne til den stigende frafaldsprocent blandt studerende på disse uddannelser (Jensen, Kamstrup & Haselmann, 2008). Mange studerende oplever en kløft mellem teori og praksis og finder "teorier" uden betydning for udviklingen af faglige kompetencer (Ibid). I bekendtgørelsen for pædagoguddannelsen (Undervisningsministeriet, 2010) fremstår det som et centralt ønske, at skabe en vekselvirkning mellem de teoretiske og praktiske elementer i uddannelsesforløbet. Der er en forventning i lovgivningen om at det der foregår i praktikken bringes i spil i undervisningen på uddannelsesinstitutionen, og omvendt, at det der foregår i den teoretiske undervisning medbringes i praktikken. Der er blevet lavet en del tiltag for at forstærke samspillet mellem praktikken og undervisningen, hvor praktikdokument og læringsmål er to af dem. Studerende skal udarbejde et praktikdokument indenfor hver praktikperiode som indeholder overvejelser over hvordan praktikken forbindes til uddannelsen som helhed. Gennem de enkelte praktikperioder bruges praktikdokumentet som en dokumentation for de erfaringer og refleksioner, man som studerende gør sig i praktikken, herunder en evaluering i forhold til de opstillede læringsmål. Læringsmål indeholder videns mål, handlemål og personlige mål for praktikken (Høyer & Hamre, 2008:28).

En del andre projekter og undersøgelser er blevet lavet indenfor dette emneområde generelt for forskellige professionsbacheloruddannelser med forskellige indfaldsvinkel i forhold til forholdet mellem teori og praksis. Jeg vil i det følgende give en kortfattet indføring i elleve af de centrale projekter. På en overordnet måde kan man opdele projekterne i tre grupper: Projekter der fokuserer på de praktiske og de teoretiske elementer i uddannelsen, eller et af dem, projekter der har udgangspunkt i de studerendes oplevelser, refleksioner eller vurdering og projekter med fokus på udvikling af praksisfeltet.

Projekter med fokus på praksis og teoretiske elementer i uddannelsen

Ph.d. afhandlingen "Forholdet mellem teoretisk undervisning og praktik i sygeplejerskeuddannelsen" (Helleshøj, 2007) har et særlig fokus på sygeplejerskeuddannelsen og på praktikkens tilrettelæggelse og dens betydning for de studerendes læring i den danske sygeplejerskeuddannelse. Med fokus i sygeplejerskeuddannelsen kan der drages nogle paralleller til andre professionsbacheloruddannelser, men der er naturligvis også problemstillinger der er unikke for det enkelte fagområde. Nielsen undersøgte en række uddannelser professionsuddannelser med fokus på forberedelse af praktikperioder og anvendelsen af erfaringer opnået i praktikken (Nielsen, 2007). Et andet projekt med udgangspunkt i de teoretiske og praktiske elementer i de mellemlange videregående uddannelser var "Trepartsamtalen – et forsøgs- og udviklingsarbejde" fra 2007 (Rasmussen, 2007). Projektet beskæftiger sig med forholdet mellem teori og praksis i læreruddannelsen med fokus på *treklangsamarbejde*, som er samarbejdet mellem læreruddannelsens tre hovedområder: linjefag, pædagogiske fag og praktik. Dette projekt er således i høj grad målrettet læreruddannelsen med færre paralleller til pædagoguddannelsen.

Ph.d. afhandlingen "En ny kontekst for læring i hospitalspraksis – læringsmiljøets organisering og betydning". Her er fokus rettet mod læringsmiljøet på to hospitalsafsnit, hvor betydningen af hver af disse læringskontekster for sygeplejestuderendes læreprocesser bliver diskuteret (Voight, 2007). Undersøgelsen "Praktikvejledning på professionsbacheloruddannelserne" havde som formål via kvantitative og kvalitative undersøgelser at afdække, hvordan praktikvejledningen på professionsbacheloruddannelserne kan medvirke til at skabe et øget oplevet udbytte af uddannelserne samt en oplevelse af større relevans blandt studerende. Undersøgelsen viste, at der generelt på professionsbacheloruddannelserne er en positiv holdning til sammenhængen mellem teori og praksis i uddannelserne, men påpeger dog også, en række områder, hvor praktikvejledningen kan styrkes, og de studerende dermed kan få en oplevelse af en tættere sammenhæng mellem teori og praksis på deres uddannelse (Hjelmar, Jensen, Daugaard & Haselmann, 2009).

Projekter med fokus på de studerendes oplevelser, refleksioner eller vurderinger

Inden for dette fokusområde findes også enkelte undersøgelser. "Teori og praksis i læreruddannelser" er en interviewundersøgelse som blev gennemført på fem danske seminarier i 2005 og 2006. Hensigten var at indkredse hvordan de studerende forstår begreberne teori og praksis og hvordan de oplever problemerne i mellem diss. Forventningen var at en bedre forståelse af de studerendes oplevelser kunne inspirere til at forsøge på at løse problemerne. (Laursen, 2006). To andre publikationer inden for dette område omhandler begge forholdene på sygeplejerskeuddannelsen med fokus på hhv. verbaliseret refleksion i forbindelse med vejledersamtalen (Scheel, 2007) og på undersøgelser af hvilke opfattelser studerende, kliniske vejledere og undervisere har af, hvad de studerende kan og skal lære i henholdsvis klinisk og teoretisk undervisning (Dau & Nielsen, 2007). Publikationen "Professionsbacheloruddannelserne – De studerendes vurdering af studiemiljø, studieformer og motivation for at gennemføre uddannelsen" beskriver en meget generel undersøgelse af forholdene på en række professionsbacheloruddannelser men har ikke specifikt fokus på forholdet mellem teori og praksis (Jensen et al., 2008).

Projekter med fokus på udvikling

Et projekt med fokus på udviklingsarbejdet i samspillet mellem teori og praksis i læreruddannelsen blev offentliggjort i 2010 (Rasmussen, Laursen, Brodersen & Bruun, 2010). Formålet med dette projekt er at gennem udvikling af bedre modeller for sammenhængen mellem undervisnings- og praktikforløb at styrke båndet mellem teori og praksis.

Forskningsprojektet "Bridging the Gap" (Nielsen, 2011) startede i 2010 og slutter i 2012. Det er det største projekt der undersøger forholdet mellem teori og praksis i professionsbacheloruddannelserne i Danmark. Projektet udføres i et bredt samarbejde mellem Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Anvendt KommunalForskning, Ingeniørhøjskolen i Århus og Professionshøjskolen UCC og sætter fokus på hvordan teori og praksis spiller sammen i

uddannelserne til sygeplejerske, lærer, pædagog og diplomingeniør. Formålet med projektet er at undersøge, hvordan professionshøjskolerne bedst muligt kan skabe et samspil mellem uddannelsens teoretiske aspekter, inddragelsen af professionernes praksis og de forskellige former for praktikforløb (Ibid).

I forskningsprojektet 'Brobygning mellem teori og praksis' som er en del af projektet indenfor "Bridging the Gap", undersøges, hvordan førsteårgangsstuderende oplever forbindelsen mellem den teori, de bliver præsenteret for på uddannelsesstedet, og de praksiserfaringer, de får i praktikken. Her følger forskerne de studerende før, under og efter deres første praktikperiode og gennem feltobservationer og interview undersøges, hvordan der arbejdes med teori og praksis, og hvordan studerende møder teorier og praksisser i deres praktik (Ibid).

Resultaterne for de sidste to undersøgelser er endnu ikke offentliggjort.

Min undersøgelses relevans

Alle de overstående undersøgelser har en indfaldsvinkel rettet mod faktorer af betydning for forholdet mellem teori og praksis inden for de danske professionsbacheloruddannelser og det danske samfund. Det punkt der differentierer min undersøgelse i forhold til alle de beskrevne undersøgelser er, at jeg skaber kontraster mellem en dansk og en brasiliansk uddannelse med fokus på samspillet mellem teoretiske og praksiselementer i hvert uddannelsesforløb. Relevansen af denne indfaldsvinkel er, at det kan åbne op for indsigt i faktorer som bliver taget for givet i de danske pædagoguddannelser men som har betydning for forholdet mellem teori og praksis.

3. PRÆSENTATION AF DEN BRASILIANISKE OG DEN DANSKE PÆDAGOGUDDANNELSE

I dette afsnit vil jeg introducere den danske og den brasilianske pædagoguddannelse med særlig fokus på de elementer som de har til fælles. Disse informationer er relevante, både for at skabe en forståelse af disse to uddannelser som organisatoriske systemer, der struktureres efter bestemte formål, og for at skabe udgangspunkt for senere kontraster imellem dem. Jeg slutter afsnittet med at beskrive de kulturhistoriske kontekster som hver uddannelse er en del af. Mit overordnede formål med kapitlet er at skabe et overblik over det empiriske felt jeg bevæger mig i og hvor min empiriske og analytiske objekter skal afgrænses.

Den danske og den brasilianske pædagoguddannelse (*Isevec*) er begge organisationer som er blevet konstitueret med det samme formål: at uddanne pædagoger som efterfølgende vil kunne arbejde indenfor den pædagogiske praksis. Hver af disse uddannelser er en del af en større kulturhistorisk kontekst som skaber rammer for hvilken type pædagog der er behov for i praksis og hvordan uddannelserne kan struktureres. Hver uddannelse kan have mere eller mindre frihed i forhold til disse faktorer, men de er begge afhængige af hvert deres samfund. Både i Brasilien og i Danmark kan der observeres en forventning i lovgivningen til at skabe en type pædagoger, som ikke længere nøjes med at handle i praksis, men også skal udvikle den pædagogiske praksis (Ministério da Educação, 2006; Undervisningsministeriet, 2010).

Disse officielle dokumenter, i begge lande peger på en del af de samme elementer og kompetencer som uddannelsen til pædagog skal bearbejde og som relateres til udvikling af praksis. I det brasiliansk dokument står at pædagoguddannelsen, gennem læring af teoretiske og praktisk elementer, undersøgelser og kritisk refleksion, muliggør planlægning, gennemførelse og evaluering af pædagogiske praksisser (Ministério da Educação, 2006: § 2º). Stort set de samme elementer fremgår af bekendtgørelsen for den danske pædagoguddannelse som de faglige kompetencemål for faget pædagogik: "Målet er, at den færdiguddannede kan planlægge, udføre, dokumentere og evaluere pædagogisk arbejde og udviklingsprojekter og reflektere kritisk over pædagogiske tænkemåder og handlemuligheder ud fra teori, forskning og

praksisforståelse” (Nielsen, Nielsen & Mølgaard, 2010). I dette projekt vil observation, refleksion, teori, praksis og praksisudvikling have en central placering.

Jeg vil i det følgende beskrive de strukturelle elementer i den brasilianske og den danske pædagoguddannelse med særligt fokus på de elementer de har til fælles. Disse informationer er relevante både for at skabe en forståelse for disse to uddannelser som organisatoriske systemer der struktureres efter bestemte formål og for at skabe udgangspunkt for kontraster i mellem dem.

Historik – Den brasilianske pædagoguddannelse – *Isevec*

Den brasilianske pædagoguddannelse *Isevec* blev officielt etableret i år 2004. Dette kursus har sin oprindelse i det pædagogiske arbejde i en børnehave og de tre første skoleår i en privat uddannelsesinstitution i São Paulo. Pædagogerne i denne institution havde tre timers ugentlige møder med pædagogiske koordinators med formålet til at udvikle deres professionelle kompetencer. Efter mange års erfaring med dette pædagogiske udviklende arbejde har disse koordinators etableret en pædagoguddannelse på stedet i 1997. Det kursus var starten på den nuværende uddannelse *Isevec* som siden gik igennem en del transformationer og fik titlen som videregående uddannelse i 2004. Et særligt træk ved denne uddannelse er at den har udgangspunkt i praksis og i de kompetencer der er relevante for at forme gode professionelle. Pædagoguddannelsen, børnehaven og skolen er en del af samme private organisation som gør det nemmere at etablere samarbejde og at støtte hinanden i hvert deres mål. Det bliver muligt at lægge mærke til at de kulturhistoriske faktorer som former *Isevec* og er med til at skabe en uddannelse der værdisætter både teori, praksis og den måde de styrker hinanden til at forme kompetente professionelle.

Historik – Den danske pædagoguddannelse

Den undersøgte danske pædagoguddannelse har eksisteret mere end 50 år og har i dag over 30 undervisere og over 600 studerende. Uddannelsen er semesteropdelt og har en

varighed af 3½ år. (Undervisningsministeriet, 2010:§ 2.). Efter loven for mellemlange uddannelser (MVU) fra 2000 blev den undersøgte uddannelse lagt sammen med et andet pædagogseminarium og fik dobbelt så mange studerende i de samme fysiske lokaler. Fra denne periode til i dag er hele strukturen blevet lavet om og nu er de en del af Professionshøjskolen UCC. Hver institution havde sin egen bestyrelse med sit eget budget. Denne bestyrelse blev også nedlagt og der blev lavet en bestyrelse for hele UCC, som indeholder spænder over mange af andre uddannelser end pædagoguddannelsen. UCC indeholder pædagoguddannelse, læreruddannelse, sygeplejerskeuddannelse etc. Planen er at i 2014 skal hele professionshøjskolen ligge på Carlsberg hvor alle afdelinger skal samles i en stor bygning.

I de sidste års tid har pædagoguddannelser generelt fokuseret på, at adaptere den lokale kultur, struktur og tilrettelæggelse af fagene til en ny struktur underlagt Professionshøjskolen. Herunder har der været et særligt fokus på relationen mellem teori og praksis hvor en del initiativer er blevet taget fra både UCC og den enkelt institution for at få større sammenhæng mellem den teoretiske undervisning og praktikforløbet.

Fysiske lokaler

De to uddannelser præsenterer stort set de samme fysiske lokaler: klasserum til undervisning med bord, stole og tavler, forskellige værksteder til fagene kunst, musik og naturfag, computerrum til anvendelse i forbindelse med undervisning, en stor sal med plads til over hundrede deltagere hvor der bliver afholdt aktiviteter med flere hold på uddannelsen. Herudover har de begge et bibliotek med computere til studerendes brug, lokaler til gruppearbejde, mødelokaler som bliver anvendt i forbindelse med vejledning, lærerværelse, ledelsesrum og en kantine.

Uddannelsesstruktur og arbejdsformer

Begge uddannelser har faglige fag med fokus på teoretiske indhold, liniefag knyttet til et værksted og praktikforløb som foregår både på en praktikplads og på studiet med støtte fra en vejleder eller supervisor. Derudover har begge steder specialiseringsprojekter, hvor studerende selv vælger et emne og får mulighed for at fordybe sig i det med fokus på teoretiske og praktiske elementer. I det sidste semester i begge uddannelser skal studerende skrive et afsluttende projekt med afsæt i akademiske kriterier og med udgangspunkt i en problemstilling fra praksis. Begge uddannelser anvender varierede undervisningsformer som klasseundervisning, praktik, projekter, gruppearbejde, værksteder og seminarer.

Det teoretiske indhold begge steder er baseret på fagene psykologi, antropologi, sociologi og filosofi. I Brasilien har studerende disse fag separat, hvorimod fagene i den danske uddannelse befinder sig under det overordnede fag "Pædagogik". I Danmark er der et fag med navnet "Individet, Institution og Samfund" med fokus på den institutionelle og samfundsmæssige sammenhæng, som det pædagogiske arbejde foregår i. I Brasilien befinder denne viden sig under fagene "Uddannelsespolitik" og "Uddannelseshistorie". I begge uddannelser er der fokus på at udvikle de studerendes evne til at kommunikere med brugere, pårørende og fagpersoner. I Danmark findes disse indeholdt i faget "Dansk, Kultur og Kommunikation" og i Brasilien findes der et skriveværksted med navnet "Læsning og Skrivning".

Desuden indeholder begge uddannelser fagene musik, kunst, krop og bevægelse, drama samt natur og teknik som bliver afholdt i deres respektive værksteder. Disse fag har som formål både at give de studerende færdigheder indenfor de forskellige emner, samt at give indsigt i tilrettelæggelse og gennemførelse af fagene i børneinstitutioner.

DEN BRASILIANSK UDDANNELSE (ISEVEC)	DEN DANSKE UDDANNELSE
Psykologi, sociologi, antropologi og filosofi	Pædagogik
Uddannelses politik og uddannelses historie	Individet Institution og Samfund
Skrive værksted (læsning og skrivning)	Dansk, kultur og kommunikation
Musik	Musik
Kunst	Kunst
Krop og bevægelse	krop og bevægelse
Natur teknik	Natur teknik

Studerende skal på begge uddannelser skrive et afslutningsprojekt som er baseret på videnskabelige principper. I projektet skal den studerende selv vælge et emne af både teoretisk og praktisk karakter, der er relevant i forhold til det pædagogiske felt med fokus på teori og metode.

Praktik

I begge uddannelser har de studerende en vejleder/supervisor som støtter dem i løbet af deres praktikperioder. Denne vejleder/supervisor forbereder dem på at komme ind på en pædagogisk institution og sætter rammer for deres praktikforløb. Hver vejleder/supervisor har en gruppe på ca. 15 studerende og de mødes en gang om ugen på studiet for at bearbejde forskellige aspekter af deres praktik. Det er vejleders opgaver at følge den enkelte studerendes proces, hjælpe hvis der opstår problemer undervejs samt at evaluere de studerende ved slutningen af hver praktikperiode.

Det er et formelt krav i begge uddannelser, at der skal undervises i undersøgelsesmetodik i løbet af praktikforløbet. Det er muligt at lægge mærke til progression fra en praktikperiode til den næste hvor der gradvist inddrages flere perspektiver af det pædagogiske arbejdes

kompleksitet og som udvider de studerendes overblik over den pædagogiske praksisfelt. Begge uddannelser er opmærksomme på de individuelle, de institutionelle og de professionelle perspektiver i den pædagogiske praksis og tager hensyn til etiske aspekter på alle disse niveau.

Pædagoguddannelsens historie i Brasilien

Den følgende tekst har udgangspunkt i disse fire litteraturkilder: Diário, 2006; Kadlubitski & Junqueira, 2009; Kishimoto, 1999; Paschoal & Machado, 2009.

De første institutioner for børn fra nul til seks år i Brasilien kan observeres i begyndelse af 1900. Disse institutioner var et resultat af enkeltstående initiativer fra forskellige områder i samfundet, som kirken, forretningsmænd og pædagoger som ville støtte børn som levede under dårlige betingelser som fattigdom, fejlnærings, osv. Det centrale formål med disse institutioner var pasning og støtte af fattige børn. Mange faktorer som industrialiseringen, tilgangen af arbejdskraft fra Europa, stigende andel af kvinder på arbejdsmarkedet, resulterede i et pres for at skabe bedre arbejdsbetingelser, hvor børneinstitutioner var en af dem. Inden for industriområdet blev der skabt en del institutioner, som kunne passe medarbejdernes børns mens de var på arbejde. Undertiden har den offentlige sektor udbredt antallet af institutioner med henblik på at støtte dette samfundsbehov. I 1960'erne er denne stigning i antallet af daginstitutioner efterfulgt af en relevant stigning i antallet af kommunale og private uddannelser for professionelle i denne branche. I denne periode indtil midten af 1990'erne findes der forskellige profiler af professionelle der arbejder med børn mellem 0 og 6 år. En del af disse professionelle har en bachelor grad i pædagogik, en anden del har en tilsvarende teknisk uddannelse inden for dette område og en stor del af personalet i børneinstitutioner har ingen uddannelse. Det er først i slutning af 1980'erne at der kommer opmærksomhed på at forbedre det professionelle arbejde med børn mellem 0 og 6 år.

I 1970'erne, gjorde det store antal børn fra den lave økonomiske klasse, der dumpede og dermed forlod skolen at der blev der skabt en forskole (pre-school) for børn mellem fire og fem år, med formålet til at supplere børnenes lave kognitive udvikling på grund af at de ikke blev tilstrækkeligt stimuleret i deres familie. Det skulle være forskolens opgave at kompensere for

disse mangler så børnene bedre kunne trives i skoleregi - i de senere år med det overordnede formål at skabe et mere retfærdigt og lige samfund. Dette koncept blev senere kritiseret for at underkende børnenes kapacitet og kompetencer, og for at været rettet mod skoleelementer uden at tage hensyn til denne alders behov.

I denne periode kunne der observeres en stor kontrast mellem de muligheder der var tilgængelige for børn fra fattige familie og børn fra familier med bedre økonomiske muligheder. Mens de offentlige institutioner var rettet mod fattige børn og ville understøtte deres mangler, var private institutioner rettet mod børn fra familier med økonomiske muligheder med fokus på socialisering og kreativitet. Det er først i 1980'erne at forskellige sektorer i samfundet lægger pres på for at inkludere børnenes rettigheder i forhold til lovgivningen i landet. Med en ny lovgivning blev det i 1988 anerkendt at alle børn mellem nul og seks år har ret til offentlige institutioner. Med denne ny lov blev disse institutioner underlagt Undervisningsministeriet og ikke mere under ansvar af den sociale sektor som før. Denne ændring repræsenterede ønsket om at rette et særligt fokus på den undervisningsprofil for disse børneinstitutioner, som har været præget af pasningsorienteret arbejde. Navnet "pre school" bliver ændret til "children education" efter et ønske om at skabe opmærksomhed omkring dette alderstrin i modsæt til at forbedre børnene til næste alderstrin.

I 1996 bliver der lavet en lov som giver overordnede rammer for den brasilianske uddannelse. Institutioner til børn fra nul til 6 år bliver stipuleret som den første uddannelsesfase, som har som formål at fremme børnenes udvikling som en helhed i samarbejde med familien og samfundet. Dette dokument er en refleksiv guide med uddannelsesformål og rammer for struktur og tilrettelæggelse af aktiviteter for de professionelle som arbejder med børn på dette alderstrin. Der er lagt centralt fokus på børnenes selvværd og selvtillid, kropskendskab, sociale relationer, leg, musik, kunst, og sprog. I den daglige praksis skabes sammenhæng mellem disse forskellige vidensområder i form af leg og planlagte aktiviteter med henblik på at udvikle børnenes forskellige kompetencer og færdigheder. Dette dokument har en overordnet karakter for at muliggøre at de forskellige institutioner i landet kan forholde sig til deres kulturelle kontekst. Dokumentet har taget ekstra hensyn til indianerne.

Selvom der kan observeres en stor udvikling i den brasilianske lov med henblik på at fremme børnenes udviklingsmuligheder i institutioner siden slutning af 1980'erne, har der i praksis været en del udfordringer for at disse formål kan realiseres. Den centrale udfordring relaterer sig til ændringer af en del af institutionernes praksisser, som fortsætter med at arbejde ud fra et pasningsorienteret koncept. Udvikling af personale der arbejder i feltet bliver peget på som det centrale element for at forbedre disse institutioners praksisser. I 1996 bliver lavet en lovgivning (lov 9394/96) som i art. 87, § 4o kræver at alle professionelle der arbejder med børn fra nul til 6 år inden 2007 skal have gennemført en efteruddannelse i pædagogik. Denne samme lov skaber en alternativ form for efteruddannelse som hedder "Normal superior" som er lidt kortere end en bacheloruddannelse. Det har været hensigten at tilbyde et lidt hurtigere uddannelsesforløb da der er krav til efteruddannelse for at arbejde i daginstitutioner.

Det forventes at en forbedring af de professionelles uddannelsesniveau kan give dem redskaber til at etablere en praksis som værdsætter børnenes trivsel og udvikling som en helhed, og hvor pasning og læring er integreret i samme praksis.

Pædagoguddannelsens historie i Danmark

I 1885 bliver oprettet den første uddannelse for børnehavelærerinder af tyskeren Friedrich Fröbel kaldet Frøbet-Seminariet. Landets fjerde og provinsens første pædagogseminarium etableres i 1932 (Enoksen, Hagemann, Pedersen, Jensen & Mathiasen, 2003). I starten af 20. århundrede var pædagogiske institutioner og de pædagogiske uddannelser et nyt og relativt afgrænset fænomen, og fokus var rettet mod pasning og stimulering af børn. I 1950'erne begyndt kvinderne at trække ud på arbejdsmarkedet og det var i samfundets interesse i at få bygget daginstitutioner og få uddannet pædagoger. I 1951 fik kommunerne pligt til at deltage i finansiering af de børneinstitutioner, som staten havde godkendt og i 1953 kom den første statslige bekendtgørelse om børnehavepædagog- og fritidspædagoguddannelsen. Heraf fremgår, at begge uddannelser er toårige (Ibid).

Denne første tid blev efterfulgt af en periode med ekspansion og konsolidering. I 1960'erne var det pædagogiske felt kendetegnet ved en vækst i antallet af institutioner og pædagoger, samt en begyndende faglig organisering og faglig forståelse. Antallet af seminarier og studiepladser øges betragteligt op gennem 70'erne. I 1989 ville staten spare 50 millioner kroner i uddannelsesstøtte ved at indføre en lønnet praktikperiode, som det blev overladt kommunerne at finansiere. Desuden blev børnehavepædagog-, fritidspædagog- og socialpædagoguddannelserne slået sammen. Resultatet var at en fællesuddannelse på 3 1/2 år med en lønnet praktik blev startet. De første studerende blev optaget på den nye pædagoguddannelse i 1992.

I 1990'erne bliver et nyt ord for alvor populært blandt danske politikere og forældre: *pasningsgaranti*. Nu skal alle forældre have garanti for, at deres børn kan blive passet, og det medfører en voldsom vækst i antallet af daginstitutioner og især i antallet af børn, der bliver passet. Daginstitutioner får også en dosis af den management bølge, der rammer kommunerne, for i løbet af 90'erne bliver virksomhedsplaner, kontraktstyring og politisk målstyring en del af livet for mange institutioner. I dette årti går alting hurtigere og hurtigere. Forældrene har travlt og børnene bliver passet ude af huset i vuggestuer, børnehaver og SFO'er. Tendensen går mod, at børn har brug for kompetente voksne, der vil dem, ser dem og som viser dem, hvordan verden hænger sammen ved at give dem rammer, værdier og normer at udvikle sig indenfor.

Med det nye århundrede indvarsles også nye tider for pædagoguddannelsen. Efter et årelangt tilløb opnår pædagoguddannelsen i 2001 status som en professionsbacheloruddannelse. Det bevirker, at pædagoger får nye muligheder for at videreudanne sig og lettere ved at få deres uddannelse godkendt i udlandet. Akademiseringen af de mellemlange videregående uddannelser er en trend i tiden. Uddannelsesinstitutioner, som før har levet deres selvstændige liv, går sammen i Centre for Videregående Uddannelser og senere i UC'erne (University Colleges). Der er en forventning om, at de større institutionelle rammer i højere grad ville kunne sikre de faglige og udviklingsmæssige ressourcer, som er nødvendige for at imødekomme de krav, institutionerne står overfor (Nielsen et al., 2010). Disse centraliseringstiltag varslede på forskellige vis afslutningen af det enkelte seminariums eksistens og autonomi (Brok, 2011). Denne omlægning fulgtes op af indførelsen af en detaljeret uddannelsesbekendtgørelse i 2007 indeholdende centrale kompetence mål. På

uddannelsesområde ser man en øget grad af akademisering i form af bl.a. prioritering af studerendes faglig viden og refleksions kompetencer (Nielsen et al., 2010). Der eksisterer en grundlæggende forventning om, at professionsbacheloren kan medvirke til en udvikling af sit fagområde på et teoretisk funderet grundlag (Ibid).

4. TEORI

Jeg anvender den kulturhistoriske skole som hovedteoretisk retning i dette speciale, hvor jeg har fokus på forholdet mellem teori og praksis i pædagoguddannelser. Det særlige ved den kulturhistoriske skole i forhold til andre psykologiske teorier er, at den har som udgangspunkt at individets psyke bliver formet og udviklet ud fra individets deltagelse i kulturen. Hovedpointen er at individets psyke ikke kan analyseres som en uafhængig enhed, der lokaliseres og udvikles inde i individet, men som et resultat af individets kulturelle interaktioner. Den individuelle psyke er i dette perspektiv social og socialt betinget. Menneskets tankeprocesser, handlinger, følelser, motivation er vævet sammen med den kultur, de formede og blev formet af i samme proces. Det er i dette spændingsfelt mellem individet og kontekst, at en undersøgelse af forholdet mellem teori og praksis gør sig muligt. Hverken studerende, teori eller praksis er enkeltstående fænomener, men har indbyrdes forhold til hinanden. De to hovedbegreber indenfor den kulturhistoriske skole er "redskab" og "internalisering" som også bliver anvendt i dette projekt. Det særlige ved disse begreber er, at de skaber bro mellem individet og dets kulturelle kontekst (Hasse, 2008:38).

Redskaber

Redskaber refererer til både materielle og ideelle genstande, som er kulturelt formet og medierer individets forhold til omverdenen. Vygotsky giver eksempel på en "økse", som er et fysisk instrument, der har en materialitet der kan ændre naturen i den ydre verden og derigennem menneskelige muligheder, og den har en ideel side som relaterer sig til individets indre verden og den måde, som det relaterer sig til omverdenen. I denne relation fungerer et redskab som et fysisk og psykisk hjælpemiddel der kan ændre individets muligheder for at handle og for at tænke (Cole, 2003:115). Det er i den forstand at de centrale redskaber i dette projekt "observation og refleksion" skal forstås. De har begge en operationel side, der refererer til deres fremgangsmåder, og en ideel side der refererer sig til ordene "observation" og "refleksion", og de betydninger der bliver tilskrevet dem i hver pædagoguddannelse. Hasse

differentierer de generaliserede (leksikale) betydninger af et redskab med de betydninger, det får tilskrevet i en bestemt kulturel kontekst (Hasse, 2011:86). Denne idé, at ord og dermed redskabers betydninger er kontekst sensitiv, udgør et af de centrale koncepter i denne undersøgelse.

Internalisering

Internalisering er det andet hovedbegreb indenfor den kulturhistoriske skole som skaber bro mellem individer og deres kulturelle kontekster (Hasse, 2008: 38; Hasse, 2002:116). Internalisering betyder ifølge Vygotsky, at vi lærer betydning gennem sociale relationer. Barnet udvider grænsen for sin egen forståelse ved at integrere sociale værdier, symboler og begreber ind i sin egen bevidsthed. (Ibid). Vygotsky giver et eksempel, der både rummer mediering og internalisering af et bestemt tegn. Når det helt lille barn vil have noget, rækker det hånden ud efter det og forsøger at gribe om det. Står genstanden for langt væk, bliver barnet frustreret, fordi det ikke kan nå den. Men de voksne lægger mærke til barnets bestræbelser og reagerer ved at give barnet, hvad det ønsker. På et tidspunkt opdager barnet, at de voksne reagerer på selve bevægelsen. Efterhånden, gennem en lang række transformationer, dannes en ny erkendelse. Barnet lærer, at selve bevægelsen er nok til at få en voksen til at hente det ønskede, når de ser tegnet "hånden" eller "fingeren" rakt i retning af det ønskede objekt. Barnet har lært at pege gennem social interaktion, og det er således denne, der udpeger bevægelsens betydning. På samme måde lærer vi gradvis at tillægge visse lyde og bevægelser særlige betydninger (ord og handlinger), som relaterer sig til de kulturelle kontekster vi handler i (Hasse, 2008:40).

Ifølge Vygotsky er læreprocesser knyttet til sociale aktiviteter og har to faser: et tegn eller symbol (knyttet eksempelvis til genstande) forbundet med en ekstern aktivitet udpeges socialt for derefter at internaliseres i individet. Enhver kulturel udvikling af et barn har disse to faser: først forekommer der noget mellem mennesker i det sociale rum. Det kalder Vygotsky den interpsykologiske fase. Herefter sker der noget i barnets psyke på det intrapsykologiske niveau. (Hasse, 2008:39). Gennem internaliseringsprocessen skabes en interrelation mellem det enkelte

individ og dets sociale omgivelser, hvor der placeres en ny erkendelse ovenpå de tidligere erkendelser. Det, der ændres, er, hvad Vygotsky kalder de højere psykologiske funktioner.

Vi mennesker ser ikke verden isoleret men socialt medieret gennem kategorier, og disse former et relationelt forhold mellem os og verdens objekter (Vygotsky, 1978:32). Der er tale om grundlæggende transformationer, der ikke kan udviskes, når de først er internaliserede, men de kan ændres. Hvad der ikke oprindeligt er en tegnoperation, bliver det hos det lille barn efter en række kvalitative transformationer, der hver især herefter bliver betingelser for de næste transformationer (ibid.:46). Denne proces kan også betegne den voksnes fortløbende læreproces og det individuelt transformerende men socialt medierede refleksionsgrundlag. Det følger af denne tankegang, at det er af afgørende betydning, hvordan kategorier og begreber medierer mellem os og verden, hvordan vi husker, og hvad vi mener, det er relevant at fokusere på i vores omverden. For Vygotsky er relationen mellem redskaber og objekt en medieret henvisning, der skabes gennem en aktivitet. Der findes ikke objektive, kun socialt medierede perceptioner af verden. De medierende tegn bliver udgangspunkt for vores tolkning af verden og former vores perception gennem vores fokuserede opmærksomhed. (Hasse, 2002:116).

Internaliseringsbegrebet har en central relevans i dette projekt og vil blive anvendt i forskellige situationer. I forbindelse med feltarbejdet vil der blive lagt fokus på forskerens læreproces i feltet gennem internalisering af interviewpersonernes sociale udpegning. Ifølge Hasse danner vi ikke betydning som enkeltindivider i mødet med en fysisk omverden, men lærer betydninger af den fysiske verden at kende gennem social udpegning (Hasse, 2002). Jeg har samtidig fokus på medarbejdernes læreprocesser og den måde, hvorpå de udpeger betydninger af redskaberne "observation" og "refleksion" i hver uddannelseskontekst. I diskussionen relaterer jeg disse redskabers betydninger og anvendelsesformer i hver uddannelse med de studerendes læreprocesser.

Begrebet kultur

I dette speciale bliver begrebet kultur ikke anvendt som betegnelsen for afgrænsede enheder knyttet til bestemte steder eller generaliserede indfødte folk som værende ensartede (Hasse, 2011:107). I stedet bliver kultur benyttet som et begreb der udforskes og relaterer sig til den indbyrdes relation imellem individet og psyken som er hovedantagelse i kulturpsykologien. Hasse definerer kultur som en læreproces, der kan manifestere sig som det, vi kan se som kulturelle udtryk i det fysiske rum (Ibid, 2002:16-17). Kulturer opstår i det intersubjektive (mellemmenneskelige), intra-aktive rum (relationen mellem artefakt, betydning og krop), hvor kultur skabes simultant i praksis i deltagernes levede og kulturelle kroppe (Ibid, 2011:180).

Teori om kulturelle modeller

Kulturelle modeller er et analytisk begreb indenfor kognitive antropologi, som kan bruges til at forstå den organisation af kulturel viden, som vi erkender, taler og handler ud fra. (Strauss & Quinn, 1994:293). Disse kulturelle modeller refererer til standardiserede og derfor genkendelige begivenhedsrækkefølger, der for eksempel fortæller, hvordan et ægteskab forløber, hvordan vrede udløses, erfares og udtrykkes. Disse kulturelle forbindelser indbefatter prototypiske begivenheder og prototypiske aktørroller, som fremmaner reelle små verdner i hvilke redskaber aktiveres, aktører udfolder sig, og begivenheder udspilles på forventelige måder (Holland & Quinn, 1987:20). Hasse refererer til kulturelle modeller som et analyseredskab, der peger på en organisering af tankerredskaber, hvor redskabernes betydning bygges ind i selvfølgelige og forventelige relationer og forløb (Hasse, 2011:97). I denne forbindelse kan kulturelle modeller anvendes til at rette forskerens perception i forhold til organisering og betydning af redskaber i feltet (Hasse, 2011: 97). I dette projekt anvender jeg denne teori både i forbindelse med de interviews, hvor jeg vil forstå de professionelles udpegning af kulturelle modeller og i forbindelse med redskabernes betydning og organisering i hvert felt.

Ifølge Hasse er modellerne kulturelle i den forstand, at de er fælles for de mennesker, der har lært at knytte samme forbindelser gennem deres hverdagspraksis. Når vi selv handler eller vurderer andres handlinger, holder vi vores evaluering op mod de kulturelle modellens forsimplede genkendelsesmønstre (Hasse, 2011). Kulturelle modeller kan, som analysemodeller, skabt i det analytiske felt, anvendes til at opstille hypoteser om simplificerede, fast organiserede verdener, der kan identificeres gennem empiriske studier af social praksis og tale (Holland, 1992). I interviews har jeg haft fokus på at forstå disse kulturelle modeller i forhold til teori og praksis i relation til hvert felt med henblik på at afgrænse det empiriske felt. Det er med afsæt i interviewpersonens udpegning af den forventelige strukturering af redskaber i forholdet mellem teori og praksis, at jeg kunne identificere de to centrale redskaber "observation" og "refleksion", som havde betydning for den måde teori og praksis relaterer sig til hinanden i hvert felt. Hasse kalder disse centrale redskaber indenfor kulturelle modeller for kulturmarkører, med afsæt i Batesons begreb kontekstmarkør.

Kulturmarkører

Ifølge Hasses definition er en kulturmarkør et synligt objekt, et ord eller en handling (redskaber), der peger hen mod en organisation af komplekse forbindelser, som man kan kalde en kulturel model (Hasse, 2011:149). Redskaber som markører markerer således ikke alene enkeltstående, bestemte tolkninger knyttet til kollektive betydninger, men henviser også til et komplekst og forgrenet netværk af relaterede betydninger (Ibid). Ved at identificere disse kulturmarkører i hver uddannelse har jeg afgrænset mit analytiske objekt, der danner grundlag for den første del af min problemformulering: *"Hvilke kulturelle forskelle kan man identificere i opfattelser af teori-praksis forholdet i forhold til anvendelsen af observation og refleksion i både den danske og brasilianske pædagoguddannelse?"*

Kulturelle læreprocesser

Teorien om kulturelle læreprocesser (Hasse, 2011) udgjorde den måde jeg som forsker fik adgang til det empiriske felt og har skabt materiale til analysen. Den kulturelle læreproces er knyttet til sociale aktiviteter og tager afsæt i begrebet internalisering indenfor den kulturhistoriske skole. På samme måde som et barn opdager relationen mellem fysiske genstande og deres betydninger, vil voksne også lære nye betydninger af redskaber i mødet med organisationskulturer (Hasse, 2011). Gennem forskerens kulturelle læreproces i det empiriske felt kan han/hun få adgang til at lære de fælles betydninger ved at deltagere udpeger og forklarer betydningen af redskaber. Gennem social udpegning får redskaberne betydning og konsekvens langt ud over deres leksikale betydning. Hasse forklarer kulturelle læreprocesser som den proces hvorigennem refleksionsgrundlaget flytter sig hen mod mere kollektive forståelser (Hasse, 2011:248).

Når vi lærer nye forbindelser i forhold til redskabernes betydning, lærer vi dem ikke alene som nye forbindelser, men som forbindelser der forbløffer os, fordi vi har lært at forvente noget andet. Dette "andet" fra de tidligere forbindelser – optræder i kulturanalysen (implicit eller eksplicit) som kontraster til det, vi kalder frem som kultur (Hasse, 2011:155-156). Gennem denne proces tager vi de første skridt mod at bryde vores medbragte, selvfulgelige kulturelle forbindelser og omorganisere vores refleksionsgrundlag, når der dannes nye selvfulgelige kulturelle forbindelser (Hasse, 2011:152).

Handleviden

Hasse introducerer begrebet handleviden, der relaterer sig til de kulturelle forbindelser et individ har lært i forhold til redskaberne, og som skaber rammer for dets opmærksomhedsfelt (Hasse, 2011:157). Medarbejdernes daglige handlinger med objekter, har indflydelse på deres organiserede viden om disse redskabers betydninger i organisationen. På en anden side kan det ikke forventes at alle medarbejdere i en organisation organiserer deres kulturelle viden om

kulturelle redskaber i helt ensartede kulturelle modeller.(Ibid) De kan f.eks. havde lært betydningen af disse redskaber i andre kulturelle sammenhænge som f.eks. på universitet eller andre arbejdspladser. Det bliver således en centralt pointe i empiriindsamlingen gennem interviewpersoners udpegning, at kunne lære om deres handleviden i forhold til bestemte redskaber. Det har betydning for hvordan disse redskaber bliver anvendt og forstået i hverdagslivet i organisationen, og det giver samtidig indsigt i organisationens kollektivitet.

Mening og betydning

Vi kan tilskrive redskaberne samme kollektive betydninger samtidig med, at vores personlige læreprocesser giver redskaberne en mere personlig mening. (Hasse, 2011). Når vi handler ved at interagere i en kulturel kontekst, skaber vi hele tiden nye forbindelser mellem redskaberne. Vi gør det fordi forbindelserne muliggør kommunikation med vores sociale omgivelser, og fordi de giver mening for os i den bestemte kontekst. Strauss kalder det, der giver mening og fremkalder personlige følelser og motivation, for "personlige semantiske netværk"(Strauss, 1992a:1; Strauss, 1992b). Når det, der giver betydning kulturelt, også giver mening for os selv, kan vi sige at vores "personlige semantiske netværk" er sammenfaldende med de kollektive, kulturelle forbindelser og de motivationer og følelser, der knytter sig til dem. (Hasse, 2011:91).

Virksomhedsteori

Virksomhedsteori er en videreudvikling af den kulturhistoriske tradition og er formuleret af Aleksej Leontjev i 30'erne (Chaiklin, 2007:287). Leontjev tager udgangspunkt i Vygotsky teori og begreber som "redskaber", "internalisering", "motivation" og sætter dem i et dynamisk forhold til hinanden. Grundantagelsen i virksomhedsteori er, at menneskelige praksisser opstår, fordi der er behov for noget, der mangler eller savnes. Dette behov er ikke et udtryk for et enkelt individs ønsker, men afspejler et generelt samfundsmæssigt behov, der motiverer skabelsen og videreudvikling af en praksis (Ibid:289). Begrebet virksomhed henviser til det

fænomen, at menneskelige handlinger igangsættes med henblik på at producere genstande, der tilfredsstiller samfundsmæssige behov. Disse genstande, som virksomheden er rettet mod, kaldes motiver (Ibid:290). Som regel er virksomhed kendetegnet ved en koordinering og deling af arbejdet, hvilket indebærer, at realiseringen af motivet kræver en serie opgaver og flere, ofte koordinerede handlinger (Ibid). I løbet af en uddannelse vil ingen isoleret handling i sig selv kunne "uddanne" et individ, og normalt skal man have flere forskellige lærere, løse en række forskellige opgaver og gøre brug af bøger og andre redskaber i løbet af processen. Som regel forsøger en hvilken som helst virksomhed at producere flere forskellige genstande for at tilfredsstille specifikke behov. Kombinationen af et samfundsmæssigt behov, en gentagende mangel på genstande, som tilfredsstiller dette, og produktion af genstande, der opfylder det, udgør en del af de nødvendige betingelser for virksomhed (Ibid).

Med udgangspunkt i denne korte præsentation af virksomhedsteori er det muligt at skabe et billede af den brasilianske uddannelse *Isevec* og den danske pædagoguddannelse som to virksomheder, der organiseres med henblik på at tilfredsstille et behov. I dette speciale retter jeg fokus på det behov der findes i begge samfund og som både den danske og den brasilianske pædagoguddannelses-lov giver udtryk for: der er behov for professionelle som kan indgå i udviklingen af den pædagogiske praksis felt. Jeg anvender virksomhedsteori for at kaste et analytisk blik over uddannelses kollektiv aktivitet, der vil skabe udgangspunkt for kontrast. Jeg vil i det følgende sætte fokus på teoriens grundbegreber og deres dynamiske relationer, som Leontjev anvender for at analysere organisering af menneskelige virksomheder (Chaiklin, 2007: 284,289).

Ifølge Leontiev er "hovedkonstituentene" i de enkelte menneskelige virksomheder de handlinger, der udføres i dem. Handling kaldes vi en proces, der er underordnet forestillingen om det resultat der skal nås, dvs. en proces, der er underordnet et bevidst mål. På samme måde som begrebet motiv relateres til virksomhed, relateres begrebet mål til begrebet handling (Leontjev, 2002:30). Motiv er fortsat virksomhedens retning mod dens genstand. Målet er det "mellemløst", som handlingen producerer som et skridt på vejen mod den genstand, der som forestilling er selve motivet for hele virksomheden. Og afgørende er det, at målet ikke i sig selv kan tilfredsstille de handlendes individuelle behov. Deres behov tilfredsstilles ikke af disse

”mellemresultater”, men af den andel af produktet af deres samlede virksomhed, som hver af dem får i kraft af de relationer, der forbinder deltagerne med hinanden og som er opstået i arbejdsprocessen (Ibid:73). Et simpelt, ofte anvendt eksempel på kollektiv virksomhed er ”jagt”. En jagt knytter forbindelser mellem subjekters handlinger, regler og arbejdsdelinger ud fra et fælles objekt, som alle ser som personligt meningsfuldt og tillægger samme kollektive betydning. Det overordnede motiv, relateret til objektet for aktiviteten, kontrollerer den enkelte person, så han går mod sine egne umiddelbare interesser og behov. I jagteksemplet illustrerer Leontiev virksomhedens kollektivitet med en klapper, der tilhører jagtselskabet. Vildtet, objekt for aktiviteten, kommer hen imod klapperen. I stedet for selv at sætte efter dyret (og følge sine umiddelbare behov for kød og skind) jager klapperen, i overensstemmelse med den sociale arbejdsdeling, dyret bort i retning af jægerne (Leontjev, 1981:212). I dette enkle eksempel er klapperen klar over sin og de øvrige deltageres positioner i aktiviteten som helhed. Klapperen og jægeren tillægger jagten samme kollektive betydning, og det er personligt meningsfuldt for klapperen at jage vildtet bort, fordi han forventer, at jægeren vil skyde dyret. Her kan man tale om et system, fordi alle elementer i systemet fungerer i et samspil. Leontiev understreger betydningen af arbejdsdeling, for den giver mennesket mulighed for at opfatte sit selv som et selv blandt andre selver i virksomhedssystemet. Subjektet kan se sig selv som et kollektivt subjekt, et ud af mange i færd med samme overordnede projekt. Dermed bliver den enkelte persons handlinger og de enkelte situationer, opfattet ud fra et kollektivt hele. Kollektivets aktivitet har retning imod et fælles, overordnet mål (Hasse, 2011:221).

Handling har en særlig konstituent nemlig de fremgangsmåder, hvormed den realiseres. Fremgangsmåderne ved realiseringen af en handling bliver kaldt for operationer. Handlinger er relateret til målet, og operationer til betingelserne. Målet kan f.eks. forblive det samme, men de betingelser, hvorunder det er givet, forandres, da det netop kun er handlingens operationelle organisation, der forandres (Leontiev, 2002:77). Forskellen mellem handlinger og operationer viser sig i særlig anskuelig form ved redskabshandlinger. Redskaber er jo materielle genstande, hvori netop nogle fremgangsmåder, operationer, er udkrystalliseret, men ikke handlinger og heller ikke mål. (Chaiklin, 2007:291). Begreberne virksomhed, handling og operation er forskellige analytiske synsvinkler på samme genstande. (Ibid:289). Begreberne står i en systemisk relation til hinanden. Det drejer det sig ikke blot om at kende den formelle definition

af hvert enkelt begreb, men at have blik for det dynamiske samspil mellem teoriens begreber (Ibid).

Undersøgelser af virksomheden kræver en analyse netop af dens indre systemmæssige forbindelser. Virksomheden er en proces, der karakteriseres af stadigt foregående transformationer. Virksomheden kan miste det motiv, der har kaldt den til live, og så forvandles den til en handling, der måske realiserer et helt andet forhold til verden, en anden virksomhed. Omvendt kan handlingen få selvstændig, tilskyndende kraft og blive en særlig virksomhed. Endelig kan handling transformeres til en metode til at opnå et mål, til en operation, der kan realisere forskellige handlinger (Leontiev, 2002:80). En handling opgraderes og ophøjes til en virksomhed, når handlingens motiv fra at være retningen mod et delmål, et "mellemresultat", ophøjes til at være et selvstændigt mål, et mål-i-sig-selv. I denne situation bliver selve handlingen ligeledes omformet til en virksomhed med selvstændigt motiv (Leontiev, 2002:36)

Betydning og mening

Betydning er forbundet med den objektive verdens realitet. Leontiev definerer betydning som "the form in which the individual man assimilates generalised and reflected human experience" (Leontiev 1981:226; Hasse, 2011:87). Betydning kan i en bestemt situation være forbundet med handlinger, der udføres ud fra et kollektivt motiv. Den betydning for subjektet bliver kaldt "personlig mening". Personlig mening er "personal sense" knyttet til motiv og mål for handling (Leontiev, 1981:229). Både mening og betydning kan eksistere simultant i forhold til de samme redskaber. Når objektive betydninger giver mening for individet, udløses motivation og engagement. (Leontiev, 2002: 41)

Ekspansiv læring

Engeström bygger sin teori om ekspansive læreprocesser med udgangspunkt i den kulturhistoriske virksomhedsteori som har Leontiev som hoved teoretiker. Ekspansive læreprocesser kan forstås som kollektive læreprocesser, der forekommer når virksomhedssystemer oplever modsætningsforhold imellem sine elementer. De ekspansive læreprocesser hviler på, at modsætningerne i et virksomhedssystem finder deres forløsning i nye erkendelser gennem en fase af frustration. Engeström trækker Batesons teori om "double bind" med sig ind i virksomhedssystemet, fordi ekspansionen udløses af de forløste double bind situationer. Ofte stammer vores frustrationer fra en ny erkendelse af, at vores omgivers reaktioner ikke svarer til den kontekst, som vi troede, vi handlede i (Bateson, 1972/1989:276-277; Hasse, 2011:229). I denne proces må nye organisatoriske praksisser og aktivitetsformer læres, så objektet tager ny form, og der opstår "en radikalt bredere horisont" end tidligere (Engeström, 2001). I denne teori spiller "motiv" en afgørende rolle for, hvad der sætter grænser for virksomheden og dens udviklingspotentiale. "Motives" indeholder både kimen til frustration og til kollektiv ekspansion og teorien lægger stor vægt på, hvordan objektet for virksomheden kan udgøre et samlingspunkt for et kollektivt fællesskab (Hasse, 2011:224). Anvendelse af teori om ekspansiv læring i praksis igangsætter en reflektiv proces omkring den kollektive aktivitetsmotiv, og de redskaber der bliver anvendt for at opnå dette motiv. Teorien tager afsæt i medarbejdernes frustration som udtryk for de modsætninger, der findes i systemet og har organisationens kulturhistoriske processer som et centralt element i analysen.

Afsluttende kommentarer

Virksomhedsteori knytter organisation af menneskelig aktivitet (virksomhed). Denne teori tager udgangspunkt i, at deltagerne har en kollektiv rettet mod fælles mål og motiv. Men hverken deltagere eller forskere kan forholde sig fuldstændigt kollektivt ensartet til det samme fælles motiv, den samme organisation af handleviden eller dele de samme interesser i at udvikle organisationen. Jeg har derfor valgt at kombinere virksomhedsteori med teori om kulturelle

læreprocesser i analysen. Denne sidste teori åbner for indsigt i medarbejderes læreprocesser som kan pege på om de i større eller mindre grad har lært at dele de forbindelser, der fremtræder som kollektiv forbindelse eller kollektive mål i organisationen. (Hasse, 2011:248).

5. METODE

Beskrivelser af de to uddannelser og hvad jeg har gjort for at indhente empirien

Jeg startede dette speciale ved at få kontakt med lederen af den brasilianske pædagoguddannelse *Isevec*, for at høre om mine muligheder for at indsamle empiri på stedet. Jeg skulle rejse til Brasilien i slutning af januar og begyndelse af februar i år 2010 og i denne periode ville undervisere lige være kommet tilbage fra sommerferien. Skoleåret skulle startede en uge efter jeg var rejst tilbage. Jeg havde mulighed for at interviewe lederen og et par undervisere i denne periode og skulle sende en skriftlig beskrivelse af projektet for at det kunne blive godkendt. Mit kendskab til lederen havde stor relevans for at jeg kunne lave interview. *Isevec* er et anerkendt uddannelsessted i Brasilien som er meget efterspurgt i forhold til studieprojekter. Deres almindelig måde til at åbne for adgang til at indsamle empiri er via en skriftlig formular, som for mit projekt ville være meget begrænsende. Jeg diskuterer senere interview som metode og de indsigtsmuligheder som det kan åbne op for dette projekt.

Min næste skridt var at læse i på uddannelsesinstitutionens hjemmeside og læse teorier om den kulturhistoriske skole på portugisisk, for at kunne skrive en projektbeskrivelse som ville give mening for dem. Jeg nævnte "redskab" som et centralt begreb for at operationalisere projektet og forholdet mellem teori og praksis som mit opmærksomhedsfelt. Med udgangspunkt i de muligheder jeg havde for indsamling af empiri på *Isevec* og undersøgelsens formål har jeg lavet et undersøgelsesdesign som skulle stå i projektbeskrivelsen. De centrale punkter i undersøgelsesdesignet var at gennemføre tre interviews, et med lederen, et med en akademisk underviser og et med en professionel fra uddannelsen som havde direkte forhold med praktikken. Med disse tre interviews havde jeg som formål at kunne indfange de centrale redskaber forbundet med forhold mellem teori og praksis samt de måder de bliver anvendt og forstået fra den enkelte professionelle. Min antagelse var på dette tidspunkt, at lederen kunne give et mere overordnet indblik i uddannelsens struktur og tilrettelæggelse, som kunne skabe grundlag for at stille mere konkrete spørgsmål til de to andre professionelle, som havde en direkte forbindelse med arbejdet med teori og praksis.

Mit formål var at senere i forløbet kunne gennemføre tre interviews med de tilsvarende professionelle inden for en pædagoguddannelse i Danmark. Jeg læste et par danske uddannelseshjemmesider mens jeg skrev undersøgelsens design for at have overblik over relevans af disse undersøgelsesformer i de danske pædagoguddannelser. Min hensigt har fra starten været at etablere nogle fælles rammer i empiri indsamling i forhold til den brasilianske og danske uddannelse for at understøtte kontrastering af relative tilsvarende aspekter i begge uddannelser.

"it is still uncertain how contrastive word meanings can be called forth in projects which have not integrated national culture contrast in the research design." (Hasse & Trentemøller, 2009)

Efter empiriindsamlingen i Isevec i Brasilien var mit næste skridt at transskribere materialet som gav mig et større overblik over feltet. På samme tid begyndte jeg at skabe kontakt med en dansk uddannelse. Gennem min deltagelse som specialestuderende i projektet Bridging the Gap fik jeg kontakt med både pædagoguddannelsens undervisere og udviklingskonsulenter indenfor UCC. Disse kontakter har åbnet døren for mig til at indsamle min empiri i en dansk pædagoguddannelse. Jeg aftalte fra starten at jeg ikke ville offentliggøre institutionens navn både i forhold til etiske principper i at ikke udsætte uddannelsesstedet i forhold til de nuværende udfordringer og som en måde at give mig adgang til relevante informationer som muligvis ikke kunne blive omtalt hvis institutionens navn kunne genkendes.

I mit interview med lederen fra den danske pædagoguddannelse fik jeg en bedre forståelse af feltets strukturering som skabte grundlag for de næste to interviews. En stor del af de akademiske undervisere var samtidig studievejledere som havde ansvar for at følge og støtte de studerende i løbet af deres praktikperioder. Den første kontrast mellem den brasilianske og den danske uddannelse kom til syne ved at konstatere at i Isevec var der en professionel fra uddannelsesstedet med stor erfaring i praksis der støttede den studerende i praktikperioden, mens på den danske uddannelse var der en akademisk underviser, der både underviste i teoretiske fag og fulgte studerende i deres praktikperioder. Denne kontrast mellem de to uddannelser skabte en særlig udfordring i forhold til at definere tilsvarende interviewpersoner på de to uddannelser. De tre interviewpersoner på den danske uddannelse blev lederen, en

akademisk underviser der samtidig var studievejleder og en praktikkoordinator som havde en administrativ stilling med ansvar for matching mellem de tilgængelige praktikpladser og studerendes praktikønsker. Den tilsvarende stilling fandtes ikke på *Isevec*.

Med udgangspunkt i kulturkontrast metoden, bliver undersøgelseskategoriseringen udfordret når man indfører denne metode allerede i undersøgelsens tilrettelæggelse. "One way of letting the research process challenge connections or categorisations that we take for granted may be to incorporate the method of culture contrast in the research design." (Hasse & Trentemøller, 2009). Kontrastmetoden har ekspliciteret disse forhold i den danske og brasilianske uddannelse og skabt grundlag for analyse. Forskeres kontakt med kun en af institutionerne kunne eventuelt havde taget uddannelsens struktur for givet og overset en mulig betydning af strukturelle faktorer i uddannelsen for forholdet mellem teori og praksis.

Forskere som apparatus

Cathrine Hasse placerer forskeren som et særligt forskerapparatus der lærer redskabernes forbindelser og betydninger i et felt (Hasse, 2011:290). Hasse konstaterer i sin bog Kulturanalyse i Organisationer (Ibid) at ting "taler" og forskere skal netop lære hvad de siger situeret i en kulturel kontekst. Jeg ser forskeres læreproces som motoren i forskerapparatus systemet. Forskeren kan få adgang til at lære de fælles betydninger gennem eksplicit udpegning af betydningen ved at deltagere udpeger og forklarer betydningen af redskaberne (Ibid: 173). Hasse diskuterer forskerapparatus i forhold til et mikroskop anvendt i naturvidenskabelige undersøgelser. Mens mikroskopet er et statisk instrument der mekanisk registrerer omgivelserne og forbliver upåvirket af de data, der løber gennem det, forandrer forskerapparatus sig selv i mødet med det empiriske felts betydningsforbindelser og kulturanalysen ændres tilsvarende (Ibid:282).

Denne læreproces kalder Hasse for en tranedans mellem den empiriske og det analytiske felt. Når forskere lærer nye forbindelser i det empiriske felt forandres opfattelsen af "relevans" og ikke sjældent finder forskeren det nødvendigt at opfinde nye analyseredskaber for at afdække de nye opmærksomhedsfelter frem for at applicere velkendte analysekategorier.

Forskeren går frem og tilbage mellem det empiriske og det analytiske felt og søger at forstå organisationskultur i et helhedsperspektiv (Ibid:141). Analyse i dette perspektiv afhænger af, hvad forskeren kan lære (Ibid:279).

Interview

Kvale definerer et kvalitativt forskningsinterview som en samtale, der har en struktur og et formål. Det går ud over den spontane udveksling af synspunkter, som i den daglige samtale og bliver til en udspørgende og lyttende metode som har til henblik at forstå verden ud fra interviewpersonernes synspunkt, udfolde meningen i folks oplevelser og afdække deres livsverden (Kvale, 1997:15). I dette speciale tager jeg afsæt i det halvstrukturerede interview som ifølge Kvale, dækker en række temaer, såvel som forslag til spørgsmål, men på samme tid hersker der åbenhed over for ændringer af spørgsmålenes rækkefølge og form, således at man kan forfølge de svar interviewpersonerne giver, og de historier, de fortæller (Ibid:129).

Denne type interview skaber en ramme for forskerens læreproces der kan sammenlignes med en tranedans mellem den empiriske og den analytiske felt. Forskeren bringer sin egne erfaring og viden om teorier som fungerer som medbragte tolkningsrammer (Hasse, 2011:199) og samtidig er forpligtet ift. det empiriske felt, og derfor kan ikke konstruerer forskning omkring det at lede efter svar, der passer med disse teorier fra det analytiske felt (Ibid:283). "The researcher must be open to the possibility that new connections can be learned through research" (Hasse & Trentemøller, 2009). Undervejs i processen kan forskere lære nye betydninger og forbindelser, som ændrer forskningens opmærksomhedsfelt og kan skabe grundlag for nye analyseredskaber. Et kriterium for undersøgelsens validitet er netop at analysen bliver bygget op ud fra begreber hentet i og med relevans for det empiriske felt (Hasse, 2011: 283).

Jeg har lært noget nyt i hvert interview og har gjort mig nye erfaringer før de næste interviews. Kulturkontrastmetoden blev anvendt i interviewprocessen, da de brasilianske interviews havde stimuleret nye tanker og måder at spørger på i de danske interviews som åbnede for nye indsigter i feltet. I den interviewproces og senere i analysen er det vigtigt at

indfange både de eksplicitte vidner, dem der bliver udtalt direkte fra interview personer og de implicitte vidner som ligger mellem ordene i det der bliver sagt, og i det der ikke bliver sagt. Stilheden har en betydning for forståelsen og fortolkningen af feltet. Den fortolkningsmæssige proces er vigtig for at transformere den viden forskeren har i verden til viden om verden der konkretiserer sig gennem det analytiske arbejde. (Hastrup, 2003:207)

Kulturkontrastmetoden

Kulturkontrastmetoden er en metode der præsenterer en ny måde at sætte en kulturel kontekst i forhold til andre kontekster. Traditionelt findes der sammenligningsmetoder som sammenholder kulturelle kontekster ud fra bestemte kategorier som forskere etablerer i forvejen. Et eksempel er metoden anvendt i Pisa undersøgelsen hvor en del lande bliver målt med afsæt i nogle kriterier og kategorier som bliver etableret af forskere inden feltarbejdet. Kritikken af disse metoder ligger i at disse kategorier ikke bliver revideret undervejs i processen ved kontakt med informanterne og feltet, men i stedet bliver data indsamlet og fortolket med udgangspunkt i disse præetablerede kategorier, som ikke nødvendigvis indfanger kulturelle nuancer i de forskellige kontekster. Det giver stor risiko for at resultaterne er baseret på generelle elementer der ikke indfanger feltets kompleksitet og på den måde kan føre frem til resultater med manglende gyldighed.

Et af de første studier der pegede i retning af en nye måde at anskue tværkulturelle undersøgelser er Coles projekt og Liberian Kpelle børn (Cole, 1996). Cole og den omgivende forskningsgruppe tager udgangspunkt i et eksisterende sammenligningsprojekt som måler liberianske og amerikanske børn i forhold til skolefaget matematik. I denne undersøgelse havde liberianske børn dårlige resultater sammenlignet med amerikanske børn. Cole og hans gruppe undersøgte de lokale aktiviteter i Libyen og fandt frem til at matematik blev brugt i forhold til måling af ris i landbruget. De gennemførte efterfølgende en nye undersøgelse der sammenlignede matematikfærdigheder hos liberianske og amerikanske børn, men denne gang med udgangspunkt i Libyens praksisser i stedet for skolefaget matematik som stort set relaterer

sig til amerikanske aktiviteter. Med udgangspunkt i disse nye kategorier fandt de frem til situationer hvor analfabetiske liberianske børn opnåede bedre resultater end studerende på Yale Universitet i USA.

Kulturkontrastmetoden bygger videre på den nye måde at anskue tværkulturelle studier som f.eks i Coles undersøgelse og præsenterer konkrete redskaber til at studere to eller flere kulturelle kontekster i forhold til hinanden på en mere omfattende måde end de traditionelle sammenligningsmetoder. Metoden tager udgangspunkt i de lokale aktiviteter i et felt for at undersøge den måde kategorier bliver konstrueret. I stedet for at forskere undersøger allerede formulerede kategorier, er formålet er at lære den måde deltagerne i feltet tilgiver mening til bestemte elementer og hvilke kategorier der kommer til syne i processen.

En strategi for at indfange disse lokale meninger er at sætte fokus på forskerens læreproces i kontakt med informanterne og feltet. Interviewprocessen er et dynamisk forløb hvor både forskeren og informanterne interagerer og influerer på hinandens forståelser og meninger. Det er nemlig forskeres mulighed og kompetence til at lade sig overraske og at revidere forskningsopnåede og egne forforståelser der muliggør en dyb indsigt i de lokale meninger som bliver delt af deltagerne i deres aktiviteter i feltet. Disse indsigter er afgørende for at opnå en rig og omfattende materiale i den enkelt kulturelle kontekst for at sammenligne med en anden kontekst.

Formålet i kulturkontrastmetoden er at kontrastere forskellige kulturelle kontekster ud fra de kategorier og meninger i deres lokale aktiviteter. Ved at kontrastere en kontekst med en anden får man indsigt i faktorer, der er taget for givet inden for et felt, og som kun kommer til syne i sammenligning med en anden kulturel kontekst.

6. ANALYSE

Introduktion

De to næste analyseafsnit vil jeg analysere den brasilianske og den danske uddannelse, med fokus på anvendelse af de to redskaber "observation" og "refleksion", som blev identificeret som kulturmarkører i disse to uddannelsessteder. Det er i disse afsnit at jeg vil forsøge at svare på det første spørgsmål i min problemformulering:

"Hvilke kulturforskelle kan identificeres i opfattelsen af teori-praksis forholdet i relation til anvendelsen af observation og refleksion i den danske og den brasilianske pædagoguddannelse?"

Jeg vil starte med at analysere den brasilianske pædagoguddannelse, som var det første sted jeg indsamlede empiri, og det sted som jeg havde mest kendskab til, inden jeg startede dette projekt. På den måde kan jeg referere til mine egne kulturelle læreprocesser i min kontakt med de to felter og de kontraster der er opstået undervejs i processen. Jeg inddrager i dette afsnit de centrale informationer omkring praktikforløbet og faglig fag i den brasilianske uddannelse, med udgangspunkt i mit empiriske materiale. Disse informationer vil skabe grundlag for en analyse, som vil udfolde sig undervejs i afsnittet. Det er min forventning at når jeg kontrasterer den brasilianske analyse med den danske analyse, vil der blive ekspliciteret kulturelle forskelle mellem disse to redskaber (observation og refleksion) i de to kulturelle kontekster, som kan skabe dybere indsigt i forholdet mellem teori og praksis i den brasilianske og den danske pædagog uddannelser.

Den brasilianske uddannelse *Isevec*

Praktikforløbet og supervisionsprojekt

På *Isevec* er praktikken placeret i de sidste fire semestre af uddannelsen som svarer til det andet og tredje år. På hvert semester er studerende knyttet en ny praktikplads ca. 4 timer om ugen i løbet af hele studieperioden sideløbende med at de har de andre fag på studiet. Hensigten med denne praktikstrukturering er, at de studerende har praktik og undervises i faglige fag for at stimulere en vekselvirkning. Jeg har interviewet en underviser, som er ansvarlig for faget "supervisionsprojekt" der foregår en gang om ugen og har til formål at støtte studerendes læreproces i løbet af praktikken. Denne underviser har erfaring med den pædagogiske praksis og tæt kontakt med de andre undervisere på uddannelsen.

Det særlige ved praktikken på *Isevec* er at de studerende ikke deltager i praksis på praktikpladserne. Deres hovedopgave er at observere og reflektere over praksis på praktikpladserne. I begyndelsen af hver praktikperiode laver de studerende, med støtte fra deres supervisor, et dokument hvor rammerne for praktikperioden aftales, og den studerende skal prøve sig selv som observatør. De fleste studerende på uddannelsen arbejder i en børneinstitution ved parallelt med studiet, hvor de har mulighed for at prøve dem selv som deltagere i den pædagogiske praksis. Disse erfaringer bliver inddraget i forbindelse med undervisning og opgaver.

Den første praktikperiode har et centralt fokus på observation. Målet er at den studerende skal lære sig selv at kende som observator i den pædagogiske praksis, og samtidig få kendskab til de elementer der konstituerer børneinstitutionerne: rutiner, relationer, fysisk organisering, aktiviteter til bestemte aldersgrupper, osv. Studerende anvender et redskab med navn *diary* hvor de registrerer deres udfordringer i observationsprocessen, som f.eks. fokus i observationen, positionering i feltet, relation med personale, osv.

"det første mål er at studerende kan mærke dem selv som observator, deres udfordring i forhold til at positionere sig i feltet, til at finde et fokus." (Supervisor - Brasilien)

Diary er en arbejdsbog hvor de studerende registrerer deres personlige oplevelser og udfordringer, i forhold til at observere og registrere den pædagogiske praksis. Meningen er at de studerende skriver i deres *diary* hver gang de er i praktik og medbringer den til gruppesupervisionen på uddannelsen. Supervisoren er særligt interesseret i at de studerende lærer af præcis det der blev registreret i deres *diary*, i stedet for at høre deres fortællinger. Formålet er, at indfange de studerendes udfordringer og følelser i forhold til at observere og registrere på stedet, mens de er involveret i hele den kompleksitet, der karakteriserer den pædagogiske praksis. På denne måde kan supervisoren støtte studerende i deres læringsproces. I supervision er ansvaret for at anvende *diary* fordelt mellem studerende og supervisoren. Via denne interaktion lærer de studerende, at anvende dette redskab af en mere erfaren person, og udvikler dermed både sine kompetencer til at observere og registrere, og til at kunne mærke sig selv i en observationsproces (Chaiklin, 2007:278).

Ifølge lederen og supervisoren er observation og registrering centrale kompetencer for pædagogisk professionelle, fordi det skaber et fundament for at kunne reflektere og udvikle praksis. Praktikkens primære formål er således, at udvikle de studerendes kompetencer til at observere og registrere praksis, og *diary* er et central værktøj til at støtte studerende og supervisoren i denne proces.

Evaluerings af praktikforløbet baserer sig på de studerendes *diary*, med fokus på deres udviklingsprocesser som observatører i praktikperioden. Ifølge praktiksupervisoren på studiet: jo bedre studerende er til at observere og registrere, jo bedre kan de reflektere over denne praksis.

Med udgangspunkt i teorien om kulturelle læreprocesser ser jeg observation på Isevec som et redskab, der støtter studerendes læsefærdigheder i forhold til det pædagogiske praksisfelt. De studerende øver sig både i at positionere sig på praktikpladser og i at finde fokus. Ifølge Hasse, bliver man en god kulturlæser, når man positionerer sig, så man lærer ikke bare mange, men de relevante forbindelser, der giver personen bedre overblik over de mange mulige kulturelle tråde og forbindelser i feltet (Hasse, 2011:285). Denne teori relaterer følelser med læsefærdigheder (Ibid). De studerendes frustration ved observationsstudier ses som manglen på forståelse af feltets tråd og forbindelser. *Diary* muliggør netop at indfange og registrere

studerendes følelser i observationsstudie i praksisfeltet, og at bringe dem med ind i supervisionen hvor de bliver bearbejdet. Bearbejdelser af disse frustrationer muliggør at anvendelse af observation bliver en del af de studerendes "semantiske netværk", og det giver dem personlig mening at anvende dette redskab i praksis.

Underviseren i "supervisionsprojekt" har mange års erfaring i praksisfeltet hvilket gør det muligt for hende at støtte de studerende i at være observatører, med udgangspunkt i de praksiselementer der karakteriserer hver enkelt praktikplads. De studerende lærer at anvende observation med udgangspunkt i praksisfeltets præmisser. Denne læring er relevant for at de studerende kan integrere observation i deres fremtidige praksis som professionel. Supervision foregår i gruppe på 15 studerende, og hver uge er ca. 3 af dem i fokus. Hensigten med supervision i den første praktikperiode er, at de studerende lærer at anvende observation med kvalitet.

"Vi ønsker at uddanne professionelle som kan reflektere og det kræver nogle ressourcer. Studerende skal lære at observere, lære muligheder og begrænsninger med observationer som kan skabe grundlag for refleksion, for at tænke over praksis." (Supervisor - Brasilien)

Ifølge supervisoren er det ved at reflektere, at studerende kan koble hvad de ser i praktikken og hvad de lærer i de teoretiske studier. I denne refleksionsproces henter de studerende elementer fra de faglige fag for at kvalificere deres syn på praksis.

"På samme tid hvor de studerende er i praktikken har de f.eks. et teoretisk fag på studiet som vil give dem teoretiske redskaber til at fokusere deres opmærksomhed i feltet (...) fagene i studiet er tænkt i fællesskab og derfor lægger studerende mærke til at der er sammenhænge imellem dem". (Supervisor - Brasilien)

"Vi stimulerer dem at anvende det de lærer i andre fag her i "supervisionsprojekt". Undervejs bliver de bevidste om, at det de lærer i de teoretiske fag kan anvendes i deres

projekter i praksis. Det er i "supervisionsprojekt" at der sker kobling mellem det de lærer på studiet og det de ser i praksis." (Supervisor - Brasilien)

Den måde "observation" og "refleksion" bliver bearbejdet på på Isevec kan ses som en kulturel læreproces, hvor de studerende bevæger sig frem og tilbage mellem det empiriske og det analytiske felt. Denne proces kan sammenlignes med forskerens læreproces, som jeg beskrev i metodeafsnittet og som jeg anvendte i forbindelse med indsamlingen af empiri. Når forskere lærer nye forbindelser i det empiriske felt forandres opfattelsen af "relevans" og forskere leder efter analyseredskaber for at afdække de nye opmærksomhedsfelter (Hasse, 2011:141). Observation og refleksion er direkte knyttet til hinanden, og det er med anvendelse af disse to redskaber, at de studerende skal identificere udfordringer i praksis og bearbejde udviklingsforslag til denne praksis længere henne i studieforløbet. Faget supervisionsprojekt er derfor set som et centralt fag i uddannelsen, som fremmer koblingen mellem de studerendes praksiserfaringer og den teoretiske læring.

Faglig undervisning

Jeg har interviewet en faglig underviser fra faget filosofi som er placeret på studiets første semester. Faget har to centrale formål. Det første relaterer sig til det akademiske sprog, hvor der bliver arbejdet med de studerendes kompetencer i forhold til at argumentere og reflektere over faglige tekster. Ifølge underviseren kræver disse kompetencer en særlig form for tænkning, som de studerende skal lære og øve sig på. Det andet mål er, at gøre de studerende i stand til at identificere og analysere de forskellige børneopfattelser der kan findes i forskellige pædagogiske praksisser. Underviseren laver en opsamling af de vigtigste teorier, som har haft betydning for den måde man tænker og udfører pædagogik på i dag.

På Isevec har alle faglige fag en praksisdel som er knyttet til den teoretiske del, med henblik på at understøtte de studerendes læring med henblik på praksisfeltet. Ved at dele faget i en teoretisk og praksisdel muliggøres en større forståelse af teoriernes relevans og

anvendelsesformer. I faget filosofi er praksisdelen struktureret på den måde, at underviseren skaber kontakt til fem forskellige børneinstitutioner, som arbejder ud fra forskellige pædagogiske principper: en *Waldorf* institution, en konstruktivistisk institution, en indianer institution og en kunstbaseret institution. De studerende skal i begyndelsen af semestret vælge et sted hvor han/hun vil besøge for at indsamle materiale til analyse, som skaber grundlag for et projekt. I løbet af semestret arbejder de studerende med praksis samtidig med det teoretiske indhold i fagene for at analysere og relatere teori til praksis. Underviseren ser denne teoretiske del som fundamental i de studerendes læreproces, som skaber et udgangspunkt for, at studerende kan fokusere deres opmærksomhed i praksisfeltet. De bliver samtidig mere motiverede for at læse og reflektere over de teoretiske tekster, fordi de studerende ser hvordan de kan anvendes i praksis.

"Det sker at jeg underviser i f.eks. Rousseau og nogle studerende identificerer den teoretiske vinkel i den pædagogiske praksis i Waldorf institutionen som hun havde besøgt. Så laver de disse relationer mens vi kigger på teksterne." (Filosofi underviser- Brasilien)

Den måde som faget er struktureret med en tilknyttet praksisdel, skaber dynamik i selv faget. De studerende kan se meningen i teoretiske studier fordi denne læring støtter dem i praksisdelen. De lærer således teorier med udgangspunkt i teoriernes praksisanvendelser. Det vigtigste ved dette fag er ifølge underviserne ikke læring af teorier i sig selv, men læring af redskaber til at reflektere over praksis. Mens faget "supervisionsprojekt" har særlig fokus på observation, har de teoretiske fag større fokus på refleksion. Det særlige ved disse fag er, at de bliver struktureret og tilrettelagt med henblik på at støtte de studerendes spænd over fagene, især mellem teoretiske og praktiske fag. Faget supervisionsprojekt bearbejder muligheder og begrænsninger i observationsstudie og de studerendes læsefærdigheder i forhold til praksisfeltet, som skaber grundlag for refleksion. De teoretiske fag bearbejder de studerendes læsefærdigheder i forhold til teorier samt teoriernes analytiske kræfter. Ifølge underviserne kan de studerende selv mærke disse relationer. De studerende lærer ikke mindst observation og refleksion, men lærer også at anvende disse redskaber med henblik på at udføre

praksisudvikling. I slutningen af uddannelsen i "supervisionsprojekt" skal de bearbejde en plan for udvikling af den pædagogiske praksis på deres praktikpladser.

Med udgangspunkt i virksomhedsteori og kulturelle læreprocesser, er det muligt at observere en arbejdsfordeling mellem undervisere på uddannelsen, der kan sammenlignes med Leontievs eksempel på en jagt som beskrevet i teoriafsnittet. Underviseren i "supervisionsprojekt" arbejder for at de studerende udvikler deres læsefærdigheder i forhold til den pædagogiske praksis, mens de faglige undervisere arbejder for at studerende udvikler deres læsefærdigheder i forhold til teorier. I denne proces handler begge undervisere med henblik på at opnå et fælles mål, et motiv, som er at uddanne professionelle, der kan indgå i udvikling af praksisfeltet. Både i Leontievs jagt-eksempel og i uddannelsen kan der observeres en fordeling af handlinger, som er nødvendige for at opnå et fælles mål. Den enkelte klapper i jagten eller underviser på uddannelsen er ikke i stand til at opnå dette mål alene, men har brug for at handle i fællesskab med andre. I denne kollektive proces bliver undervisernes handlinger og redskabets betydninger organiseret ud fra forventelige relationer og forløb, som er kendt af deltagerne (Hasse, 2011:97). Både underviseren i "supervisionsprojekt" og underviseren i filosofi forstår redskaberne *observation* og *refleksion* på samme måde, og under arbejdsfordeling arbejder de forskelligt; har forskellige handlinger og delmål, med henblik på at opnå et fælles mål.

Både lederen, supervisoren og filosofiunderviseren understreger relevansen af deres månedlige møder, hvor de kommunikerer med hinanden og får et overblik over alle fag, og over de studerendes læreproces som en helhed. Disse møder er med til at forstærke den kollektive karakter af uddannelsen, hvor både de kollektive mål og forbindelserne mellem redskaber og betydning knyttet til uddannelsens fælles aktivitet bliver ekspliciteret. Med andre ord kan man sige at disse møder skaber kollektive læreprocesser hvor medarbejderes refleksionsgrundlag flytter sig hen mod mere kollektive forståelser (Hasse, 2011:97). Et andet træk ved disse fælles møder er at underviserne er med til at medtænke uddannelsens struktur og tilrettelæggelse i fællesskab med ledelsen.

"Vi har tænkt hvad for en profil læsere vi vil have. Så har vi kigget på de fag der er på studiet og vi har distribueret forskellige opgaver til de forskellige fag med udgangspunkt i fagernes natur. Det er med vilje, at jeg arbejder med læsning af filosofiske tekster. Man uddanner ikke en god læser bare fordi de får lov til at læse i løbet af uddannelsen. Vi medtænker forskellige læsningstyper og -situationer, som de skal opleve. Det er en forskel i forhold til andre kursus, at vi strukturerer uddannelsen bevidst med udgangspunkt i den professionelle profil vi gerne vil uddanne." (Filosofi underviser- Brasilien)

I dette citat kan der observeres en bevidsthed om ledelse og undervisere i forhold til uddannelsens fælles mål (motiv). Herunder er det muligt at percipere en arbejdsfordeling omkring "læse kompetencer", hvor hver underviser er bevidst om deres egne handlinger (delmål) i forhold til den fælles aktivitet. I citatet kan filosofiunderviserens engagement over egenskaberne ved uddannelsens særlige strukturering også observeres. Det er et særligt træk ved Isevec uddannelsen, at undervisere har en aktiv deltagelse i udformning og restrukturering af uddannelsen, der skal sikre at de bedst muligt kan opnå deres fælles mål. Denne aktive deltagelse muliggør, at de både kan se mening i uddannelsens struktur og i deres egne handlinger i forhold til det kollektiv mål. ifølge Leontiev og Hasses teorier udløses motivation og engagement når den objektive betydning giver mening for individet (Leontiev, 2002: 41; Hasse, 2011:91). I denne forbindelse understreger Engeström, at motivet bag den kollektive virksomhed bliver effektivt for det enkelte individ, når motiver giver personlig mening (Hasse, 2011:224).

"Det er ikke almindeligt i en videregående uddannelse, at undervisere deltager i planlægning og strukturering af uddannelsen. Vores månedlige personalemøder har en stor værdi idet vi præsenterer vores fag. Vi snakker om de udfordringer vi har i forhold til de studerendes læreproces og diskuterer løsninger på hver situation. F.eks. siger jeg at en gruppe studerende har haft svært ved at reflektere over praksis og tænke på udviklingsmuligheder på deres praktikpladser. Så snakker vi undervisere sammen og finder en måde hvorpå andre fag også kan bidrage." (Supervisor - Brasilien)

Dette citat giver udtryk for at personalegruppen reflekter over de indbyrdes relationer imellem virksomhedens elementer: motiv, mål og operationer på deres fælles møder. I dette eksempel er supervisoren opmærksom på, at de nuværende handlinger og operationer i "supervisionsprojekt" ikke er nok til at opnå fagets mål med denne bestemte gruppe studerende. Dette delmål har stor betydning for at uddannelsen kan nå det kollektive mål (motiv), som er at uddanne studerende, der kan reflektere og udtænke udviklingsmuligheder i praksis. I denne forbindelse sker der en ny arbejdsfordeling personalet imellem, med henblik på at gøre det muligt, at opnå virksomhedens kollektiv mål. Hvis personalegruppen ikke har opmærksomhed på disse forhold eller fleksibilitet i forhold til at skabe ændringer i systemet, så vil der opstå modsætninger i den kollektive aktivitet, hvor operationer og handlinger ikke svarer til det kollektive mål. Engeström har netop udgangspunkt i disse modsætninger der opstår i virksomhedssystemer, og hans teori om ekspansiv læring refererer til denne kollektive bevægelse, der ekspandere den kollektive aktivitet med henblik på at overvinde modsætningerne. Det er muligt at sige, at de månedlige personalemøder er med til at bearbejde stabilitet i virksomhedssystemet ved at fremme en kollektiv refleksion og justeringer i systemet. Ifølge Hasse er organisationer i konstant bevægelse og det er netop nødvendig at skabe ændringer undervejs for at beholde systemet stabilitet: *"kulturel stabilitet forudsætter kulturel forandring"* (Hasse, 2002:19).

Den danske pædagoguddannelse og kontraster imellem Brasilien og Danmark

I dette afsnit vil jeg analysere den danske pædagoguddannelse med fokus på anvendelsen af de to redskaber "observation" og "refleksion". Jeg inddrager i dette afsnit de centrale informationer omkring praktikforløbet og de faglige fag i den danske uddannelse, med udgangspunkt i mit empiriske materiale. Disse informationer vil udgøre grundlaget for selve analysen, der vil folde sig ud undervejs i afsnittet. I analysen vil jeg kontrastere aspekter af den brasilianske uddannelse fra sidst afsnit med aspekter af den danske uddannelse. Min forventning er, at disse kontraster kan eksplicitere aspekter af de to uddannelser, som har betydning for forholdet mellem teori og praksis i hvert uddannelsesforløb.

Praktikforløbet og studievejledning

I den danske pædagoguddannelse er praktikforløbet struktureret i tre perioder. Den første praktikperiode ligger i studiets første år, hvor de studerende deltager i praktikken i en periode på tre måneder med et gennemsnitligt timetal på 6 timer pr. dag. I denne periode kommer de studerende cirka en gang om ugen på uddannelsen hvor de møder deres studievejleder og de andre kolleger i gruppen. De andre to praktikker er lønnede praktikperioder på hver 6 måneder i henholdsvis 3. og 6. semester med et gennemsnitligt timetal på 32,5 timer om ugen. De studerende kommer cirka en gang om ugen til studiedage på uddannelsesinstitutionen i disse perioder.

Der er to centrale forskelle mellem den brasilianske og den danske praktikperiode. I Isevec har de studerende praktik parallelt med de andre fag, hvor de er i praksis ca. 4 timer om ugen i løbet af 4 semestre. I Danmark har de tre semestre, hvor de stort set er i praktik hele perioden og kommer på uddannelsen ca. en gang om ugen til studiedagene. Den største forskel imellem disse to praktikforløb er, at i Brasilien har de studerende som hovedformål at observere og reflektere over praksis. I Danmark indgår de studerende som deltagere i praksis, hvor de får løn under de to sidste praktikperioder. Dette forhold skaber forskellige betingelser for de

studerende, hvor de i Brasilien har mulighed for at fordybe sig i observationsstudier, mens der i Danmark er en forventning om at de studerende præsterer noget til praksisfeltet.

På samme måde som de brasilianske studerende har supervision en gang om ugen, har de danske studerende også studievejledning en gang om ugen i løbet af praktikperioden. Et centralt mål med studievejledningen er at støtte de studerende i deres udarbejdelse af praktikdokument og praktikmål, samt at følge de studerende i deres praktikforløb på praktikstedet. Inden hver praktikperiode skriver de studerende deres formål med perioden med udgangspunkt i praktikstedets arbejdsområde, og de studerendes egne interesse. Praktikmålet relaterer sig til, hvad de studerende skal opnå i løbet af praktikken i forhold til at opnå kompetencer til at udføre pædagogisk arbejde. Et eksempel kan være, at en studerende der skal i praktik indenfor et specialeområde, kan sætte sig som mål: "hvordan kan jeg bedst muligt understøtte det enkelte handikappede barns selvstændighed på trods af dets handicap?" Den studerende får støtte fra både praktikpladsen og studievejleder til opnåelsen af målet, hvilket skaber grundlag for evaluering af praktikperioden. Et andet mål i studiedagene, som fremgår i bekendtgørelsen, er at inddrage de studerendes erfaringer fra praktikperioden med henblik på at bearbejde disses refleksion og analyse af den pædagogiske praksis.

(Univervisningsministeriet, 2010 § 16. Stk. 2). Den konkrete måde, hvorpå den danske uddannelse gør de studerendes praktikerfaringer til genstand for undervisning og vejledning, er ved at arbejde med undersøgelsesmetodik med særlig fokus på observationsøvelse. I disse observationsøvelser arbejder vejlederne med både det metodiske og det konkret observerede fænomen med henblik på at skabe grundlag for refleksion.

Indtil videre kan man iagttage, at både den brasilianske og den danske uddannelser fokuserer på "observation" og "refleksion" i praktikforløbet. I Brasilien er udarbejdelsen af disse redskaber centrale mål i praktikforløbet, mens det i Danmark er det centrale mål at understøtte de studerendes deltagelse i den pædagogiske praksis og opfyldelsen af deres praktikmål i løbet af praktikperioden.

Udarbejdelsen af en undersøgelsesmetodik med fokus på observation indgår som en underordnet opgave i forhold til de studerendes deltagelse i praksis og praktikmålet. I selve uddannelsens studieplan bliver der understreget, at observationsøvelser må foretages med det

forbehold, at de ikke besværliggøre opnåelsen af de fastsatte praktikmål. Observationsarbejdet skal ikke stå i vejen for de centrale processer omkring relationsdannelse og almindelig interaktion med såvel personale som børnegruppe.

Når den brasilianske og den danske praktikstruktur bliver holdt op mod hinanden, er det muligt at finde større muligheder for fordybelse og bearbejdelse af observationer i den brasilianske uddannelse end i den danske. De danske studerendes forpligtelse til deltagelse i praksis skaber andre betingelser for at observere, end de brasilianske studerende har i deres praktikpladser, hvor de kun observerer. Med udgangspunkt i teorien om kulturelle læreprocesser kommenterer Hasse, at forskere adskiller sig fra de øvrige deltagere ved at have det empiriske felt som objekt for en forskerinteresse, hvis egentlige mål ikke er deltagelse, men analyse af praksisfeltet (Hasse, 2011:140). Deltagere i praksis er forpligtet af praksis' kollektive mål, og deres opmærksomhed er rettet mod at opnå handleviden, der kan inkludere dem i praksis.

"Der er et ansættelsesforhold i de lange praktikker" (praktikkoordinator i den danske uddannelse), og "der bliver stillet meget kontante krav til ens personlighed, at man kan træde i karakter og kan levere noget. Det er svært for nogle af vores studerende" (praktikkoordinator i den danske uddannelse).

De brasilianske og de danske studerende har derfor forskellige muligheder for at opnå overblik over feltet. Mens de danske studerende er mere bundet til deres positioner som deltager, har de brasilianske studerende større fleksibilitet til at skifte positioner og få et mere omfattende overblik over de forskellige aktører og elementer i den pædagogiske praksis.

I den danske uddannelse indgår undersøgelsesmetodik som en af de aktiviteter, der bliver udført i studiedagene i løbet af praktikperioder. I disse aktiviteter lægger underviseren centralt fokus på observationsøvelser, som kan skabe grundlag for refleksions arbejde.

”Så jeg sætter dem i gang med en observationsøvelse. Her skal de skal kigge efter det, som jeg bestemmer, og det gør jeg med afsæt i faget pædagogik. Så typisk er det sådan noget som relationer (...). De observerer f.eks. børns indbyrdes relationer, og jeg øver dem i netop at bruge teoretiske begreber for at operationalisere. Så laver de alle nogle øvelser, som man skal kunne, hvis man laver observationsstudie. (...) så kommer de med det til studiedagen, hvor det så danner grundlag for nogle forskellige arbejder. De skal både reflektere sammen over det de har set, over emnet, men også over måden at gøre det på, altså metodiske refleksioner.”

En kontrast til den måde, hvorpå observation bliver bearbejdet i Danmark i forhold til i Brasilien, er at i Brasilien øver de studerende sig som observatører hele praktikperiode igennem, hvor de selv skal finde fokus i feltet og finde frem til emner, der skal bearbejdes. I Danmark laver de studerende nogle korte øvelser, hvor de punkter der skal observeres er givet af vejlederen i forvejen. Ud fra disse to måder at foretage observation på kan man sige, at i Brasilien tager observation udgangspunkt i praksisfeltet, mens i Danmark har observationerne udgangspunkt i de analytiske a priori definerede kategorier. De brasilianske studerendes læreprocesser kan i kontakt med praksisfelt åbne op for nye analysemuligheder, som ikke tidligere havde hjemsted i det analytiske felt (Hasse, 2011:141). I denne proces bliver de studerende stimuleret til at anvende teorier fra de faglige fag for at reflektere over praksis. I Danmark tager observationen udgangspunkt i det analytiske felt og risikerer at overse relevante elementer fra den enkelte praktikplads, som de studerendes kulturelle læreprocesser i feltet kunne indfange (ibid).

Den måde at anvende observation i den danske uddannelse kan tildels skyldes den begrænsede plads, som observation har i løbet af praktikperioden. Men det kan også skyldes underviseres/vejlederes begrænsede kendskab til det praktiske felt, hvilket medfører at hun bearbejder observation med udgangspunkt i det analytiske felt, som hun har et godt kendskab til.

"jeg gør meget ud af at sige til dem, jeg ikke ved hvordan man gør, jeg ved ikke hvordan man bruger tolk til at give vuggestuebørn flyverdragter på. Jeg ved ikke hvordan man arrangere en morgensamling i en børnehave, det har jeg aldrig prøvet."

"viden om måden at gøre det på i praksis, og viden om den konkrete målgruppe, den viden får man i praksisfeltet. Det jeg vil gerne gøre dem i stand til at reflektere over. Og måden jeg gør det på, når de er i praksisfeltet, er ved at øve dem især i observationsstudier."

Dette udgør netop en anden kontrast mellem den brasilianske og den danske uddannelse. I Brasilien har supervisoren gode erfaringer i det pædagogiske praksisfelt, som gør det muligt for hende at støtte de studerende i deres læreprocesser i forhold til praksis. Gennem sin praksiserfaring få supervisoren mulighed for at støtte de studerendes læsefærdigheder i forhold til praksisfeltet, som er en central del af den måde observation bliver anvendt på i Brasilien. I Danmark har vejlederen en akademisk uddannelse og ikke nogen erfaringer i den pædagogiske praksis. Det resulterer i, at hun har begrænsede muligheder for at støtte de studerendes læreprocesser i praksis. Ifølge Hasse handler individet ud fra sine læreprocesser med udgangspunkt i de forbindelser og betydninger, som hun har erfaring med (Hasse, 2011). Den måde "observation" bliver anvendt på i løbet af studiedagene i Danmark relaterer sig til den måde hun har kendskab til observation, muligvis fra andre kulturelle sammenhænge som f.eks. sit universitetsstudium. Det er muligt at percipere, at vejlederen skaber en tydelig grænse imellem hendes og praktikpladsens ansvar for den studerendes læring. Hvor hendes fokus er rettet imod refleksion og det analytiske felt, ser hun det som praktikpladsernes opgave at introducere de studerende til de elementer indenfor det pædagogiske praksisfelt.

Selvom der findes en del ligheder imellem "supervisionsprojektet" og "studiedagene", hvor begge relaterer sig til de studerendes praktikforløb, har det været muligt at konstatere, ud fra de foregående analyser, at de støtter de studerendes læreprocesser meget forskelligt.

Faglig undervisning

Pædagogik er det centrale fag i den danske uddannelse, hvori indgår aspekter af psykologiske, antropologiske, sociologiske, filosofiske og sundhedsvidenskabelige teorier. I første studieår bliver undervisningsfagene fremlagt som en samlet blok, hvor de studerende ikke samtidig er optaget af andre projekter. Dette gøres ud fra et ønske om at skabe plads til faglige undervisningsforløb, der tillader fordybelse. Fagernes centrale formål er at skabe fordybelse i vigtige teoretiske emner som forholder sig til den første praktikperiode og træne kompetencer i argumentation og refleksion.

De centrale forskelle mellem den teoretiske undervisning i den danske og den brasilianske uddannelse er, at i Danmark bliver teorier struktureret i en samlet blok, hvor underviserens fokus er på teoriforståelse. I Brasilien har alle faglige fag en praksisdel knyttet til selve faget med direkte forbindelse med de teoretiske indhold. Ved at dele faget i en teoretisk og praktisk del muliggøres en større forståelse af teoriernes relevans og anvendelsesformer i praksis. Underviserens mål med den teoretiske undervisning er på at skabe redskaber til at kigge på praksis. Herunder sker der en arbejdsdeling mellem faglige undervisere og supervisoren i "supervisions projektet" med henblik på at støtte de studerendes vekslen imellem teoretiske og praktiske felter. Den samme arbejdsdeling findes ikke i den danske uddannelse, hvor vejlederne i studiedagene samtidig er undervisere i pædagogik, og de retter fokus på det analytiske felt begge steder. Alle disse faktorer har betydning for, at de studerende kan se meningen i at lære teorier i den brasilianske uddannelse, mens de danske studerende ikke viser den samme interesse og motivation. Underviseren i faget pædagogik gav udtryk for, at hun havde svært ved at motiverer de studerende i forhold til det teoretiske indhold.

"Det er en udfordring at undervise i det, men det er fordi de har det svært ved at forstå hvad de skal med det. Hvorfor skal jeg kende til ophavsmanden, hvorfor skal jeg kende til Giddens teorier, hvis jeg ikke hele tiden får lov til at omsætte det, hvad har det så med min pædagogiske praksis at gøre? Så bliver de så utålmodige, og vil meget hurtigt gerne tale om, hvordan det kan give dem nogle svar om måden at handle i praksis på."

Det overstående citat viser en mangel på motivation fra de studerendes side i forhold til læring af teorier. Ifølge Hasse har individets motivation til at handle direkte forbindelse med den

aktivitet, som individet forstille sig at udføre. "Selvom enkelte individers handlinger kan have specifikke mål, er motivationen at finde objektet for den kollektive aktivitet – i den helhed inden for hvilken, det enkelte individ forestiller sig at handle. (Hasse, 2011:41,42). Mens det er observationsstudier, der giver retning i de studerendes praktikforløb i Brasilien, er deltagelse i den daglige praksis på praktikpladserne det, der skaber retning for de studerende i den danske uddannelse. De brasilianske studerende opmærksomhedsfelter er rettet mod at opnå handleviden i forhold til praksis ud fra et forskningsperspektiv. De danske studerendes opmærksomhedsfelter er rettet mod at opnå handleviden i forhold til praksis ud fra deres anerkendelse og inklusion i det praktiske fællesskab. Deres læreprocesser har derfor forskellige mål og teorier spiller forskellige roller for de studerende i hver uddannelse. Der ses en afstand mellem det, undervisere forventer af studerende i de faglige fag og det, de studerende forventer at lære i disse fag.

"Faget pædagogik handler ikke om, hvordan man gør noget bestemt med børn, men handler derimod om at lære dem at argumentere for og reflektere over, hvad de gør. Derfor kunne jeg godt tænkte mig, at de nogen gange ville parkere deres gode idéer og deres gode fortællinger et andet sted, og så prøve at trænge ind i de tekster, og se hvad der endelig står? At blive lidt mere præcis til at kunne definere begreber, at kunne skelne mellem forskellige teoretiske positioner."

Det er muligt at sige, at underviseren og den studerende handler ud fra forskellige formål, der relaterer sig til de aktiviteter, de forestiller sig at skulle udføre. I interviewet peger underviseren på, at de fleste studerende har deres fokus rettet mod praksisfeltet, og at det kun er dem, der vil læse til kandidat, som gør sig mere umage i læring af teorier. Ud fra Engeströms teori er det muligt at forstå underviserernes og de studerendes frustration i faget pædagogik som udtryk for et modsætningsforhold i den danske uddannelse.

Ud fra denne teori har modsætningsforholdet direkte tilknytning til virksomhedens kollektive mål (motiv). I analysen af den brasilianske uddannelse blevet der peget på underviserens bevidsthed i forhold til uddannelsens kollektive mål. Fagene på studiet blev struktureret ud fra en arbejdsfordeling med henblik på bedst at kunne opnå dette fælles mål,

nemlig den studerendes kompetence til at udvikle praksisfeltet. I den danske uddannelse er det muligt at identificere to centrale mål, som angiver retning for professionelles handlinger i feltet. Praktikken karakteriserer sig som en aktivitet rettet mod praksiselementer, hvis formål er at de studerende opnår handlevinden omkring deltagelse i praksis. Fagene på uddannelsen karakteriserer sig som en aktivitet rettet mod analytiske elementer, hvis formål er, at de studerende opnår teoretisk viden og refleksionskompetencer. Leontiev refererer sig til den situation, hvor handlinger får en selvstændig, tilskyndende kraft og blive en særlig virksomhed (Leontiev, 2002:80). Manglen på bevidsthed om denne virksomheds kollektiv mål (motiv) i den danske uddannelse gør, at handlinger (uddannelsesfag og de studerendes deltagelse i praksis) fra at være rettet mod delmål og ”mellemløstresultater”, nu ophøjes til at være to selvstændige virksomheder, hver med deres motiv (Leontiev, 2002:36).

Det er det kollektive aspekt i den brasilianske uddannelse, som ikke observeres i den danske uddannelse, som er afgørende for at studerende får mulighed for at sammenkoble de praksisrelaterede og de teoretiske elementer i uddannelsesforløbet. I det bliver handlinger (f.eks. fagene på uddannelse) og operationer (f.eks. redskaber ”observation og refleksion”) struktureret og tilrettelagt med henblik på at opnå det kollektive mål (motiv). I den danske uddannelse bliver handlinger og redskaber struktureret og tilrettelagt med udgangspunkt i hver sin aktivitet hvad der skaber begrænsninger i de studerendes muligheder for at kan skabe forbindelser imellem dem. Denne splittelse af uddannelsen i to hovedaktiviteter medfører f.eks. at observation bliver anvendt stort set som en fremgangsmåde til at bearbejde de studerendes refleksion og kompetence som er målet i faget pædagogik i den danske uddannelse. I den brasilianske uddannelse har observation et større omfang og formål, og bliver anvendt som en fælles fremgangsmåde (operation) der relaterer sig til forskellige handlinger i uddannelsen som f.eks. de teoretiske fag og praktikken. I diskussionsafsnittet vil jeg diskutere betydningen af disse forskellige kulturelle anvendelsesformer for de studerende og de færdiguddannede på de to forskellige uddannelsesinstitutioner.

Med udgangspunkt i Engeströms teori om ekspansiv læring kan den nuværende udformning af den danske uddannelse relateres til de kulturhistoriske faktorer i det danske samfund og inden for uddannelsesområdet. Indførelsen af bachelortitlen for

professionsuddannelserne har medført større fokus på de studerendes faglighed og kompetencer til at udvikle den pædagogiske praksis. Denne proces har skabt et nyt fokus i uddannelsen, som nu i højere grad er indrettet både i forhold til professionalisering og udvikling af feltet. Ifølge teorien om ekspansiv læring, når motivet ændres, opstår der modsætningsforhold i systemet som nu skal struktureres på en ny måde for at opnå det nye mål. Denne proces karakteriserer sig ved anvendelse af nye og gamle instrumenter, hvilket resulterer i nye modsætninger i systemet. Det er muligt at forestille sig ansættelse af undervisere med akademiske baggrund samt større fokus på teorier, refleksion og undersøgelsesmetoder som de nye instrumenter i pædagoguddannelsen med henblik på at opnå de nye fælles mål. Praktikken struktureres med fokus på studerendes deltagelse og præstationer i praksis og kan ses som et gammelt instrument, med lang tradition bag sig. Disse nye og gamle instrumenter har været skabt med udgangspunkt i forskellige formål, og deres anvendelse indenfor den samme uddannelse skaber modsætninger i systemet. Ifølge Engeström, er nødvendiggør dette en resstrukturalisering af hele instrumentation hvor medarbejdernes handlinger og brugen af redskaberne bliver reflekteret ud fra den systemiske aktivitets kontekst med fokus på deres bidrag til at opnå det nuværende mål (Engeström,2010:22).

7. DISKUSSION

I denne afsnit vil jeg relatere "observation" og "refleksion" og deres forskellige anvendelsesformer i den brasilianske og i den danske pædagoguddannelse med de studerendes muligheder for at indgå i udviklingen af den pædagogiske praksis, når færdig uddannede. Herved vil jeg behandle den anden del af min problemformulering:

"Hvilken betydning har disse forskellige kulturelle anvendelsesformer i de to uddannelser, for de studerendes udvikling af den pædagogiske praksis?"

Den danske og den brasilianske uddannelse er to forskellige kulturelle kontekster, hvor redskaberne får tilskrevet forskellige betydninger og bliver anvendt på forskellige måder. Ifølge Vygotsky vil de studerendes internalisering i en bestemt kulturel kontekst ikke blot lære dem nye definitioner, men nye måder at se verden på. (Vygotsky, 1978). De redskaber, der bliver anvendt i hver uddannelse og den måde de bliver anvendt på, har betydning for de studerendes læreprocesser. Ifølge Cole: "People think through artifacts and the shape of this thinking is constrained by the way the particular set of artifacts is put together as part of a historical stream of human activity" (Cole, 1990). Redskaber kan skabe nye opmærksomhedsfelter og ændre de studerendes refleksionsgrundlag. Observation og refleksion medierer de studerendes læreprocesser på forskellige måder i den danske og i den brasilianske uddannelse, og på denne måde skabes forskellige muligheder for dem i løbet af uddannelse og som færdiguddannede.

I analyseafsnittet fik jeg indsigt i disse to redskaber og den måde, de bliver forstået og anvendt i de to pædagoguddannelser. I Brasilien ses "observation" og "refleksion" som kollektive redskaber, der har direkte tilknytning til uddannelses kollektiv mål (motiv). Disse redskabers betydninger og anvendelsesformer bliver forstået på samme måde af de forskellige undervisere i uddannelse, som i fællesskab fordeler sig for at opnå et fælles resultat. Betydning og anvendelse af disse redskaber bliver på samme måde forstået på praktikpladserne, der åbner op for de studerendes positionering og læreprocesser i praksisfeltet. Deltagernes bevidsthed om det kollektiv mål (motiv) og bevidsthed om relevans af anvendelsen af "observation" og "refleksion" for at opnå dette mål gør, at disse to redskaber få en central placering i

uddannelsesforløbet. De studerende afprøver sig selv ikke mindst for at observere og reflektere, men bliver også guidet af de mere erfarne undervisere for bedst at kunne udnytte de muligheder, disse redskaber tilbyder. Denne kollektive proces muliggør, at "observation" og "refleksion" bliver bearbejdet i samspil med hinanden, fordelt mellem fagene under uddannelsen, "supervisionsprojektet" og praktikplads. Supervisionsprojektet støtter de studerendes læreprocesser i deres observationer på praktikpladserne med henblik på at udvikle deres læsefærdigheder i forhold til praksiselementer. De faglige fag som filosofi understøtter de studerendes læsefærdigheder i forhold til det teoretiske indhold og refleksionskompetencer. Supervisoren anvender et hjælpemiddel, som er det registreringsredskab "diary", der muliggør at bearbejde de studerendes udfordringer undervejs i processen. Filosofiunderviserne anvender på samme måde et hjælpemiddel, som er den praktiske del af faget, der muliggør de studerendes forståelse af teori og praksis, anvendelsesformer og refleksionskræfter. Disse støtter som de studerende får, både i forhold til observation som i forhold til teorier og refleksion, er med til at bearbejde deres personlige forhold til anvendelse af disse redskaber. Det at forstå deres anvendelsesformer og ved at lære at anvende dem, medfører, at de studerende knytter deres personlige mening til disse redskaber. Dette personlige engagement kan betyde både motivation i løbet af uddannelse og mulighed for at anvende disse redskaber som professionelle i den pædagogiske praksis, når de er færdiguddannede.

I den danske uddannelse har "observation" og "refleksion" ikke den samme kollektiv karakter, som de har i den brasilianske uddannelse Isevec. I analysen kom jeg frem til, at i Danmark bliver uddannelsesfagene og praktikken opfattet som to uadskillelige aktiviteter. Hver af disse aktiviteter er rettet mod deres egne mål, og det kollektiv mål (motiv) i uddannelsen bliver ikke tydeligt udpeget i det empiriske materiale. Hver af disse to aktiviteter angiver hver deres retning i de studerendes læreprocesser, og anvender hver deres redskaber, der er med til at understøtte deres mål. I denne proces bliver "observation" og "refleksion" mest anvendt på studiet og indgår i undervisernes mål i faget pædagogik. Selvom de studerende skal placerer sig i praksis for at udføre observationer, har anvendelse af dette redskab ikke betydning i praktikkens aktiviteter. I mange tilfælde holder de studerende en pause fra deres deltagelse i det daglige arbejde på praktikpladsen, og udfører deres observationer som skal anvendes under studiet. Observation bliver anvendt med udgangspunkt i det analytiske felt, hvor underviserne

på forhånd giver de kategorier der skal observeres, og sætter fokus på refleksion og analyse, som er det centrale i faget pædagogik. Underviserens mangel på erfaring og kendskab til det pædagogiske praksisfelt understøtter den begrænsede anvendelse af observation. De studerende får indsigt i de formelle kriterier for observationsstudie, men bearbejder hverken deres læsefærdigheder i forhold til disse elementer i praksis eller dem selv som observatører, på samme dybdegående måde som de brasilianske studerende gør. Hverken den måde, som teoriundervisningen bliver tilrettelagt på og den måde hvorpå refleksion bliver bearbejdet i faget pædagogik, har ikke direkte tilknytning til de praksiselementer i praksisfeltet. De studerende lærer ikke teoriernes analytiske kræfter i forhold til praksis, hvor det transformere deres opmærksomhedsfelter og refleksionsgrundlag (Hasse, 2011:106). Observation og refleksion bliver bearbejdet som enkeltstående redskaber indenfor faget pædagogik, og studerende får ikke overblik over anvendelsesmulighederne i de større og anderledes sammenhænge, som er den pædagogiske praksis.

Jeg tager udgangspunkt i teori om kulturelle læreprocesser og Hasses definition for kulturanalyse for derved at skabe forståelse af den proces, hvor en professionel indgår i udviklingen af praksisfeltet. For det første er det en proces, der sker i en dynamisk bevægelse imellem det empiriske og det analytiske felt. For det andet forudsætter læsefærdigheder både i forhold til materialitet og betydning i praksisfelt og i forhold til teorier på det analytiske felt. Hasse definerer det empiriske felt som forskerens potentielle mulighed for at skabe kulturanalyser, mens det analytiske felt udgør de redskaber, som er forskerens realiserede kulturanalyse (Hasse, 2011:25). Ved at bevæge sig mellem disse to felter lærer forskeren at fokusere på forbindelsen mellem materialitet og betydning, hvilket er relevant i praksiskonteksten og i det at selektare teorier, der kan ændre forskerens refleksionsgrundlag i forhold til praksiselementerne. Denne proces åbner op for nye indsigter i forhold til praksisfeltet, der skaber grundlag for et udviklingsarbejde.

Den måde, som redskaber "observation" og "refleksion" bliver bearbejdet på i den brasilianske uddannelse, har direkte forbindelse med den måde praksisudvikling blev defineret på.

I Danmark lærer de studerende at anvende "observation" og "refleksion" uafhængige af hinanden, med særlig fokus på det analytiske felt. Professionelle får begrænset mulighed for at indfange relevante udviklingsbehov i den enkelte praksis, og dermed bidrage med nye indsigter som grundlag for udvikling.

8. KONKLUSION

Baggrunden for dette speciale har været den udfordring som de danske pædagoguddannelser oplever i forhold til at skabe samspil mellem teori og praksis i uddannelsesforløbet. Der er foretaget en del undersøgelser om dette emneområde på professionsbacheloruddannelsen, og nogle få om pædagoguddannelsen. Jeg har valgt en anderledes indfaldsvinkel til problematikken i de centrale undersøgelser, som blev påpeget i afsnit 2., nemlig ved at sammenligne den danske og den brasilianske pædagoguddannelse. Mit formål med denne modstilling er at finde frem til de faktorer, som bliver taget for givet indenfor pædagoguddannelsen i Danmark, hvilket kan have betydning for den måde teori og praksis forholder sig til hinanden.

For at afgrænse mit empiriske objekt, som er den del af feltet som forskere undersøger (Hastrup, 2003), har jeg været særlig opmærksom på den måde de tre fagfolk, som blev interviewet fra hver uddannelse, udpeger organiseringen af redskaber, der er knyttet til teori og praksis forhold. I begge uddannelser kunne jeg identificere "observation" og "refleksion" som de centrale redskaber, der blev anvendt med henblik på at skabe sammenhænge mellem teoretiske og praktiske elementer i uddannelsesforløbet. Mit fokus blev derfor de kulturforskelle imellem anvendelsen af disse to redskaber i den danske og den brasilianske pædagoguddannelse, hvilket er baggrunden for den første del af min problemformulering:

"Hvilke kulturforskelle kan identificeres i opfattelsen af teori-praksis forholdet i relation til anvendelsen af observation og refleksion i den danske og den brasilianske pædagoguddannelse?"

Den afgørende forskel imellem anvendelsen af "observation" og "refleksion" i de to uddannelsessystemer er den kollektive karakter af disse redskaber i den brasilianske uddannelse Isevec, noget som ikke findes i den danske. I Isevec findes der en bevidst arbejdsfordeling imellem underviserne med henblik på at opnå et kollektiv mål. "Observation" og "refleksion" bliver anvendt i samspil med hinanden som måder til at opnå fælles uddannelsesmål. Observation bliver anvendt med henblik på at bearbejde studerendes læsefærdigheder i forhold

til elementer i den praksis felt, mens "refleksion" anvendes til at bearbejde de studerende læsefærdigheder i forhold til teorierne. De studerende afprøver sig selv, ikke mindst for at observere og reflektere, men bliver også guidet af de mere erfarne undervisere for bedst at kunne udnytte de muligheder, disse redskaber tilbyder. Arbejdsfordelingen imellem undervisere, og deres forskellige handleviden i forhold til praktiske og teoretiske elementer skaber et dynamisk sammenspil imellem teori og praksis i uddannelsesforløbet.

I den danske uddannelse har "observation" og "refleksion" ikke den samme kollektive karakter, som de har i den brasilianske uddannelse Isevec. I analysen kom jeg frem til, at i Danmark bliver uddannelsesfagene og praktikken opfattet som to uadskillelige aktiviteter. Hver af disse aktiviteter er rettet mod deres egne mål, og det kollektive mål (motiv) i uddannelsen bliver ikke tydeligt udpeget i det empiriske materiale. I denne proces bliver "observation" og "refleksion" mest anvendt på studiet og indgår i undervisernes mål i faget pædagogik. Den placering disse redskaber opnår i den danske uddannelse tilføjer dem en anden funktion end den de samme redskaber får i den brasilianske uddannelse. I Danmark fungerer de som fremgangsmåder for underviserens mål, som er rettet mod teorier og refleksioner. Der sker ikke den samme arbejdsdeling imellem de faglige fag og studievejledningen i studietiden, som der sker i Brasilien imellem de faglige fag og "supervisionsprojekt". I Danmark er det de samme undervisere som har ansvaret begge steder, hvilket medfører at anvendelsen af disse redskaber begrænses både til fagets mål og til eget kendskab og erfaring med dem. Observation bliver på denne måde bearbejdet med udgangspunkt i det analytiske felts præmisser, hvilket skaber begrænsninger i forhold til at udvikle de studerendes læsefærdigheder i forhold til det pædagogiske praksisfelt. I denne kontekst taber således "refleksion" sin analytiske kraft til at skabe opmærksomhed i forhold til praksisfeltet (Hasse, 2011:106). "Observation" og "refleksion" bearbejdes som adskilte redskaber begrænsede muligheder for at koble teori og praksis i uddannelsesforløbet.

I diskussionsafsnittet har jeg forsøgt at besvare den anden del af min problemformulering:

"Hvilken betydning har disse forskellige kulturelle anvendelsesformer i de to uddannelser, for de studerendes udvikling af den pædagogiske praksis?"

Jeg har taget udgangspunkt i teorien om kulturelle læreprocesser og Hasses definition af kulturanalyse for derved at skabe forståelse af den proces, hvor en fagperson indgår i udviklingen af praksisfeltet. Kulturanalyse kan netop åbne op for indsigt i det praksisfelt, som så kan medføre videre udviklingsarbejde. Denne proces sker i en dynamisk bevægelse imellem det empiriske og det analytiske felt og forudsætter læsefærdigheder både i forhold til elementer i praksisfeltet og i forhold til teorier på det analytiske felt. Ved at bevæge sig mellem disse to felter lærer forskeren at fokusere sin opmærksomhed på elementer, som er relevante i praksiskonteksten, og på at selekttere teorier, der kan ændre forskerens refleksionsgrundlag i forhold til praksis. Denne proces åbner op for nye indsigter i forhold til praksisfeltet, hvilket skaber grundlag for et udviklingsarbejde.

I Danmark lærer de studerende at anvende "observation" og "refleksion" uafhængigt af hinanden, med særlig fokus på det analytiske felt. Fagfolk får begrænset mulighed for at indfange relevante udviklingsbehov i den enkelte praksis, og derigennem bidrage med nye indsigter som grundlag for udvikling. Det er netop den sammenhængende anvendelse af "observation" og "refleksion" i bevægelse imellem det empiriske og det analytiske felt, som det foregår i den brasilianske uddannelse, at der skabes baggrund for udvikling af praksis.

Med de fund jeg har påpeget i dette speciale har det været min hensigt at bidrage med viden omkring teori og praksis forholdet, som ikke umiddelbart har været synlige for interviewpersonerne i den undersøgte danske pædagoguddannelse. Da pædagoguddannelserne er underlagt en centraliseringsproces, som medfører en del strukturelle ligheder med andre tilsvarende uddannelser, kan denne viden muligvis have relevans i andre uddannelseskontekster.

Der er det forbehold, at jeg kun interviewede 3 fagpersoner i hver uddannelse, hvilket indebærer en begrænset kulturel læsefærdighed i forhold til disse to kulturelle kontekster. Hasse relaterer forskeres kulturelle læreproces i feltet til den dybde i den viden, der opnås: for forskeren betyder graden af kulturel læsefærdighed en gradsforskel i dybde og indsigt i kulturanalysen, der gør indsigten i forskellige deltagers forskellige handleviden og mulige rekonfigurationer synlig (Hasse, 2011:249).

Analyser og resultater fra dette projekt relaterer sig til det empiriske materiale som blev indsamlet imellem februar og april 2011. Der skal således tages det forbehold, at organisationerne er i konstant bevægelse og både medarbejderne, kulturelle læreprocesser, materialitet og betydning i det fysisk rum ændres med tiden (Ibid, 2002).

9. ENGLISH SUMMARY

The overall purpose of this thesis is to examine the challenge in the relation pedagogical theory and practice in the Danish social education. This education has experienced some changes during the last decade. In 1999 Denmark signed the Bologna declaration of which the primary intention is to integrate and gather European Educational systems. This political agreement has caused the Danish title “Bachelor in Social Education” and a larger focus on skills and competences. At the same time these new expectations also grew in relation to skilled social educators and their qualifications in relation to pedagogical practice acquired during their education.

The national institutes for social educators have been through a process of centralization where focus is on the adaption of local culture, structure and new combinations of subjects. This merging process has led to the construction of University Colleges. These changes in the Danish education for social educators have given me pedagogical indications for the construction of a comparative study between the Danish education for social educators and Brazilian education as they work in very different cultural conditions.

Implying a cultural contrast method (Hasse & Trentemøller, 2009) I seek to create and focus on the contrasts between these two educations for social educators. My purpose is to look for implicit factors which give me indications and possible explanations for the relation pedagogical theory and practice – in order to present explicit reasons for status quo. I present empirical works from a Brazilian social education called “Isevec” and a Danish anonymous institute. There are some similarities in these two educations – like educational goals and the structure of education. On the other hand there are differences and contrasts.

Including anthropology, a method developed by the Danish researcher Kirsten Hastrup, I made some field work in order to get an insight in the complexity of the area. I made three interviews with professional educators in Brasil and three in a Danish institute. My empirical approach is connected to research areas within theories on cultural learning processes within

the school of cultural history and cultural models within the school of cognitive psychology in order to get some insight but also to limit the empirical field.

Theories on cultural learning processes (Hasse, 2011) focus on the term ‘internalisering’ within the school of cultural history and are used in connection the researcher’s own learning process in the field where he/she internalizes themes of meaning for the participants. Cultural models point at an organization of tools where the meaning of these are built into relations and reactions which are to be expected (Hasse, 2011:97). I can identify two central tools “observation” and “reflexion” in the ways the interviewed persons point out in describing the relations between pedagogical theory and practice and these tools gave me the possibility to limit my empirical field to be analyzed.

In the analyses I use the theories of Leontiev and Engeström which permits me to reduce the complexity in the empirical field by identifying a collective activity which is to be analyzed taking its starting point in the dynamic relations between the elements. Besides these two theories, I also include the theory on cultural learning processes which has already been used in connection with my collection of empirical interviews. This theory focusses on the learning process of each participant in the field and can complement the structural view from Leontiev’s and Engeström’s theories.

10. LITTERATURLISTE

- Astrup, J., Dam, L. & Pedersen, A.-L. (2009). Refleksionsmetoder i klinisk undervisning – med afsæt i undervisningsmetoden seminar. VIA-University College. Lokaliseret d. 10.marts 2012 på:
<http://www.viauc.dk/sygeplejerske/aarhus/udgivelser/Documents/Refleksionsmetoder%20i%20klinisk%20undervisning.pdf>.
- Bateson, G. (1972). Steps to an Ecology of Mind. New York: Ballantine Books.
- Brok, L. S. (2011). Uddannelsesudvikling - I et professionsfagligt perspektiv. København: Forlaget UCC
- Chaiklin, S. (2007). Kulturhistorisk psykologi. I: Karpatschof, B. & Katzenelson, B. Klassisk og moderne psykologisk teori (s. 272-300). København: Hans Reitzels Forlag.
- Cole, M. (1990). Cultural Psychology: A once and future discipline?. I: Berman, I. I., red.: Nebraska symposium on motivation. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Cole, M. (1996). Cultural Psychology: A Once and Future Discipline. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cole, M. (2003). Kulturpsykologi. København: Hans Reitzels Forlag.
- Dau, S., & Nielsen, G. (2007). Opfattelser af teoretisk og klinisk undervisning i en professionsuddannelse. Lokaliseret d. 10.marts 2012 på:
http://www.ucn.dk/Forside/Videncentre_og_udvikling/Udvikling_og_Innovation/Forskning_og_udviklingsprojekter_fra_UCN/Opfattelser_af_teoretisk_og_klinisk_undervisning_i_en_professionsuddannelse.aspx.
- Diário (2006) Conselho nacional de educação conselho pleno - Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia licenciatura. Brasília, Brasilien. Lokaliseret d. 10.marts 2012 på: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf

- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work* nr 14, 133-156.
- Engeström, Y. (2010). Learning by Expanding: An Activity – Theoretical Approach to Developmental Research. Lokaliseret d. 10.marts på:
<http://lchc.ucsd.edu/MCA/Paper/Engestrom/expanding/toc.htm>
- Enoksen, I., Hagemann, S., Pedersen, M. B., Jensen, V. B., Mathiasen, S. F. (2003). En pædagogisk historie. *Fagbladet Børn & Unge* nr 51. Lokaliseret d. 10. marts 2012 på:
[http://www.bupl.dk/iwfile/BALG-8RQDV8/\\$file/EnPaedagogiskHistorie.pdf](http://www.bupl.dk/iwfile/BALG-8RQDV8/$file/EnPaedagogiskHistorie.pdf)
- Hasse, C. & Trentemøller, S. (2009). The method of Culture Contrast. I: Motzkau, J., Jefferson, A. M., Mørck, L. L., Huniche, L. & Nissen, M. (red.). *Qualitative Research in Psychology*. Volume 6, Numbers 1-2.
- Hasse, C. (2002). *Kultur i bevægelse: fra deltagerobservation til kulturanalyse i det fysiske rum*. København: Forlaget Samfundslitteratur.
- Hasse, C. (2008). *Kulturpsykologi – Kulturens rolle*. Frederiksberg: Frydenlund.
- Hasse, C. (2011). *Kulturanalyse i organisationer – begreber, metoder og forbløffende læreprocesser*. København: Samfundslitteratur.
- Hastrup, K. (2003). *Ind i verden. En grundbog i antropologisk metode*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Hellesøj, H. (2007). *Forholdet mellem teoretisk undervisning og praktik i sygeplejerskeuddannelsen*. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole.
- Hjelmar, U., Jensen, T. P., Daugaard, S. & Haselmann, S (2009). *Praktikvejledning på professionsbachelor-uddannelserne*. København: AKF. Lokaliseret d. 10. marts 2012 på:
http://www.akf.dk/udgivelser/2009/pdf/praktikvejledning_paa_professionsbacheloruddannelserne.pdf/
- Holland, D & Quinn, N. (1987). *Cultural models in language and thought*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Holland, D. (1992). How Cultural Systems Become Desire: a Case Study of American Romance. I: D'Andrade, R. & Strauss, C., red. Human Motives and Cultural Models. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Høyer, B. & Hamre, B. (2008). Pædagoguddannelsen på tværs. København: Frydenlund.

Jensen, T. P., Kamstrup, A. k., Haselmann, S. (2008). Professionsbacheloruddannelserne - De studerendes vurdering af studiemiljø, studieformer og motivation for at gennemføre. København: AKF. Lokaliseret d. 10. marts 2012 på:
<http://www.akf.dk/udgivelser/2008/pdf/professionsbacheloruddannelserne.pdf/>

Kadlubitski, L., Junqueira, S. (2009). A diversidade no curso de Pedagogia no Brasil: construção de uma experiência para os direitos humanos. Lokaliseret 10. marts 2012 på: Marília: Educação em Revista.
<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/article/viewFile/641/524>.

Kishimoto, T. M. (1999) Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. São Paulo: Educação e Sociedade. Lokaliseret på 10. marts 2012 på:
<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a04v2068.pdf> . _p. 61-79_

Kvale, S. (1997). InterView – En introduktion til det kvalitative forskningsinterview. København: Hans Reitzels Forlag.

Laursen, P. F. (2006). Teori og praksis i læreruddannelsen - en interviewundersøgelse. København: Forlaget CVU København & Nordsjælland.

Leontjev, A. N. (1981). Problems of the development of mind. Moskva: Progress Publishers.

Leontjev, A. N. (2002). Virksomhed, bevidsthed, personlighed. København: Hans Reitzels Forlag.

Ministério da Educação (2006). Diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia licenciatura. Lokaliseret d. 10. marts 2012 på:
http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf.

Nielsen, B. (2007). Fag i samspil med praktik i professionsuddannelser - Fag i samspil med praktik i professionsuddannelser - Et projekt om forberedelse af praktik og brug af

praktikerfaringer i fagene i fysioterapeutuddannelsen, læreruddannelsen, pædagoguddannelsen og uddannelsen i tekstile fag og formidling. København: Forlaget CVU København & Nordsjælland

Nielsen, B., Nielsen, N. G., & Mølgaard, N. (2010). Professions bachelor – Uddannelse, kompetencer og udvikling af praksis. København: Forlaget UCC.

Nielsen, L. T. (2011). Brobygningsprojekt mellem teori og praksis i fire professionsbacheloruddannelser. Lokaliseret d. 10.marts 2012 på:
<http://www.ucc.dk/udviklingogforskning/udviklingsogforskningsprogrammer/ledelseogorganisatorisklaering/2128/bridgingthegap/?nav=rel>

Paschoal, J. D., Machado, M. C. G. (2009) A história da educação infantil no Brasil: Avanços, retrocesos e desafios dessa modalidade educacional. Revista HISTEDBR On-line n33, Campinas. Lokaliseret 10. marts 2012 på:
http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/33/art05_33.pdf

Rasmussen, J. (2007). Trepartsamtalen – Et forsøgs- og udviklingsarbejde. Viborg: PUC CVU Midt-Vest

Rasmussen, J., Laursen, P. F., Brodersen, M., & Bruun, T. H. (2010). Ekspert i Undervisning. Rapport over andet år i et forsknings- og udviklingsarbejde vedrørende samspillet mellem teori og praksis i læreruddannelsen (2. delrapport). København: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole. Lokaliseret d. 10.marts 2012 på:
http://ekspertiundervisning.dk/images/stories/Ekspert%20i%20Undervisning_finito.pdf

Scheel, L. S. (2007). Refleksion og intuitiv didaktik-i-handling – vejledningssamtaler i praksis. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole.

Strauss, C. & Quinn, N. (1994). A Cognitive/Cultural Anthropology. I: Robert Borofsky (red.) Assessing Cultural Anthropology. New York: McGraw-Hill.

Strauss, C. (1992b). What makes Tony Run? Schemas as motives reconsidered. I: D'Andrade, R. & Strauss, C., red. Human Motives and Cultural Models. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Undervisningsministeriet (2010). Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog. København. Lokaliseret d. 10.marts 2012 på:
<https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=133502>

Voight, J. R. (2007). En ny kontekst for læring i hospitalspraksis – læringsmiljøets organisering og betydning. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in Society: The development of higher psychological processes. Cambridge. Harvard University Press.