

Den uaftalte mesterlære

Mesterlæren i døgninstitutionel praksis

Af Karin Kildedal

Indledning og begrundelse

På mange døgninstitutioner er det en form for mesterlære, der er den mest gængse måde at oplære nye i udøvelsen af institutionens pædagogik eller behandling. Jeg er blevet opmærksom på dette gennem direkte observationer på en døgninstitution, hvor jeg har arbejdet med pædagogisk udvikling. Både her og på andre døgninstitutioner, hvor jeg har arbejdet med faglig udvikling de sidste år, har jeg fået mange beretninger fra de nye og fra praktikanter om, hvorledes de lærte at arbejde på det pågældende sted. Alle svarer nogenlunde det samme, når jeg spørger, hvorledes de fandt ud af at lære om pædagogikken eller behandlingen på den døgninstitution, de er blevet ansat! Deres svar er, at de kigger på “de gamles” handlinger i forhold til børnene og reflekterer over, om de ville gøre tilsvarende i en tilsvarende situation, eller om de ville gøre noget andet. Eller også spørger de “de gamle” om, hvorledes man gør i forskellige situationer i forhold til børnene. Ofte forholder det sig således, når jeg efterspørger skriftligt materiale om pædagogikken eller behandlingen på stedet, at der ikke findes særlig mange beskrivelser, eller at der ikke findes nogen overhovedet.

I Nielsen og Kvaales (1999) bog om mesterlære argumenterer de for, at mesterlæren fortjener

pædagogisk opmærksomhed, og at mesterlære er en hævdvunden måde at organisere læring på, som har fået begrænset opmærksomhed i den moderne pædagogik. Deres ærinde er at rette opmærksomheden mod de læringspotentialer, der ligger i mesterlæren, med henblik på at modvirke en moderne pædagogisk monopolisering af læring med dens underforståede præmis om, at læring forudsætter undervisning. De mener at have observeret, at begrebet mesterlære i danske aviser og fagpressen er blevet fremhævet som fremtidens pædagogiske læreform, men at begrebet er udsat for en fagpædagogisk tilsidesættelse.

Gennem konstatering af gældende praksis på mange døgninstitutioner mener jeg, der er anledning til at belyse og diskutere mesterlærebegrebet i relation til udvikling og styring af kerneydelsen på en sådan. Der er grund til at diskutere mesterlæren som en type praksis, der af mange bliver set, eller i alle tilfælde anvendt som en ideel handlestruktur, med henblik på at se på fordele og ulemper ved denne oplæringsform for at nå frem til et bud på, hvorledes eventuelle farer kan elimineres.

Det særlige ved mesterlæresystemet på en døgninstitution er, at det ofte ikke er formaliseret og derfor ikke eksplicit forklares for nye. Det er et underforstået system. Der er ingen aftaler om, at det er en

slags mesterlære, hvor længe den skal vare, hvad der skal ske undervejs, hvem der er den primære mester, eller hvornår og hvordan man får sit "svendebrev". Jeg vil i det følgende først redegøre for, hvorledes jeg forstår begrebet mesterlære i en døgninstitutionel praksis. Dernæst fremlægge og beskrive en række empiriske eksempler på anvendelse af mesterlæren som oplæringsform, der viser, hvorfor en upåagtet mesterlære giver anledning til bekymring, herunder diskutere hvorfor det ser ud til i visse tilfælde at hindre udvikling. Slutteligt vil jeg komme med et perspektiv på, hvorledes en mesterlære på et behandlingshjem kunne se ud, hvis farerne skulle elimineres.

Mesterlære og døgninstitution

Mesterlærebegrebet

Nielsen og Kvale ønsker med deres bog at rette opmærksomheden mod de læringspotentialer, de mange former for aktuelle mesterlærer indebærer, og ser det som en læringsform, der ikke umiddelbart knytter sig til det etablerede uddannelsessystem. De betragter mesterlære som en inspirationsmæssig grundfigur, der viser hen til former for læring og produktion, der foregår i fællesskab; til situeret læring som en form for læring, der rækker ud over mesterlæren, og som gør krav på at gælde alment; og til teorier om læring som social praksis, der betragter læring som en del af hverdagslivet.

Mesterlære er, siger Nielsen og Kvale, kendetegnet ved, at der er tale om et specifikt indhold som læres, og at denne læring er situeret i konkrete kontekster, som igen er indlejret i en materiel social og historisk praksis. (Nielsen og Kvale, 1999:10).

Læringsbegrebet er centralt i vores forståelse af udvikling i arbejdslivet. Læreprocesser er, siger Illeris (2000), ikke bare noget med at lære et eller andet pensum, men livslange tilegnelses-, omformnings- og udviklingsprocesser, hvor viden, forståelse, motivation, holdninger, følelser, kommunikation og socialitet indgår i en uadskillelig helhed. Læringsbegrebet definer Illeris som: Læring er den grundlæggende proces, der omfatter to sammenhængende del-processer, som gensidigt påvirker hinanden: samspilsprocessen mellem individet og dets

omgivelser og den indre psykiske tilegnelses- og forarbejdningsproces som fører frem til et læringsresultat (Illeris 1999:16). Læring indebærer altid på en gang en kognitiv, en psykodynamisk proces og en social, samfundsmæssig proces.

Ifølge Illeris er alle tre elementer altså en del af læringsprocessen. I mesterlærebegrebet er vægten lagt på det sidste begreb: Den sociale, samfundsmæssige proces. Interessen for læring de sidste år har forskudt sig i retning af at se samspilsprocesserne som det vigtigste element, og dette er baggrunden for interessen for mesterlærebegrebet.

Lave og Wenger har udviklet en teori om læring i en situeret kontekst i en position de kalder legitim, perifer deltagelse. Det er en situeret aktivitet, der er karakteriseret ved den karakteristiske proces, som de kalder legitim perifer deltagelse, hvilket betyder, at de der lærer, uundgåeligt deltager i fællesskaber af praktikere, og at beherskelsen af viden kræver, at den nyttilkomne bevæger sig mod fuld deltagelse i fællesskabets sociokulturelle praksis. Denne sociale proces underlægger sig læringen af de relevante færdigheder. Situeret læring involverer hele personen. Fremfor modtagelse af et pensum af faktisk viden forholder det sig således, at aktør, aktivitet og omverden skaber hinanden og skaber viden gennem denne proces. Den læring, der her finder sted, er situeret, den er en integreret del af generativ social praksis i den verden, den finder sted i. Begrebet legitim perifer deltagelse dækker ifølge Wenger og Lave det engagement i social praksis, der indebærer læring som en integreret bestanddel. Læring forstås som led i subjektets skiftende deltagelse i bevægelse gennem mange forskellige kontekster i deres daglige tilværelse med de læringsbaner, den enkelte finder her (Lave og Wenger 1991).

Udgangspunktet for Lave og Wengers opfattelse er således det praksisfællesskab, hvor lærlingen er medlem og i det praksisfællesskab finder den enkelte sine egne læringsbaner og lærer de færdigheder, der er nødvendige for at opnå fuld deltagelse af praksisfællesskabet.

Nielsen og Kvale fremhæver fire hovedaspekter ved mesterlærebegrebet:

1. *Praksisfællesskab*: Mesterlæren foregår i et praksisfællesskab i en social organisation. Gen-

nem legitim, perifer deltagelse i fællesskabets produktive aktivitet tilegner lærlingen sig gradvist håndværkets væsentligste færdigheder, kundskaber og værdier ved at bevæge sig fra en perifer deltagelse til at blive fuldgyldigt medlem af faget.

2. *Tilegnelse af faglig identitet*: Indlæringen af et fags mange færdigheder er et trin på vejen mod beherskelse af faget og er som sådan afgørende for etablering af en fagidentitet.
3. *Læring uden formel undervisning*: Mesterlære medfører en kompleks og differentieret struktur, hvor det er muligt at observere og imitere det arbejde, mesteren, svendene og de andre lærlinge udfører.
4. *Evaluering gennem praksis*: Evalueringen finder hovedsageligt sted i arbejdssituationen ved kontinuerligt at teste færdigheder og modtage feedback på den måde, hvorpå produkterne fungerer, og fra kundernes reaktioner.

Hvis man tager udgangspunkt i den opfattelse, at det er samspilsprocesserne, der er væsentligst for, hvad subjektet lærer, betyder det også, at den enkeltes læringsbane er afhængig af, hvad fællesskabet accepterer.

“Mesterlæren” på en døgninstitution er ikke etableret åbent; den er indført som en slags implicit måde at videregive indholdet af kerneydelsen. Der er derfor ingen aftale om, hvor længe læresituationen varer, hvad der indgår i den, hvilken teori lærlingen skal læse og lære, hvornår og på hvilken baggrund “svendebrevet udstedes”, eller om man kan dumpe til den endelige eksamen. Alle de elementer, der findes i et traditionelt mesterlæresystem, er ikke at finde i den mesterlære, der finder sted på mange af de danske døgninstitutioner.

Dette kan betyde, at den enkeltes læringsmuligheder i alt for høj grad er forudbestemte (socialiseres ind i en bestemt situeret praksis), og mulighederne for at stille kritiske spørgsmål til det indlærte er svage, fordi det, der skal indlæres, ikke er synligt. Problemet med mesterlæren, som den bruges i døgninstitutionssystemet, er således, at den har en tendens til at lade den lærende i stikken uden reelle muligheder for at blive herre over sin egen læreproces.

At læringen er situeret i en konkret kontekst, er åbenlyst i praksis på de fleste døgninstitutioner. Det er fortrinsvis den enkelte afdeling, der er oplæringsforum for de nye, og her læringen primært situeres. Det er primært afdelingen, de nye identificerer sig med og dermed afdelingslederen og de stærke trendsættere, der bliver de mestre, der indgår i en ”gensidigt forpligtende” relation med lærlingen alias den nyansatte pædagog.

På mange institutioner har man også gennem tiderne brugt det at situere læring i den konkrete kontekst, når der skulle etableres nye afdelinger. Således er en ny afdeling ofte etableret ved, at nogle pædagoger fra en eksisterende afdeling bliver overflyttet og ansat til at udvikle den nye.

Nielsen og Kvalesses fire hovedaspekter: praksisfællesskab, tilegnelse af faglig identitet, læring uden formel undervisning og evaluering i praksis kan ses på følgende måde:

Praksisfællesskabet

Praksisfællesskabet er meget vigtigt og meget stærkt. Fællesskabet på en døgninstitution har det særkende, at der er tale om en meget tæt, synlig omgang med hinanden på de enkelte afdelinger. Der er oftest flere voksne i samme rum eller på samme udflugt, fordi livet på en afdeling består af at være sammen med børnene i forskellige aktiviteter dagen igennem, og gennem dette dannes en form for familielignende samvær, der samtidig indebærer en form for behandlingsmiljø. Samtidig kan der gå flere dage, hvor nogle af de ansatte ikke ser hinanden, fordi de har skiftende vagter, hvilket på grund af mesterlæretanken betyder, at der fokus på, hvem der er på vagt samtidig. Man lader således ikke to nye arbejde samtidig, men bestræber sig på at der altid er en “gammel” på vagt sammen med en ny. For at koordinere fællesskabets holdninger og handlinger eksisterer faglige ugentlige møder, hvor alle er til stede, og hvor dagligdagen fastlægges og problemer med enkelte børn diskuteres, og fælles holdninger til tackling af problemet fastlægges.

Tilegnelse af den faglige identitet

Faglig identitet kan forstås som langvarige, levende relationer mellem personer og deres plads og

deltagelse i praksisfællesskabet (Lave og Wenger, 1991). Den faglige identitet som afdelingspædagog på en døgninstitution ser ud til at ske gennem den nyansattes integration i fællesskabet gennem betragtning og oplæring af de "gamles" konkrete handlinger i forhold til børnene, og efterfølgende den nyes eget valg af handlinger, som den nye selv mener at kunne stå inde for. En nyansat pædagog udtrykker det på følgende måde: "Man kunne plukke fra de gode pædagoger og skippe fra de dårlige og derved finde sin egen stil." Disse indre beslutninger foregår i mange tilfælde stiltiende i personen selv, og ofte uden diskussion med "mestrene". Dette var indholdet i mange af de beskrivelser, jeg fik i forhold til at være i "mesterlære" på den enkelte afdeling.

Der var mange eksempler på, hvordan den faglige identitet bliver, og det fremgår af følgende udsagn: "Det er umuligt at undgå, at mennesker, der arbejder sammen om et stykke arbejde, overleverer holdninger, meninger og praktiske måder at håndtere praksis på. Dog skal der gerne være teori bag de tanker der bliver overleveret til nye medarbejdere."

Nogle giver udtryk for, at mesterlæresystemet i døgninstitutionssystemet er positivt, men peger samtidig på, at der er omkostninger i form af at miste dele af sin egen forståelse: "Mesterlære giver en god sikkerhed. Ikke så stor chance for at bruge sig selv, egne ressourcer og redskaber, men i stedet kopiere andres!" Men den opfattes som et effektivt redskab til indkøring af nye: "Det var en hurtig måde at få overført en pædagogisk praksis."

Det ser endvidere ud til, at det ikke er muligt at forblive på en afdeling, hvis ikke den ansatte er i stand til at påtage sig en faglig identitet, der stemmer overens med den faglige identitet, de andre er bærere af. Praksisfællesskab er ikke en ting i sig selv, men består af menneskelige relationer i samarbejde og i konflikt (Nielsen og Kvale 1999:18). På en døgninstitution er det kendetegnende, at der er basis for mange konflikter, fordi det daglige liv foregår i det relationelle felt mellem voksne indbyrdes og mellem voksne og børn. Dette er formentlig en stor del af årsagen til, at praksisfællesskabet er så stærkt som det fremstår.

Læring uden formel undervisning

På mange døgninstitutioner findes der ikke en formel undervisning af nye. På en døgninstitution, hvor dette i perioder har fungeret, er der nogle, der giver udtryk for at have følt sit støttet af denne undervisning: "Jeg var til foredrag og havde mange gode samtaler med afdelingslederen samt med kolleger som forklarede og kobkede teori og praksis, men mesterlærermethoden giver én praktiske anvisninger og inspiration og ideer til handling".

Andre giver udtryk for delvist at have fået støtte gennem undervisning, men at undervisningen alligevel ikke har været teoretisk nok:

"Jeg lærte gennem: litteratur/kollegers handlen/ved at blive "kastet ud blandt børnene." Støttede mig til det af institutionen formulerede, og til undervisning af nye medarbejdere. Det var godt at være i mesterlære – tæt på praksis, som jeg mener er forudsætnin-gen for virkelig at mærke børnene og de frustratio-ner, man uvægerligt kommer til at stå i. Det er på samme tid godt og skidt – der var for lidt skoling teoretisk, da det ikke har fået megen plads!"

Selvom denne undervisning finder sted, kan det diskuteres, om den er af sådan et omfang, at den reelt kan overvinde mesterlærens magt og den enkelte afdelings mesterlæretraditioner. Meget tyder således på, at den ikke er, og i øvrigt har denne undervisning i lange perioder ikke fungeret, det har således ikke været en givet, fast etableret og bevidst del af indskolingen gennem årene.

Evaluerings gennem praksis

Der finder en evaluering af "produktet" sted gennem praksis i arbejdssituationen. I dette tilfælde forstået som resultatet af behandlingen aflæst på børnenes adfærd. Formelt sker det overordnet gennem de halvårslige behandlingmøder, hvor der gøres status i forhold til barnets udvikling og lægges nye planer ud fra denne status. Desuden kan det ske løbende på de ugentlige afdelingsmøder, hvor der er mulighed for at diskutere og planlægge tiltag omkring børn eller strukturer omkring børnene ud fra, hvad situationen måtte tilsige. Begge dele er en måde at søge at få feed-back på, om indsatsen lykkes. Ifølge Nielsen og Kvale handler evaluering også om kontinuerligt at "teste færdigheder" hos lærlingen,

og denne del er mere problematisk at se som en kontinuerlig planlagt proces. Den finder sted gennem mere eller mindre bevidst faglig og social kontrol, der ligger gemt i at deltage i praksisfællesskabet, og det indforståede krav om at indordne sig den behandlingsfilosofi, der er gældende på den enkelte afdeling.

Et af udsagnene fra spørgeskemaet peger på børnene som en slags evaluatore: "Ret betænkt har det egentlig altid været børnene, der har været lærere, og de har været dygtige." Underforstået at børnene har været dygtige til gennem deres reaktioner at give udtryk for, hvis de blev udsat for metoder, de ikke brød sig om. Det har dog på ingen måde været praksis systematisk at bruge børnene som evaluatore i forhold til behandlingen.

Muligheden foreligger nu for, at dette kan bruges ved indførelsen af fokuserede samtaler som en del af behandlingen. Men det er ikke muligt at sige noget på nuværende tidspunkt, om det i praksis fungerer sådan, idet jeg ikke har undersøgt konsekvenserne af indførelsen af fokuserede samtaler.

Der er således tale om løbende evaluering i praksis af produktet og lærlingens præstationer, men hvad angår det sidste, ser det ud til at være en meget tilfældig evaluering.

Delkonklusion

Med ovenstående mener jeg at have belyst og godtgjort, at den form for oplæring og indslusning i arbejdet med børnene, der finder sted, kan defineres ind under begrebet mesterlære, men der er det særlige ved denne form for mesterlære, at den ikke er formelt aftalt. Der er ingen kontrakt, ingen eksamen og ingen bestemmelser om, hvornår den nye lærling er uddannet "svend" og dermed fulgyldigt medlem af fællesskabet. Der er tale om mesterlære, der foregår i praksisfællesskab på en afdeling, hvor den gensidige forpligtelse gennem ansættelsesforholdet er mellem den nyansatte og afdelingslederen samt "de gamle". At den nye bevidst eller ubevidst gennem sin ansættelse har bundet sig til at ville indgå i indlæringen af den behandlingsfilosofi, der i forvejen er på afdelingen, og at det må forventes, at det sker over en længere periode.

Mesterlæren etableres "skjult". Det er en givet ting,

at det er sådan, man lærer, der findes ikke en plan, som lærlingen kender, eller som kan fortælle lærlingen, hvornår vedkommende er udlært og kvalificeret til selv at være mester.

Den uaftalte mesterlære og konsekvenserne

Lydighedsproblemer og manglende mulighed for indflydelse

For at opretholde den legitimerede orden skal der sanktioneres i forhold til nye, der kunne tænkes at ville være ulydige, og man må konsekvent fastholde, at de institutionaliserede definitioner af situationer har forrang fremfor individuelle nydefinitioner (Berger og Luckmann 1996:81). Disse lydighedsproblemer og den måde de sanktioneres på, ser ud til at foregå gennem den selvfølgelig underliggende antagelse, at man ikke er fulgyldigt medlem af fællesskabet de første par år, og dermed kan man ikke få indflydelse. Mange gav udtryk for, at det ikke var nemt at komme til orde som nyankommen: "Man gjorde bare som man altid havde gjort! Så længe man ikke havde været her i to år, kunne man jo ikke sætte spørgsmålstejn ved noget. Sådan har det altid lydt her!"

Der var således en slags uskreven regel om, at man skulle være gammel i gårde, mindst to år, før man kunne tillade sig at have en mening om behandlingen. Der ser ud til at være tale om et forløb over tid, og det opleves konkret af nogle lærlinge, at der er et vist hierarki i tidsperspektivet, før lærlingen har ret til at have en mening. Ikke bare tiden men også den enkeltes personlige evne til at sætte sig igennem spillede ind: "Man kunne kun få en rigtig indflydelse; hvis man kunne snakke højt og længe!"

Der er således en indbygget forestilling om at en læretid tager op til et par år. Ud fra positionen betegner Lave og Wenger lærlingen som et nyt, yderligt placeret og alligevel accepteret medlem af praksis. De betegner denne position som en *legitim men perifer deltagelse*. I et traditionelt mesterlæresystem er denne position ret synlig på den måde, at man af enhver lærling kan få beskrivelser af,

hvorledes de i den første lange tid ud over deres faglige indlæring får positionen, som den der skal lave kaffe til svendene, den der skal feje gulvet (se eks. del VIII i Kvale og Nielsen, 1999) og andre ydelser, der understreger deres position i bunden af det faglige hierarki. I den kontekst jeg har studeret dette fænomen, ser det ikke helt således ud, idet de nye forventes at lave det samme som de gamle – behandlingsarbejde med børnene – men positionen afspejles i, at de nye hele tiden skal være på vagt sammen med en gammel, og at de skoles ind i at skulle udøve behandling, som de gamle gør, og at de ikke anses for at være fuldgældige medlemmer før efter et par år.

Den institutionaliserede orden har forrang for nye tanker.

Institutionerne bliver også nødt til at kræve autoritet over den enkelte uafhængig af de betydninger, han kan lægge ind i den konkrete situationen (Berger og Luckmann, 1996), og det må fastholdes, at den eksisterende orden har forrang frem for en nyankommens definitioner. De nye skal holdes på plads, og det meste af tiden vil denne adfærd spontant finde sted i de afstukne kanaler.

Flere nye lærlinge gav udtryk for at møde denne forrang og de afstukne kanaler i et sådant omfang, at de oplevede at skulle igennem en større personlig omformateringsproces for at kunne blive et fuldgældigt medlem af praksis. "Det her er bare svært, det er som om at det almindelige, humane syn man har på almindelige børn, ikke gælder her". En anden praktikant udtrykte følgende om dette emne: "Jeg oplever at jeg må hænge mit almindelige menneskesyn på knagen inden jeg går ind. Det kan ikke bruges her."

Begge fandt det tydeligvis både svært og til dels ubehageligt at skulle være så "kontante", som de gamle mente, man skulle, men gav samtidig udtryk for, at de måtte tro på de gamle, som sagde, det ikke kunne lade sig gøre at arbejde med "disse børn" på andre måder.

Senere i forløbet gav en af dem udtryk for, at han stadig syntes meget var for "hårdt", men på den anden side var han blevet overbevist om nødvendigheden i denne linie. Han var så at sige blevet socialiseret ind i den institutionelle orden, hvilket

ifølge Berger og Luckmann er en nødvendighed for at blive et fuldgældigt medlem.

Nye lærlinges argumenter for en anden og i deres opfattelse mere "human" og knap så konsekvensfikeret måde at arbejde med børnene på, blev således altid fejlet af bordet af en "gammel" med at: "Det kan ikke lade sig gøre med disse børn!"

Det var meget svært for nye "lærlinge" at komme igennem med nye synspunkter, der gik imod den gældende institutionelle orden. Dette fremgår af følgende beretning.

At bryde den institutionelle ordens logik kræver hjælp

Det kræver kræfter og styrke at slå igennem som ny med en anden opfattelse end den gængse. På et tidspunkt var der en "halvgammel lærling", der, da hun havde været ansat et års tid, kom ud for en meget tragisk hændelse, idet hendes bror begik selvmord. Efter at have været sygemeldt et stykke tid vendte hun tilbage til afdelingen. Børnene havde fået at vide, at hun var sygemeldt, men ikke hvorfor, og det øvrige personales anbefaling til hende var, at børnene ikke skulle kende sandheden. Begundelsen var, at de "ville bruge det imod hende" (grundantagelse: tidligt skadede børn har ingen følelser, og derfor har de ikke empati med andres følelser) i situationer, hvor hun kom i konflikt med dem.

Pædagogen accepterede dette i første omgang, men nogle af børnene interesserede sig meget for, hvad hun havde fejlet, bl.a. fordi de havde set hende forlade afdelingen grædende, den dag broderen var død. Det plagede hende mere og mere, at hun ikke kunne fortælle sandheden. Under en udviklingssamtale med mig problematiserede hun hele situationen og bad om min hjælp til at få det øvrige personales opbakning til at fortælle børnene, hvad der var foregået. Vi diskuterede situationen ud fra hendes personlige situation og ud fra et teoretisk perspektiv om børn og sorg.

Efterfølgende fulgte jeg med hende på et afdelingsmøde, hvor jeg støttede hende i at få sagt og diskuteret med de andre, at hun ville fortælle børnene sandheden, og at hun gerne ville have de andres opbakning. Det fik hun, og i øvrigt kom der mange positive ting ud af den historie, som der senere blev

lavet et skrift om, der omhandlede problemstillinger om børn og sorg. Der skal således meget til for at sætte sig op mod den gældende institutionelle orden. Ovennævnte eksempel og andre lignende beretninger fra nye "lærlinge" tyder på, at Berger og Luckmann har ret i, at det ikke er så nemt at sætte sig op imod den på forhånd konstruerede virkelighed. De nyes blotte ankomst er ikke nok, fordi de på forhånd er defineret som "nye lærlinge". Som ny lærling er den ankomne nederst i hierarkiet og endnu perifer i forhold til den del af fællesskabet, som er bestemmende for praksis.

Denne konklusion kunne føre mod overvejelser om, hvorvidt der kunne være andre måder en lærling kunne gøre sig gældende med sin indflydelse, når nu den blotte tilstedekomst ved ansættelsen på institutionen ikke er nok, f.eks. gennem teoretiske mod- og medspil til det allerede ansatte personale. Jeg vil i det følgende beskrive, hvorledes jeg observerede denne dimensions betydning, og hvilke farer der er forbundet med forskellige måder at håndtere viden og teori på.

Den manglende teoretiske beskrivelse

På døgninstitutionen var pædagogikken stort set ikke beskrevet, da jeg startede udviklingsprojektet. Derfor havde døgninstitutionen som nævnt gennem mange år fungeret udelukkende gennem mesterlæresystemet i videreførsel af de pædagogiske ideer på de forskellige afdelinger. Det betyder, ifølge min analyse, at den legitimerede tronehimmel gennem mange år er opbygget af forskellige aktørers tolkning af viden.

Forholdet mellem viden og dennes sociale basis er dialektisk, siger Berger og Luckmann, og det betyder, at viden er en faktor for social forandring. Gennem en lang proces er der opbygget et symbolsk univers, der legitimerer dagligdagens arbejde. Men det symbolske univers er kendetegnet ved, at der er tale om processer, som refererer til andre virkeligheder end hverdagens erfaringer. Legitimeringer finder sted ved hjælp af symbolske totaliteter, der overhovedet ikke kan opleves i hverdagen.

Flere tidligere "pædagogiske lærlinge" beskrev i denne forbindelse hvordan de lærte gennem en praktisk læringsform, der foregår under et symbolsk

univers, fordi de ikke kunne/skulle læse om de teoretiske begrundelser for pædagogikken:

"Man observerer, får at vide at sådan gør vi i den og den situation. Andre gange bruger man bare det, man synes er bedst i en given situation. Der har bare aldrig været hæftet på hvorfor, sådan rent teoretisk. Er der mon ikke tid? – eller får man bare ikke formuleret sit spørgsmål? Så sker der jo det, at man bare gør det, de andre gør."

Der gives udtryk for, at det var en ensom vej at finde ud af den pædagogiske linie, og at det ikke altid var nemt for en lærling at vide, om man gjorde det rigtige i forhold til den uskrevne pædagogik. På et spørgsmål om, hvordan det var at være i mesterlære, svares der således: "Skidt, fordi der ikke var noget entydig pædagogik, og derfor måtte man plukke de ting ud, man kunne bruge og udføre det efter sin egen overbevisning om, hvad der var ret og forkert. Det kunne give en del kollegiale konflikter."

En anden følte sig alene om at finde teoretiske begrundelser for sit pædagogiske arbejde: "Det var op til mig selv at opsøge relevant og brugbar pædagogik."

Det fremgår af ovenstående udsagn, at vejen til de teoretiske begrundelser for arbejdet for de nye lærlinge har været uigennemskuelig og usammenhængende.

De stærke trendsættere

Berger og Luckmann taler om typedannende roller, der repræsenterer den institutionelle orden. Dette begreb er sammenligneligt med de stærke trendsættere på afdelingerne, som har haft størst indflydelse på udviklingen og fastholdelsen af den institutionelle orden. En af de ansatte gjorde sig tanker om forskellen på almindelig mesterlære og den type mesterlære, der er på en døgninstitution som "pædagogisk lærling":

"Det var de "stærkeste" medarbejdere, der satte dagsordenen og dermed pædagogikken. Det er muligt at stedets/afdelingens pædagogik blev overleveret via mesterlære, men da jeg også er uddannet håndværker inden ansættelsen, ved jeg også at mesterlære betyder at mester rent faktisk også ved, hvad der bliver overleveret, og ikke bare dækker sig under begrebet."

Sidstnævnte har fat i flere væsentlige pointer: Det er de stærkeste, der bestemmer, og dermed bliver trendsættere for, hvilken pædagogik der føres, og at forskellen på denne type mesterlære og den mere traditionelle er, at mester i det sidste tilfælde ved og ekspliciterer bevidst, hvad lærlingen skal lære, altså har en bevidst tankegang om forløbet. I døgninstitutionens mesterlære er der heller ingen bestemt person, man som ny kan forholde sig til, men kun et praksisfælleskab: "Da jeg startede, var der ikke en person, der tog ansvaret for at være "lærer". Alle gjorde deres bedste, men fik man fortalt alting?" Disse eksempler viser, hvor afmonteret en lærling kan føle sig, når der intetsteds findes vedtagne beskrivelser, der kan bruges af lærlingen i en diskussion med en gammel mester. I dette system har mester pr. definition ret de første to år. Denne afmontering bidrager til, at det kan opleves som betydeligt nemmere at operere ud fra enkle regler og en mindre reflekterende og analytisk holdning: "Der var måske nogle regler i forhold til børnene som var ufravigelige, hvor det var regler for reglerens skyld, uden så meget fokus på at have barnet i centrum, som vi har i dag. Men det var lidt nemmere at være pædagog dengang."

Når mester løber ud ad en forkert sti

Men hvad med mesterens teorier bag handlingerne? Det viste sig i en bestemt historisk periode, at en psykologisk forståelse blev udsat for en forvrænget tolkning, således at de handlinger, der blev lagt til grund for store dele af pædagogikken på det tidspunkt, faktisk kunne siges at være ubegrundede. Dele af den institutionelle orden var blevet legitimeret på en sådan måde, at den var blevet symbolsk i den forstand, at der ikke længere var sammenhæng mellem den oprindelige teori og dens omsætning til den udøvede praksis. Denne mangel på indbygget refleksion i praksis kan belyses gennem Hubert.L. Dreyfus og Stuart.E. Dreyfus' måde at anskue læring på.

Dreyfus og Dreyfus har i deres bog "Mind over Machine" (1986) beskrevet, at mennesker lærer gennem en række faser, og at kompetenceudvikling er knyttet til informationsudveksling mellem den enkelte og omverdenen. Disse faser indeholder fem

trin: 1) Nybegynder, 2) Avanceret begynder, 3) Kompetent udøver, 4) Kyndig udøver og 5) Ekspert. En nybegynder tilegner sig kontekstafhængige elementer og regler som grundlag for handling. Det vil sige det, der tilegnes, og den teori der ligger bag, ikke forbindes. Al energien er knyttet til det kropslige og det regelproducerende/forståelsesmæssige. Den avancerede inddrager erfaringsbaserede, kontekstafhængige elementer. Den avancerede begynder kan koble elementer fra teorien med praksis, og laver situative koblinger mellem praksis og teori. Den kompetente udøver vælger mål og plan bevidst samt overvejer med henblik på at reducere kompleksitet. Den kompetente udøver har ingen vanskeligheder med at skifte fra et teoretisk overvejselsplan til et praktisk kropsligt. På dette niveau kender man sit stof og forbindelsen mellem praksis og teori. Den kyndige udøver bruger intuitiv problemløsning og intuitivt valg af mål og plan ud fra erfaringsbaseret perspektiv. Intuitive valg vurderes analytisk. Den kyndige udøver kan umiddelbart handle og ved, hvad der skal gøres og i hvilken rækkefølge. Karakteristisk for den kyndige udøver er, at hun endnu skeler til forskrifterne eller teorien. Eksperten anvender intuitiv, holistisk og synkron identifikation af problem, mål, plan, beslutning og handling og agerer med en flydende, utvungen præstation, som ikke afbrydes af analytiske overvejelser.

Ekspertens handling er umiddelbar og intuitiv, der er ingen analytisk refleksion og den praktiske handlekompetence er smeltet sammen til en næsten før-bevidst og adækvat handlekompetence (Flyvbjerg 1991: 35, Hermansen 1996: 82-83).

At være i mesterlære på en døgninstitution må anses for en proces, hvor pædagogen bliver videreuddannet til ekspert i forhold til at arbejde med børn med tilknytningsforstyrrelser, altså en proces fra at være nybegynder i forhold til denne specielle børnegruppe og til at blive ekspert på arbejdet specielt med dem. Men denne Dreyfus'ske vej kræver, at det er en læringssti, der er indbygget i praksis. Det kan diskuteres, hvorvidt det er tilfældet:

En af de mest markante grundteser i døgninstitutionens pædagogik er, at det er givet, at børn lærer noget af at mærke *konsekvenser* af deres handlinger, hvorfor iværksættelse af konsekvenser bruges på alle afdelinger, og er en del af den beskrevne og vedtagne pædagogik. Når en ny pædagog (eller praktikant) ankommer, læres dette hurtigt både gennem imitation af mestrene og i et eller andet omfang gennem instruktion. Dette forhold har måske engang haft nogle teoretiske refleksioner indbygget, men er endt som en ekspertviden, forstået på den måde, at sådan skal man reagere i forhold til den givne institutionelle orden, der foreskriver at det er givet, at børn lærer af konsekvens.

Her et eksempel på denne praksis, som jeg observerede på en afdeling, hvor en lærling opdrages og presses direkte ind på "ekspertniveau!" i relation til denne antagelse:

Lille Per (der er 6-7 år gammel) sidder og spiser, fumler med gaffel og kniv og ender gang på gang med at spise med fingrene. Praktikanten, der sidder for bordenden, irettesætter flere gange Per, men Per kan ikke finde ud af at efterkomme irettesættelsen om at spise ordentligt med kniv og gaffel. En af de gamle (en mester) fra et andet bord, siger efter et antal irettesættelser til praktikanten: "Nu må du snart give en konsekvens!" Praktikanten følger ordren (om at følge den institutionelle orden) og giver Per besked på at sætte sig over i sofaen og tænke over tingene. "Når du ikke kan finde ud af at høre efter!" Ved en efterfølgende undervisningslejlighed bruger jeg eksemplet, og rejser spørgsmålet om personalet nu tror, at Per lærer noget af denne konsekvens! Praktikanten forsvarer sin handling med, at sådan gør de andre også, og mestrene bakker op ved at sige, at praktikanten jo er helt ny, og det er vigtigt, at han sætter sig i respekt i forhold til børnene omgående gennem de vedtagne strategier.

I dette eksempel ses tydeligt, hvorledes lærlingen gennem instruktion bliver indført i, hvordan "konsekvenser" bruges som "flydende, utvungen præstation, som ikke afbrydes af analytiske overvejelser" i forhold til børnene. Læreprocessen, jvf. Dreyfus' fem niveauer, er udelukket på forhånd. Der er ikke plads til praktikantens egne refleksioner på vejen fra novice til ekspert, og dermed heller ikke til at sætte

spørgsmålstegn ved en given praksis.

Problemet opstår, hvis indholdet i denne præstation fra starten bygger på forkerte præmisser! Hvad nu hvis konsekvens som pædagogisk middel slet ikke er det rigtige i forhold til disse børn? Hvad nu hvis de overhovedet ikke lærer af de konsekvenser, der bliver sat i værk? Psykologen N. Rygård, der igennem adskillige år forsøgte at præge den pædagogiske linie på døgninstitutioner, mente ikke at brugen af konsekvenser var den rigtige strategi, idet disse børn har svært ved at lære af deres erfaringer. Således skriver Rygård:

"Adfærdsterapien lægger vægt på at opbygge vaner ved at fremkalde bestemte "responser" (svar) på bestemte "stimuli". I forhold til tidligt frustrerede, har denne terapiform to svagheder. Dels er det meget tydeligt, at tidligt frustrerede ikke lærer meget ved straf og belønning (Hare, 1972). De kan ikke omsætte det til en erfaring, der kan bruges i lignende situationer. Dels giver adfærdsterapien kun få bud på, hvordan barnet opbygger forudsætninger for at drage erfaringer. Der er ingen forskningsresultater, som underbygger straf og belønningsmetoden." (Rygård, 1991: I 8).

Noget tyder på, at svaret på disse børns problemer ikke er en adfærdsterapeutisk linie, men mesterlæren levner ikke megen mulighed for nyes bidrag til refleksion over dette.

Opsamling på empiri: Væsentligste observationer

Jeg har observeret, at mesterlæren er en form for upåagtet indlemmelse i de til enhver tid gældende behandlingsmetoder, eller i alle tilfælde ikke en bevidst planlagt måde at integrere nye på. Dette skal forstås på den måde, at der ikke indgås nogen kontraktlignende aftaler med de nye, der giver dem forståelse af, hvad mesterlæren går ud på. Der er heller ingen planer over, hvad "programmet" i mesterlæren indeholder eller nogen formel afslutning på, hvornår pædagogen er "udlært" og får status som "mester". Det ser ud som om, at en pædagog, der er færdiguddannet på seminariet, og som formelt opfylder kvalifikationerne til ansættelse på et behandlingshjem, uformelt her kommer i en mesterlære, der varer 2-3 år.

De resultater, der kan observeres ud fra empiriske observationer, er, at lærlingene (nyansatte og

praktikanter) har manglende muligheder for indflydelse, manglende plads til at komme med nye tanker, svære betingelser for at bryde den institutionelle orden, svære betingelser for dialog med de gamle, fordi der mangler eksplicite teoretiske beskrivelser, svære betingelser for at agere som fuldgyldige medlemmer i den samlede personalegruppe, fare for at blive trukket hen ad en "forkert" sti, fordi der hermed mangler mulighed for selvstændig refleksion.

Selvom mesterlæren er en effektiv og konstruktiv oplæringsform, har den alligevel adskillige svage sider, når den som i dette tilfælde foregår på en uaftalt og dermed delvist skjult måde. Dette medfører, at den inspiration og nytænkning, der kunne komme ind på en gammel institution, i ringe grad bliver brugt som inspiration. Nogen gange fordi der ikke accepteres andre måder end den vedtagne, som eksemplet med Per viser, og andre gange fordi det er for svært for nye at slå igennem med de tanker, de har. Dermed er der en fare for, at en uaftalt og upåagtet mesterlærereform bliver hindrende for en nyudvikling, hvor nye fra andre arbejdspladser kunne bidrage med andre erfaringer, og hvor praktikanter kunne bidrage med de sidste nye teorier fra læreanstalten.

Mesterlære er forbundet med visse farer ved ubevidst anvendelse af denne form. Én fare ligger i, at hvis mesterlæren står alene og er den væsentligste Læringsform, kan der ske det, at hvis mester "løber af sporet" i forhold til en given metode, løber alle lærlingene med! Hvis mester forvrider en teoretisk tilgang f.eks. i omsætningsleddet fra en psykologisk forståelse til en pædagogisk praksis, så risikerer man, at den forvridding adopteres af alle lærlingene. Et andet problem er, at når det er en indlejret del af opfattelsen, at de første 2-3 år er "lærlingen" ikke fuldgyldigt medlem af det faglige fællesskab, så kan det betyde, at ny inspiration udelukkes.

Udviklingsmuligheder

Refleksioner over mulige løsninger

Det fremgår af ovenstående, at mesterlæren er en effektiv oplæringsform, men at den er forbundet

med farer, når den foregår upåagtet og uaftalt. Der er derfor grund til at diskutere, om og hvorledes man i givet fald kan eliminere farerne.

Ud fra et socialkonstruktivistisk perspektiv er nye medlemmer af et praksisfællesskab uundgåelig dømt til at blive socialiseret ind i den gældende institutionelle orden, og dette foregår som ovenfor beskrevet på mange måder. Man skal undersøge, siger Berger og Luckmann, hvor stort institutionaliseringens omfang er i et givet kollektiv. Der er historiske varianter over dette tema, hvor forskellige samfund giver mere eller mindre plads for ikke-institutionaliserede handlinger. Generelt er det vigtigt at overveje, hvilke faktorer det er, der determinerer et større henholdsvis mindre omfang af institutionaliseringen. Institutionaliseringens omfang afhænger af, hvor generelle relevansstrukturerne er. Hvis mange eller de fleste af et samfunds relevansstrukturer deles af stort set alle, vil institutionaliseringens omfang være stort (Berger og Luckmann 1996:99). På døgninstitutionen er omfanget af relevansstrukturer stort, og der er adskillige faktorer, der determinerer dette omfang, såsom den meget omfattende legitimerede symbolske tronehimmel, der angiver meget konkrete bud på, hvorledes man skal agere her, som det ses i eksemplet med Per. Det er forskelligt fra afdeling til afdeling, hvor stor institutionaliseringen er, men generelt er den stor. Fordi institutionaliseringsomfanget er stort, er det svært at ændre på den gældende institutionelle orden. Denne orden skabes og overholdes i de forskellige sub-kulturer, og hvis den skal ændres, hænger det sammen med om de mennesker, der har skabt den, vil være klar over, at det er en social verden, der selv er skabt af mennesker, og derfor kan omskabes.

Som det fremgår af de øvrige kapitler, er der nogle forsvarsmekanismer, der tyder på, at ikke alle subkulturer ser det som en menneskeskabt konstruktion, og dermed har svært ved at lade den komme til diskussion af nye. Hvis mesterlærens farer er, at der ikke lukkes nye inspirationer og diskurser ind, så er spørgsmålet, hvad der skal til, for at dette kan ske.

Et læringsperspektiv

Læring i praksis behøver ikke at være ateoretisk. Donald Schön har beskæftiget sig med adskillige begreber, der kan hjælpe videre med disse overvejel-

ser. Dels begrebet “viden i handling” og dels begrebet “refleksion i handling”.

Viden i handling

Vi er vidende på en særlig vis. Vi kan som praktikere ofte ikke gøre rede for, hvad vi ved. Vores viden ligger indbygget i vores handlingsmønstre (viden i handling) og har følgende egenskaber:

- Der findes handlinger, genkendelser og bedømmelser, som vi ved, hvordan vi skal udføre rent spontant. Vi behøver ikke gennemtænke dem på forhånd for at udføre dem.
- Vi er sjældent opmærksomme på, hvordan vi har lært at gøre disse ting, vi gør dem simpelthen bare.
- I nogle tilfælde har vi engang været klar over noget, som siden er blevet internaliseret. I andre tilfælde har vi aldrig været klar over det. Men i begge tilfælde gælder det imidlertid sjældent, at vi er i stand til at beskrive den viden, som vores handlinger afslører.

I modsætning til Brødrene Dreyfus har Schön den forestilling, at overraskelser i den professionelle praksis, f.eks. at Per ikke på trods af gentagne irttesættelser bruger sin kniv og gaffel, får os til at reflektere over vores viden i handling, og dette foranlediger, at der sker en refleksion i handling.

Refleksion i handling

Vi tænker ikke over, hvad vi gør, når spontan handling ikke giver andet resultat end det forventelige, men når det fører til overraskende resultater, hvad enten de nu er behagelige eller ubehagelige, så kan vores reaktion være refleksion i handling. En professionel praksis rummer elementer af gentagelser. En professionel praktiker kommer ud for de samme situationer igen og igen, og opnår på den måde rutiner, der ofte bliver til viden i handling. Når der sker noget uventet, bliver reaktionen en *refleksion i handling*. Nogle gange mens praktikerens er i gang med at udføre handlingen men andre gange over tid afhængig af, hvilken handling der reflekteres over. De mulige genstande for refleksioner kan være forskellige såsom normer, værdier, strategier eller teorier. Når nogen reflekterer i handling, bliver vedkommende en forsker i en praksissammenhæng, siger Schön, han eller hun er ikke længere afhængig af den etablerede teorier og tekniks kategorier, men

konstruerer ny teori til det unikke tilfælde.

Problemet er, hvis viden i handling bygger på en fejltagelse fra starten, f.eks. en forvreden omsætning af en psykologisk forståelse. Hvis nu vores refleksion i handling også bygger på denne forståelse, og der ikke sideløbende er nogen, der forholder sig kritisk til hvilke refleksioner, vi bruger, så er det ikke sikkert, at nogle af delene er til gavn i denne situation. Derfor, siger Schön, skal vi løbende undersøge vores refleksion i handling grundigt, og det kan vi gøre ved at *reflektere over vores refleksion i handling*, og vores praksis for refleksion i handling.

Et tilsvarende dynamisk syn på læreprocesser ses hos Kolb. Kolbs model om menneskets læreprocesser kan placeres under begrebet erfaringspædagogik. Kolb definerede læring som en proces, hvorigennem viden er skabt gennem transformation af erfaring, og siger at viden er et resultat af kombination af at begribe erfaringer og transformere dem (Kolb, 1984:4 1). Han udviklede på baggrund af dette en såkaldt læringscirkel:

Måderne at lære på, som de står i Kolbs cirkel, hører sammen parvis: konkrete erfaringer hører sammen med abstrakt begrebsliggørelse og aktiv eksperimentering hører sammen med refleksiv observation. Kolb forstår læring som en proces, hvor der i en læringscirkel sker læring på følgende måde: Fra konkret oplevelse over reflekterende observation til abstrakt begrebsliggørelse til aktiv eksperimentering og herfra tilbage til ny konkret oplevelse. Det vil sige, at en konstruktiv læreproces kan finde sted, når et menneske (eller en gruppe) hengiver sig til en aktiv læreproces, hvor der indgår disse dimensioner.

Praksis på døgninstitutionen i forhold til Kolbs model

Ud fra ovennævnte to læringsteorier i forhold til praksis på døgninstitutionen har jeg en tese om, at oplæringen af de nye lærlinge er meget “Dreyfusk” og for lidt “Schönsk” og “Kolbsk”. Der er i det ovennævnte mange eksempler på, hvordan lærlinge skal indgå og ret ureflekteret adoptere den pædagogiske stil, der nu engang er på den enkelte afdeling uden dermed at sige noget om, om den er god eller mindre god.

Denne artikel handler udelukkende om at diskutere,

hvorledes mesterlæren virker i praksis på døgninstitutionen. Hvis Kolbs læringscirkel i højere grad var gældende i den daglige pædagogiske virksomhed, ville det kræve en helt anden strategi i oplæring og indkorporering af de nye. F.eks. ovennævnte eksempel om Per og hans klummer i forhold til aftensmaden, kunne man forestille sig følgende:

Praktikanten irttesætter og anviser Per, at han skal spise med kniv og gaffel (aktiv eksperimentering). Efter nogle gange, hvor dette ikke hjælper (konkret erfaring), ændrer han sin strategi, ud fra sin øjeblikkelige viden om, at dette ikke går (divergent viden) til at gå videre i Kolbs læringscirkel og analyserer og reflekterer over, hvorfor Per ikke gør, som han siger (refleksiv observeren): Er det en protest? Er det hans motorik, der gør det for svært for ham? Er det fordi han ikke ved, hvordan man holder på kniv? Er det fordi han ikke kan koncentrere sig? Osv. Han omsætter sin analyse til en konklusion og en foreløbig forståelse (abstrakt begrebsliggørelse). F.eks.: Per har svært ved motorisk at klare opgaven, og praktikanten vælger at gå ud i køkkenet og finde et sæt kniv og gaffel, der er bedre at holde på for en lille dreng som Per! – Og starter herefter forfra i cirklen for at se om det var den rigtige løsning!

Der er en væsentlig forskel på at agere ud fra den ureflekterede instruktion, der bunder i den vedtagne pædagogik om, at konsekvenser er løsningen på de fleste konflikter og dermed: "Nu må du iværksætte en konsekvens", og til at lærlingen blev opdraget i at agere i en mere dynamisk læringsmodel à la Kolbs læringscirkel.

I relation til Schöns teorier om den reflekterende praktiker, kan disse tanker inddrages i en fortsættelse af at få opbrudt og reorganiseret den institutionaliserede legitimerende symbolske tronehimmel. Der må etableres og fastholdes systematisk refleksion i organisationen i forhold til at fastholde og videreudvikle den nye institutionelle orden, der er under opbygning via det gennemførte udviklingsprojekt. Refleksion over refleksion i handling og ikke bare træning og bevidsthed på de typer refleksion som Schön kalder refleksion i handling.

Delkonklusion

Da udviklingsprojektet startede, var pædagogikken stort set ikke beskrevet. Dette har, som det fremgår

af ovenstående, i praksis betydet, at nye lærlinge ikke har haft nogen mulighed for at bruge beskrivelser til at problematisere den udøvede pædagogik teoretisk. I dag er pædagogikken beskrevet, men det er ikke beskrevet, hvorledes de nye skal læres op i udøvelsen af denne pædagogik. Endvidere er pædagogikken ikke retningsbestemt eller navngivet, hvilket svækker de nyes (og de gamles) mulighed for en dybere teoretisk forståelse og diskussion af pædagogikken. Endelig ser det ud som om, at den læreproces, der fortrinsvis er gældende på døgninstitutionen gennem den accepterede mesterlære, i sig selv er hindrende for en kritisk forholden sig til pædagogikken. Mesterlæren fremstår som en oplæring gennem instruktioner og efterligning af det allerede etablerede, og der er ikke i særlig grad indbygget en læringsform, der ansporer lærlingen til løbende at reflektere over sine handlinger.

Den personlige del i arbejdet i et mesterlæresystem

Behandling og psykosocialt arbejde består i sin grundstruktur af fortolkninger af menneskers/børns måde at reagere på, og hvorfor de gør, som de gør. Psykologen på døgninstitutionen siger om sin funktion, at hun "kan tilbyde pædagogerne et andet billede af barnet" end det, de nogen gange har konstrueret. Dette "billede" bygger på en psykologisk forståelse af, hvorfor barnet reagerer som det gør, og billedet bruges til at konstruere nye handlinger ud fra en grundlæggende tro på, at samspillet mellem den voksne og barnet er en adgang til at afhjælpe barnets problemer. Det grundlæggende problem i behandlingsarbejdet er derfor også, om vi kan stole på billedet, vi skaber, som den mest hensigtsmæssig forklaring på et barns problemer og dermed som adgangen til at hjælpe med at løse dem gennem den "behandling", de voksne udfører i forhold til barnet.

Behandlingen foregår i et mellem menneskeligt samspil. Det er pædagogen, der via sin måde at interagerere med barnet skal være en slags mester for barnets læreproces. Det kræver, at pædagogen er meget bevidst på sine egne mekanismer i samspillet med barnet. I den forbindelse lægger Erikson vægt på et begreb der hedder overføring: Patienten har "en interesse i at gentage fortiden i nutiden",

hvilket fører ham til at "overføre beskeder fra andre livssituationer" til den terapeutiske (her fra Schön: 108).

I arbejdet med andre mennesker er det mennesket, der er genstanden, i dette tilfælde barnet. Det betyder, mener Kurt Bader (1993), at arbejdsresultatet er en udvidelse af den subjektive handleevne, og arbejdet skal altså i sidste instans være et bidrag til personlighedsudviklingen. Det betyder, at det har en afgørende betydning, hvilket billede socialarbejderen har af mennesket, af dets evne til at udvikle sig. Dette indikerer, hvor nødvendigt det er at arbejde eksplicit med både institutionens og den enkeltes menneskesyn.

På en institution, hvor der ikke er indbygget formelle læringssituationer – hvor den enkelte behandler "overføring" bliver sat under behørig "kontrol" – vil det ikke kunne lade sig gøre under former, hvor det kan kontrolleres/støttes hvilke menneskesyn eller hvilken "overføring", der finder sted. En sådan kontrol/støtte kan kun ske gennem læringsformer hvor den enkeltes fag-personlige del inddrages i læringen.

På døgninstitutionen arbejdede vi med en fagudviklingsmodel: *kollegial respons* der udelukkende giver faglig støtte til den enkelte, men som i sin grundstruktur ligner supervision. Hensigten med at vælge denne model var da også, at den skulle være en forløber for *supervision*, fordi supervision sikrer, at den fag-personlige del kommer med. Problemet er, at der ikke efterfølgende er indført supervision, og at det også kniber med at gennemføre regelmæssig kollegial respons.

Der er formelle fora på døgninstitutionen, hvor der er mulighed for refleksion i form af halvårslige behandlingsmøder og ugentlige møder på afdelingen. De sidste er ofte pressede af praktisk planlægning og giver i alt for ringe grad mulighed for at give særlig opmærksomhed til lærlingene.

Konklusion og perspektivering

På døgninstitutionen bruges mesterlære som en måde at indsluse nye i arbejdet, både praktikanter og nyansatte pædagoger samt vikarer. Mesterlæren er ikke eksplicit beskrevet som den metode, nye

sluses ind efter, hvorfor den nye ikke har nogen plan over eller viden om, hvad vedkommende præcist skal lære, eller hvor lang tid det tager, før man er udlært. I praksis viser det sig, at den nye betragtes som lærling i to til tre år.

Den oplæringsform, der ser ud til at bruges mest, er en blanding af instruktioner fra de gamle mestre, de nyes socialisering gennem praksisfællesskabet samt forventningen om, at den nye tilslutter sig den herskende identitet på den givne afdeling. Dette fællesskab er bygget på en høj grad af forventning om, at de nye observerer og tilegner sig den pædagogiske måde, de gamle agerer på i forhold til børnene i forskellige konkrete situationer. Tidligere var disse pædagogiske metoder ikke beskrevet. Det er de i dag, men pædagogikken er ikke retningsbestemt, og derfor kan det være svært for nye (og gamle) at tilegne sig en dybere teoretisk forståelse af den pædagogiske strategi. Dette hæmmer lærlingens mulighed for at indgå i en pædagogisk sparring med de gamle.

Den nye opdrages fortrinsvis til at kopiere gennem instruktioner og observationer. Der er ikke på døgninstitutionen en bevidst dynamisk læringsmodel, der lægger vægt på, at de nye skal lære at analysere og tage selvstændige beslutninger, der ligger udenfor den gængse måde at forholde sig til børnene. Denne er ifølge de beskrivelser, der i dag ligger, stadig baseret på metoder, der ligger tæt op ad en adfældsregulerende pædagogik, der formes gennem udstrakt brug af struktur, konsekvens og voksenstyring som de mest centrale elementer i hverdagen. Denne tankegang socialiseres de nye ind i gennem den måde mesterlæren fungerer på.

Status og perspektivering

Artiklen har til hensigt at pege på, at når mesterlæren er omdrejningspunktet i så uplanlagt og indforstået form, som den er på døgninstitutionen, har det nogle problemer. Mesterlæresystemet er, som det også fremgår, en effektiv måde at indsluse nye i systemet på, og som sådan kan den på mange måder betragtes som en både god og effektiv læringsform, men ovenstående analyse viser, at den nemt kan blive en ureflekteret måde at tvinge nye

ind i et bestemt pædagogisk paradigme.

Et vist fællesskab om hvilket pædagogisk paradigme, der er bedst for disse børn, er selvfølgelig nødvendigt, og et sådant skulle gerne bygge på videnskabeligt dokumenteret viden om emnet. Så det er indlysende, at man ved ansættelse af nye pædagoger må søge efter mennesker, der går ind for det valgte paradigme. Der er heller ikke tvivl om, at praksisfællesskab og fælles konstruktion af virkeligheden er en uundgåelig og positiv ting i dette felt, men spørgsmålet, der kan diskuteres, er, hvordan denne fælles virkelighed skabes?

En så stringent og udialektisk oplæring må nødvendigvis bevirke, at nyes bidrag til at pædagogikken hele tiden er i udvikling, omend det må ske under et fælles paradigme, ikke bliver til glæde for afdelingen på en måde, der kunne udvikle pædagogikken løbende.

Et andet aspekt er "som mester – så lærling og endelig så børnene". Hvis personalet i deres måde at tænke på ikke "går cirklen rundt" (jvf. Kolb) kan man forestille sig, at det bliver sværere at indføre en sådan strategi i arbejdet med det enkelte barn.

Perspektivet er for mig at se, at mesterlære i en døgninstitution som oplæringsform har mange kvaliteter, men lige så mange ulemper. Hvis den skal bruges (og det er nok uundgåeligt) kunne perspektivet være:

1. At den indføres bevidst som et planlagt forløb med en planlagt slutning, og at en nyansat som udgangspunkt bliver præsenteret for dette forløb.
2. At indholdet i den udarbejdes ud fra et bevidst ønsket læringsperspektiv, der føres videre i lærings-syn på barnet, og at mester uddannes i dette syn. Dette lærings-syn må have sit udgangspunkt i dokumenteret viden om, hvordan mennesker/børn får de mest optimale muligheder for udvikling.
3. At der laves nøje plan over, hvorledes lærlingen undervejs løbende skal støttes og kontrolleres i sin udvikling, både den faglige og den fagpersonlige, og hvilken mester der er hovedansvarlig.
4. At der indføres obligatorisk undervisning for

lærlingene i relevant teori.

5. At man slutteligt markerer, når en lærlingetid er formelt overstået.

Afslutningsvis skal anføres, at det mest optimale i denne forbindelse var, at institutionen som sådan begyndte at indarbejde måder at agere på, så den med tiden kunne opleves som en lærende organisation ud fra et valgt lærings-syn, der gennemsyrrer hele institutionen.

Karin Kildedal er forskningsassistent ved Institut for Sociale Forhold og Organisation, Aalborg Universitet.

Litteratur

Bader, Kurt (1993): *Hjælpeløse hjælpere*. Universitetsforlaget.

Berger, P.L., Luckmann, T. (1996): *Den samfundsskabte virkelighed. En videnskabs-sociologisk afhandling*. Lindhardt og Ringhof.

Dreyfus, H.L., Dreyfus, S.E. (1986): *Mind over Machine*. Oxford; Basil Blackwell.

Flyvbjerg, Bent (1991): *Rationalitet og magt*. Akademisk Forlag.

Hermansen, Mads (1996): *Læringens univers*. Klim.

Illeris, Knud (1999): *Læring: Aktuel læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx*. Roskilde Universitetsforlag.

Kolb, David A. (1984): *Organizational psychology: an experiential approach to organizational behaviour*. Prentice-Hall.

Nielsen, Klaus og Kvale, Steinar (1999): *Mesterlære: Læring som social praksis*. Hans Reitzel.

Rygaard, Niels (1991): *Tidlig frustration: selvorganisering hos svært belastede børn*. Munksgaard.