

Læring gennem praksisfortællinger

Olesen, Birgitte Ravn

Publication date:
2016

Document Version
Også kaldet Forlagets PDF

Citation for published version (APA):
Olesen, B. R. (2016). *Læring gennem praksisfortællinger*. Roskilde Universitet.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain.
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal.

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact rucforsk@ruc.dk providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.



LÆRING GENNEM PRAKSISFORTÆLLINGER

RESUME

At arbejde med praksisfortællinger i pædagogisk uddannelse skaber rum for, at studerende kan forholde sig emotionelt og kognitivt til kompleksiteten i deres pædagogiske praksis.

Birgitte Ravn Olesen

Lektor i Kommunikation
RUC 2016

Resume

Denne rapport dokumenterer arbejdet med et aktionsforskningsprojekt på Marjatta Seminarium i 2015, som blev muligt gennem en donation fra Marjattas Støttefond.

Nedenstående fortælling er skrevet af en 1. årsstuderende, som har deltaget i aktionsforskningsprojektet, hvor undervisere, studerende og deres praktikvejledere sammen med en forsker har undersøgt, hvordan man kan arbejde med refleksivitet i forhold til sin praksis. Konkret har de studerende på hhv. 1. og 2. studieår skrevet praksisfortællinger efter hver seminarieuge over et år.

Situation i praksis: *"Jeg skulle lave juledekorationer til huset med vores beboere. (...) Beboerne var forventningsfulde og glade for at skulle i gang med projektet. Opgaven var forberedt sådan, at de kunne gøre det meste af det selv, med kun lidt vejledning. (...) Da dekorationerne skulle bruges til pynt i huset, havde jeg en vis forventning til det æstetiske udtryk, og projektet endte med at blive en større udfordring for mig end for beboerne. Jeg måtte jo affinde mig med, at beboerne havde deres egne forestillinger om, hvordan juledekorationer ser ud, og det var en opgave at få dekorationerne til at præsentere sig pænt samtidig med, at beboerne kunne føle ejerskab for dem".*

Refleksion: *"Det var rigtig svært for mig at afvige fra min egen forestilling og forventninger til juledekorationer. Det var svært at hjælpe uden at blive for dominerende i forhold til det færdige resultat. Min læring er derfor, at hvis man vil opnå et bestemt udseende, så må opgaven være ekstremt specifik og med et forudgående eksempel. Jeg kan blive bedre til at ændre min forestilling i forhold til en opgave, hvis jeg vil kunne arbejde konstruktivt sammen med andre, der har andre billeder end mig".*

Målet med at bede de studerende om at skrive praksisfortællinger, som siden blev gjort til genstand for fælles dialog blandt underviser og studerende, var dels at øge de studerendes skrivekompetencer, dels at åbne for nye perspektiver på egne pædagogiske handlinger. Første del, at øge skrivekompetencer, er ikke lykkedes. Det er i analysen af praksisfortællinger ikke muligt at spore en udvikling i den enkelte studerendes skrivning, hvilket formodentlig primært skyldes, at der ikke har været ressourcer til at give individuel feedback på den enkeltes praksisfortælling. Til gengæld er det i vidt omfang lykkedes at få de studerende til at dokumentere, hvordan de reflekterer over deres pædagogiske praksis.

Det kan ses i eksemplet ovenfor, hvor den studerende indleder med at beskrive en pædagogisk hverdagsituation; hun skal lave juledekorationer med nogle beboere. Hun beskriver, hvordan hun bliver overrasket, fordi beboerne ikke følger de æstetiske normer, som hun har taget for givet. Det fører til refleksion over egne normer i forhold til såvel produktet, der fremstilles som deltagernes involvering og til tanker om, hvad hun kan gøre, når hun kommer i en lignende situation. Den studerende beskriver dermed en situation, hvor hun blev følelsesmæssigt ramt, hvilket førte til udforskning af kompleksiteten i den konkrete situation og egne værdier og mål som pædagog. Det er præcis målet med en praksisfortælling.

Konklusionen på projektet er, at praksisfortælling som metode rummer et stort potentiale ikke mindst på Marjatta Seminarium, hvor koblingen mellem uddannelse og praksis har en særlig karakter, som let kan gøre seminarieugerne til lidt eksotisk afkoblede frikvarterer fra hverdagens mange opgaver i praksis. Praksisfortællingen kan bidrage til, at koblingen bliver tydeligere for både studerende, undervisere og praktikvejledere, hvis denne prioriteres af alle involverede parter.

Indhold

1. Indledning

Projektets grundlag
Marjatta Seminarium
Indkredsning af fokus
Aktionsforskning
Empirisk grundlag for projektet

2. Projektets problemfelt: Kobling af teori og praksis og udvikling af skrivekompetencer og gennem praksisfortællinger

Skriftlighed som vej til øget refleksion
Praksisfortælling som metode
Praksisfortællinger på Marjatta Seminarium

3. Projektets kommunikations- og læringsteoretiske fundament

Hvad er viden og læring?
Læring som aktivitet
Læring gennem feedback
Læring gennem refleksion i praksis

4. Praksisfortællinger som metode

Praksisfortællingens kerne er oplevet virkelighed
At udforske praksisfortællinger
Refleksiv praksis
Berørthed og konceptuel ændring

5. Hvad gør de studerende i deres praksisfortællinger

Praksisfortællingen som referat
Praksisfortællingen som situationsbeskrivelse, der får karakter af heltehistorie
Refleksion over selv, relation, situation og begreber fra undervisning
Situationelt fremfor normativt fokus
Emotionelle og kropslige erfaringer
Konceptuel forandring

6. Erfaringer med praksisfortællinger

Hvad lærer man på seminarier generelt?
Hvordan har de studerende arbejdet med praksisfortællinger?
Hvad har de studerende lært af at arbejde med praksisfortællinger?
Øve skriftlig formulering
Få fokus på sprog
Reflektere over teori – praksis relation
Bruge teori aktivt
Øve fremlæggelse

Rapport om aktionsforskningsprojektet "Læring gennem praksisfortællinger"

Hvordan kan studerende lære mere af arbejdet med praksisfortællinger?

Klart formål og respons på aflevering

Tid til refleksion på seminariet

Feedback fra medstuderende

Feedback fra praktikvejlederen

7. Konklusion

Gode refleksioner, ingen udvikling i skrivekompetencer

Feedback er vigtig

Praksisfortællinger rummer et stort potentiale på Marjatta Seminarium

Indledning

Denne rapport formidler erfaringerne med et aktionsforskningsprojekt, som blev gennemført på Marjatta Seminarium 2014-2016. Projektet kom i stand på foranledning af seminariets ledelse og undervisere, og en bevilling fra Marjattas Støttefond gjorde det muligt at gennemføre projektet.

Marjatta Seminarium er et lille privatfinansieret seminarium, som netop har indledt formelt samarbejde med University College Sjælland. Seminariet har i en årrække udbudt en særlig pædagoguddannelse, som bygger på Rudolf Steiners antroposofi og den helsepædagogiske tilgang, som ligger i forlængelse heraf. Den studerende er under hele uddannelsen forankret i praksis, mens hun følger undervisning på seminariet i 8 uger om året.

Projektets arbejdsgruppe har bestået af 1 forsker (projektleder og forfatter til rapport) 4 seminarielærere, 4 studerende og deres praktikvejledere. Vores opgave var at undersøge, hvor udfordringerne ligger i forhold til at øge refleksion og handlekompetence i spændingsfeltet mellem undervisning på seminariet og læring i praksis. Sideløbende observerede forskeren praktikvejledningssamtaler og interviewede de involverede parter. I dette forløb blev det tydeligt, at alle oplevede udfordringer i forhold til at udvikle større kompetence til at formulere sig skriftligt.

Opgaven blev således ikke alene at arbejde med teori-praksis-koblinger, men også at have fokus på skriftlighed. På den baggrund fandt vi sammen et fokus for det videre arbejde; praksisfortællinger, som netop er skriftlige fortællinger, som inviterer til refleksivitet i forhold til praksis.

Denne rapport fortæller om, hvad de studerende har gjort, når de har skrevet praksisfortællinger, og hvilke erfaringer de, deres undervisere og deres vejledere har fået gennem arbejdet med dem.

Rapporten rummer 7 kapitler, og tanken bag den fyldige indholdsfortegnelse er, at man som læser kan dykke ned dér, hvor man tænker, at der er noget interessant at hente i forhold til dét, man selv er mest optaget af.

Fra mig som forsker tilknyttet projektet skal lyde en stor tak til Marjattas Støttefond, som med et økonomisk bidrag har gjort arbejdet med dette projekt muligt. Dog ville projektet aldrig være blevet til, hvis ikke jeg havde mødt stor åbenhed, interesse og mod hos studerende, praktikvejledere og seminarielærere. De har gjort det muligt at få indblik i, hvordan der arbejdes med udvikling af skrivekompetencer og kobling mellem teori og praksis på Marjatta seminarium. Tak for det!

En særlig tak skal lyde til arbejdsarbejdsgruppen, som bidrog til, at dette blev et aktionsforskningsprojekt. I den sad Anja Kær, Mai Britt Willumsen Jesper Sørensen, Inge Merethe Frisenberg, Charlotte Hartman Larsen, Susanne Rabjerg, Rikke Rosengren, Lind Einarsdottir, Tine Wrona Bay, Mostafa Yamil, Paul Klarskov, Terje Erlandsen og Lisbet Kolmos. Tak for gode møder, spændende samtaler og vigtig respons på denne rapport, som dog alene er mit ansvar.

1. Projektets grundlag

I dette kapitel redegøres kort for projektets grundlag, såvel alment i forhold til udfordringer på pædagoguddannelserne i Danmark som specifikt på Marjatta. Desuden fremlægges det empiriske grundlag for nærværende projekt.

Gennem de seneste 15 år er der sket en dobbelt-strømning indenfor professionsbachelor-feltet (et navn, som også er kommet til i denne periode). På den ene side stilles der stadigt større krav til akademisering og på den anden side er der krav til praksisforankring og -udvikling, såvel under studiet som i den praksis indenfor professionen, der skal udøves efter endt uddannelse.

Akademiseringen handler om, at de studerende skal kunne læse, forstå og forholde sig til teori og reflektere over både teori og praksis såvel skriftligt som mundtligt.

Praksisforankringen handler om at sikre, at den studerende gennem studiet opnår handlekompetence i forhold til praksis. Et mål har her været at mindske de såkaldte "praksischok" hos nyuddannede pædagoger (Bayer & Brinkkjær, 2003; Brok, 2010; Jensen, 2012). Begrebet "transfer" er i denne forbindelse meget anvendt og omdiskuteret indenfor den pædagogiske forskning, fordi det oftest refererer til en kognitiv forståelse af viden, som noget, der kan overflyttes mellem individer (Rasmussen, 2009). I modsætning til dette begreb står "praksislæring", hvor fokus er på, hvordan viden, handlinger og erfaringer kan ses som integrerede i forhold til at forstå, hvornår mennesker kan bruge det, de lærer (Illeris, 2004).

Fælles for "transfer-" og "praksislærings-"begreberne er en interesse i at forstå, hvordan læring opnået i én kontekst (fx på seminariet) i samspil med en anden kontekst (fx praktikophold) bliver relevant og brugbar i forhold til at kunne kvalificere handlinger i praksis.

En tredje position forholder sig kritisk til begge ovenstående positioner og peger i stedet på, hvordan professionsuddannelse først og fremmest handler om "dannelse". Her bliver dét at udvikle en personlig etik centralt, fordi det alene er en sådan, som kan gøre pædagogen i stand til at handle i overensstemmelse med sig selv og "den anden" i den konkrete situation (Biesta, 2012; Rothuizen, 2015; Jensen, 2016).

Udgangspunktet i nærværende projekt er i første omgang en antagelse om, at learning is a social and participative activity rather than merely a cognitive activity (Gherardi, 2001), hvilket gør, at praksislæringsforståelsen danner grundlag for projektet. I arbejdet med denne rapport er fokus på dannelse, som denne forstås i dét, jeg ovenfor har kaldt "en tredje position" imidlertid blevet centralt, da dette i høj grad griber, hvad praksisfortællinger kan bidrage med i forhold til at udvikle en pædagogisk forståelse og praksis.

Marjatta Seminarium

Marjatta Seminarium har i en årrække haft en særlig type pædagoguddannelse, hvor den studerende er forankret i praksis, mens hun¹ følger undervisning på seminarieret i 8 uger om året. Det betyder, at den studerende har 1 uge på seminarieret, fulgt af 5 uger i praksis, og i alt har 8 ugers intensiv undervisning gennem et studieår.

Tanken er, at en væsentlig læring finder sted i praksis, men at erfaringer i praksis kun bliver til læring, fordi de bearbejdes, farves og udvikles gennem undervisning på seminarieret. Marjattas pædagoguddannelse bygger på Rudolf Steiners antroposofi og den helsepædagogiske tilgang, som ligger i forlængelse heraf.

Et centralt begreb i studieordningen er "praksislæring" (ikke at forveksle med praksisfortælling), hvor fokus er på at kunne skelne mellem en fænomenologisk karakteristik eller iagttagelse på den ene side og en personlig fortolkning eller indlevelse på den anden side. Hvert studieår har et tema; første år "iagttagelse-relation", andet år "indlevelse-samspil", tredje år "indre holdning" og fjerde år "levende tænkning". Der arbejdes med et fænomenologisk perspektiv, som handler om at sætte parentes om sine umiddelbare reaktioner og værdier. Det forudsættes altså i et antroposofisk perspektiv, at der findes et niveau i den menneskelige iagttagelse og selviagttagelse, hvor man ikke er bundet ind i meningskonstruktioner, men kan adskille sansning og tænkning for så at lade dem smelte sammen igen på et højere niveau. Rammen om seminarierets pædagogik er således, at de studerende skal øve sig i at opleve forskellen på sansende iagttagelser og begrebslige fortolkninger med henblik på at kunne forholde sig nærværende og engageret i mødet med "den anden". Flere pædagogiske forskere argumenterer i disse år for en lignende tilgang til pædagogisk uddannelse.

En af dem er den hollandske uddannelsesfilosof Gert Biesta, som - med reference til Michel Foucault - argumenterer for, at man i uddannelsen som pædagog må have øje for "personlig udvikling", som kan sætte pædagogen i stand til at have "sans for situationen", at kunne gå i dialog med "den anden" uden at kunne vide, hvordan noget er og dermed kunne kontrollere dét, der sker (Biesta, 2012). Han argumenterer for, at god pædagogik forudsætter, at man hele tiden kan forholde sig åbent til både sig selv og den anden i et forsøg på at afklare om man er på rette vej. Vurderingen af om dét er tilfældet, skal oveni købet ske uden, at der er klare evalueringskriterier, fordi også disse må kunne sættes til diskussion.

Jan Jaap Rothuizen refererer den tyske filosof Herbart for allerede i 1802 at sætte fokus på betydningen af pædagogens selvopdragelse. Herbarts begrundelse for, at dét, at pædagogen kan "*udøve pædagogisk takt, dømmekraft og praktisk forstand*" (Rothuizen, 2015;117) er, at hverken teori eller praksis kan stå alene, og der dermed aldrig kan opstilles præcise forskrifter for, hvordan "den gode pædagog" skal agere. Teori alene kan kun hjælpe én til at bedømme og måske forstå erfaringer, mens praksis alene risikerer at lukke sig om sig selv, blive reproduktiv og henvise til "hvad vi plejer".

¹ Herefter refereres der til den generaliserede studerende som "hun" med mindre der specifikt henvises til en mandlig studerende. Naturligvis gælder udsagnene både mandlige og kvindelige studerende.

Rapport om aktionsforskningsprojektet "Læring gennem praksisfortællinger"

Derfor skal den pædagogstuderende lære at agere i spændingsfeltet mellem teori og praksis. Herbart udtrykker det således:

"Pædagogen bør forberede sig gennem overvejelser, refleksion, undersøgelse, videnskab –ikke for at planlægge sine fremtidige handlinger, men for at forberede sig selv, sit sind, sit hoved og sit hjerte så han kan erfare, forstå og vurdere det der venter ham. Havde han på forhånd fortabt sig i en masse planer, så vil han, i de konkrete situationer fremstå som latterlig, men har han bevæbnet sig med principper, så vil han kunne forstå det, han kommer ud for, og selve situationen vil fortælle ham, hvad han skal gøre" (her oversat af Rothuizen, 2015;118).

På Marjatta Seminarium er der langt større fokus på denne personlige udviklingsdimension end i de statsligt styrede pædagoguddannelser, hvor denne dimension langsomt, men sikkert er blevet udskilt (Rothuizen, 2015). Det implicerer bl.a., at der ikke alene indgår teoretiske fag, men også håndværk og kunstneriske processer i Marjatta Seminariums fagplan. Tanken er, at især sidstnævnte fagområde ikke primært har til formål at lære den studerende, hvordan hun kan arbejde kunstnerisk med børn/borgere, men at udfordringer i disse processer vil øge den studerendes opmærksomhed på og refleksivitet i forhold til sig selv og andre i et samspil. Tanken er, at en pædagogisk uddannelse ikke alene skal bidrage til udvikling af kompetencer i forhold til at kunne reflektere på grundlag af faglig viden, men også sikre, at pædagogen aktivt kan trække på etiske referencer og personlige erfaringer.

Arbejdet med praksisfortællinger ligger i forlængelse af disse idealer, om end fokus i udgangspunktet i højere grad har været på udvikling af refleksions- og skrivekompetencer end på personlig dannelse i bredere forstand.

Indkredsning af fokus

Målet for dette aktionsforskningsprojekt har i udgangspunktet været at undersøge, hvordan man kan skabe øget refleksions- og handlekompetence hos de studerende gennem samarbejde mellem studerende, praktikvejledere og seminarielærere. Indkredsningen af fokus fandt sted i et samarbejde mellem 4 seminarielærere, 4 studerende og deres praktikvejledere samt mig som forsker. Vi har undervejs holdt en række møder, hvor beslutninger omkring projektets næste skridt er truffet og jeg har sideløbende observeret praktikvejledningssamtaler og interviewet såvel deltagere i gruppen som andre studerende og praktikvejledere.

De indledende møder i arbejdsgruppen, observationer og interviews viste dels, at det ofte er en udfordring at arbejde med de temaer og teorier, der arbejdes med på seminarier, når den studerende er tilbage i praksis, dels at arbejdet med den større skriftlige årsopgave fylder meget i praktikvejledningen. Det skyldes bl.a., at de studerendes erfaringer med at formulere sig skriftligt er meget forskellige og at akademiseringen af pædagoguddannelsen har hævet kravene til såvel refleksions- som formidlingsniveau i årsopgaver.

Rapport om aktionsforskningsprojektet "Læring gennem praksisfortællinger"

Blandt de studerendes udfordringer blev nævnt:

- At kunne skrive sætninger, som hænger sammen
- At kunne argumentere
- At kunne reflektere, udtrykke dilemmaer
- At kunne forstå sammenhæng mellem teori, metode og empiri

En praktikvejleder konkretiserede det i et interview således: *"De skal kunne skrive handleplan og lave pædagogiske mål og kunne formulere sig kort på skrift, vi har et digitalt system, som de skal rapportere i, og det er svært for mange. Det er også noget med ikke at skrive "han har så skønne blå øjne", men kunne skabe distance, og udtrykke sig mere generelt end konkret, fx ikke "han kan fortælle, at han gerne vil have pålæg på brødet", men "han kan i trykke situationer udtrykke sine behov"* (praktikvejleder 2).

Og underviserne på seminariet påpegede, hvordan dét at kunne skrive både handler om at lære et håndværk og om personlig udvikling:

"Der er to formål: de skal lære det formelle, skrive referater, det andet er det dannelsesmæssige; at forholde sig til sig selv; fungerer det eller er jeg nødt til at revidere mine antagelser?" (seminarielærer 1)

og

"det er en skoling af deres evner som pædagoger; personale møder, sagsbehandlere, indkalde til forældremøder. Jeg kender også skoling fra det kunstneriske arbejde, hvor man har nogle skyer af ideer, intentioner, muligheder, når det skal ned på papir, så skal det strammes. Kampen for at det kan blive form skoler dig selv og din måde at forholde dig på; det skriftlige kræver en form, og mødet med den bliver et springbræt tilbage til intentionen og dermed refleksionen". (Seminarielærer 2)

På arbejdsgruppens møder satte vi også fokus på udfordringer i forhold til at imødekomme krav til skriftlige kompetencer i pædagoguddannelsen:

- Begrænsede ressourcer hos seminarielærere til individuel vejledning
- Ikke afsat tid til (og ingen erfaring med) kollektiv vejledning af de studerende i grupper
- Praktikvejledere oplever at vejlede (særligt svage) studerende meget tæt og er i tvivl om krav og niveau i opgave, samt relevante vejledningsstrategier
- Uklar forventningsafstemning i forhold til, hvor meget tid de studerende skal bruge på uddannelsen udenfor seminarieugerne.

Rapport om aktionsforskningsprojektet "Læring gennem praksisfortællinger"

I forlængelse af de udpegede problemområder, besluttede vi i arbejdsgruppen at sætte fokus på, hvordan teori og praksis kan kobles tættere gennem den studerendes arbejde med at skrive tekster, som forbinder de to felter.

Aktionsforskning

Ofte er det forskere eller eksperter, som kommer ud og undersøger et felt "fx kobling af teori-praksis i pædagoguddannelsen"; de interviewer og observerer og skriver en rapport om, hvor de ser kvaliteter og udfordringer. Deres rapport kommer let til at rumme en kritik udefra, som kan risikere at fratage undervisere og studerende modet. På samme måde kan undervisere og praktikvejlederes vurdering og evaluering af studerendes forståelser og handlinger gøre, at den studerende snarere føler sig handlingslammet end bedre kvalificeret til at agere i praksis (Cunliffe, 2002;39).

Arbejdsgruppen har i dette projekt fra start været involveret i at beslutte fokus og arbejds måde, og vi har således sammen besluttet, at vi ville undersøge, hvordan praksisfortællinger kan bruges i en læringskontekst. Lidt slagordsagtigt, så har målet været at producere forskning med snarere end om undervisere, studerende og praktikvejledere (Bradbury & Reason, 2003).

Denne rapport er skrevet af mig som forsker, men undervejs har processen og den viden, jeg opnåede gennem observationer og interviews været genstand for fælles diskussioner, ligesom beslutningen om at arbejde med praksisfortællinger blev taget i fællesskab. Et udkast til denne rapport førte til en fælles snak om, hvordan praksisfortællinger kan blive en del af seminariets fortsatte praksis, og praktikvejlederne i projektet fortalte, hvordan de er blevet inspirerede til at arbejde videre med praksisfortællinger i deres personalegrupper.

Empirisk grundlag for projektet

Projektet har været todelt; første del havde karakter af fælles afklaring; hvordan arbejder vi bedst med den problemstilling, som opleves mest presserende? Anden del har haft direkte fokus på, hvordan der arbejdes og fremover kan arbejdes med praksisfortællinger.

Konkret bygger projektet på følgende aktiviteter:

- 4 møder i arbejdsgruppen løbende gennem projektperioden
- 4 observationer af vejledningsmøder mellem studerende og praktikvejleder
- 4 interviews med studerende fra arbejdsgruppen
- 4 interviews med praktikvejledere fra arbejdsgruppen
- 2 observationer af timer på seminariet, hvor praksisfortællinger blev gennemgået
- 23 studerende på 1. og 2. årgang 1-7 praksisfortællinger
- 2 gruppeinterviews med studerende på 1. og 2. årgang
- 2 interviews med undervisere på seminariet
- 3 interviews med praktikvejledere

2. Projektets problemfelt: Kobling af teori og praksis og udvikling af skrivekompetencer gennem praksisfortællinger

I dette kapitel uddybes problematikken omkring de studerendes kobling af teori og praksis, særligt i relation til at dokumentere denne skriftligt, og der introduceres til, hvad praksisfortællinger er og hvordan arbejdet med disse er grebet an i projektet.

Skriftlighed som vej til øget refleksion

Et møde med tidligere uddannelsesleder på UCSJ Susanne Tellerup og konstitueret leder på Slagelse pædagogseminarium Laurits Juulstrup Rasmussen viste, at de problematikker, man oplever på Marjatta er genkendelige.

De fortalte, at deres erfaring er, at pædagogstuderende generelt har større udfordringer både mundtligt og skriftligt end studerende på andre professionsuddannelser (sygeplejerske, fysioterapeut osv.) Laurits Juulstrup Rasmussen har foretaget en mini-dimittend undersøgelse, hvor han har lavet fokusgruppeinterviews med tre typer af studerende:

1. kom ind på seminariet med høje karakterer – gik ud med høje karakterer
2. kom ind med lave karakterer – gik ud med høje karakterer
3. kom ind med lave karakterer – gik ud med lave karakterer

Analysen af de tre grupper af studerendes samtale om deres studier har ført til følgende hypoteser:

- Årsagen til, at studerende i gruppe 2 løfter sig er, at det skriftlige arbejde pludselig giver mening i forhold til at se sig selv som pædagog. Det er den faglige identitet, som motiverer til at skrive.
- Årsagen til, at gruppe 3 ikke løfter sig er, at de studerende mangler forståelse for, hvad det er, de ikke kan og (måske derfor) motivation for at arbejde med at magte skriftligheden. (intern rapport og pp-oplæg)

Da disse antagelser stemte godt overens med konklusioner fra indledende interviews og observationer med studerende og praktikvejledere på Marjatta Seminarium, valgte vi at søge efter metoder til at skabe en ramme omkring de studerendes skriveproces, som kunne opleves som meningsfuld og umiddelbart nærværende i forhold til at se sig selv som pædagog samtidig med, at vi holdt målet om at styrke relationen mellem teori og praksis for øje. Valget faldt hurtigt på "praksisfortællingen".

Praksisfortælling som metode

I antologien "Pædagogiske praksisfortællinger" (Mørch, 2004) fremlægger Susanne Idun Mørch følgende definition på en praksisfortælling:

Rapport om aktionsforskningsprojektet "Læring gennem praksisfortællinger"

"Praksisfortællinger er fortællinger om centrale og udvalgte episoder eller virkelighedsudsnit fra det pædagogiske arbejdes hverdagslivspraksis, oplevet og fortalt af de mennesker, der arbejder i denne praksis med henblik på at forstå, udvikle, formidle eller dokumentere denne praksis" (Mørch, 2004;6).

Forskellen på en fortælling og en beskrivelse af en hændelse er, at fortællingen nok tager udgangspunkt i en registrering af en situation, men udover registreringen, så rummer fortællingen en aktiv tolkning og involvering, hvor fortælleren trækker på sin egen forståelse og sætter denne i spil i forhold til den eller de andres handlinger. En fortælling kan vise os samspilsdynamikken, og hvordan "den pædagogiske handling i situationen" kan skabe nye muligheder. Jan Jaap Rothuizen påpeger, at en praksisfortælling, som er skrevet med omhu, udmærker sig gennem sine litterære eller digteriske kvaliteter, som både åbner op for den mere bevidste eftertænkning og for, at læseren bliver berørt eller bevæget af den; *"Bliver man bevæget, så flytter man sig, og måske er man ikke helt den samme bagefter"* (Rothuizen, 2004;84).

I forlængelse heraf påpeger Lillejord og Dysthe, at *"skrivning er et grundværktøj for refleksion og styrker de studerendes metaopmærksomhed på deres egen læreproces"* (Lillejord & Dysthe, 2002;82).

Praksisfortællinger på Marjatta

Som tidligere nævnt, besluttede arbejdsgruppen at sætte fokus på praksisfortællinger. Konkret har de studerende på 1. og 2. årgang på seminariet i 2015 skullet skrive en praksisfortælling efter hver seminarieuge. Det har været den årgangsansvarlige lærer, som har introduceret til praksisfortællinger ved dels at give de studerende skriftlige retningslinjer for skrivning af praksisfortællinger (se bilag 1), dels at give eksempler på allerede skrevne praksisfortællinger. Den studerende har gennem året skullet aflevere 7 praksisfortællinger til den årgangsansvarlige lærer. Han har på hver seminarieuge gennemgået praksisfortællingerne med de studerende i en skemalagt undervisningstime.

Målet med at lade praktikanterne arbejde med praksisfortælling efter hver uge på seminariet er

- At øve skrivepraksis (man bliver bedre til at skrive ved at skrive...)
- At øve at koble teori på konkret praksis og dermed koble viden fra seminariet og praksis
- At bevidstgøre om tavs viden og taget-for-givet-heder
- At forbinde sig med teoretisk viden ved at erfare, at den giver mening i praksis
- At få anledning til at undre sig, reflektere over teori og praksis, og måske prøve at gøre noget andet end man plejer
- At få nyt perspektiv på pædagogiske handlinger

I det store hele er det lykkedes at arbejde med praksisfortællinger; Nogle studerende har slet ikke afleveret nogen, nogle har afleveret 3-5 og enkelte har afleveret alle 7. Enkelte fortællinger kan være gået tabt, da det indimellem har været uklart, hvorvidt de skulle sendes til mig eller til den årgangsansvarlige lærer. I alt har jeg modtaget 86 praksisfortællinger, og de spænder mellem at være 4 linjers referat af et element i undervisningen til at være 2 A4 siders beskrivelse og refleksion over en situation i praksis. Generelt kobler

Rapport om aktionsforskningsprojektet "Læring gennem praksisfortællinger"

kun få praksisfortællinger til forholdet mellem teori og praksis. Enkelte nævner, at et begreb fik en ellers uforståelig situation til at give mening, men flertallet vælger at fortælle og reflektere på grundlag af en situation, hvor de følte sig berørt, forundrede eller udfordrede. Hermed arbejder de med at udvikle deres forståelse af sig selv, den anden og den kontekst, de agerer i forhold til.

Den største udfordring har været at finde tid til at få bearbejdet praksisfortællingerne på seminariet. Da det blev besluttet, at 1. og 2. årgang skulle arbejde med praksisfortællinger, lykkedes det de årgangsansvarlige undervisere at presse anden planlagt undervisning sammen, så der typisk blev afsat 45 – 90 minutter til praksisfortællingerne i hver seminarieuge. I dette tidsrum har den årgangsansvarlige taget en runde, hvor de studerende har læst deres praksisfortælling op, og de medstuderende er blevet opfordret til at kommentere. Her er således ikke etableret en praksis, der inviterer til fælles refleksion og dermed læring gennem arbejdet med de præsenterede praksisfortællinger.

Før vi dykker dybere ned i arbejdet med praksisfortællinger og studerende, vejledere og underviseres vurderinger heraf skal teoretisk og metodisk grundlag for projektet kort introduceres.

3. Projektets kommunikations- og læringsteoretiske fundament

I dette kapitel fremlægger jeg det videns- og læringsteoretiske afsæt, der i projektet har været for at arbejde med praksisfortællinger. Vægten ligger på at introducere til teoretikere, som har fokus på læring gennem refleksion i og over praksis. Det betyder, at viden ses som noget, der skabes i relationer og som bliver tydelig for os, når vi formår at omsætte abstrakt teori til noget, der kobler til vores egen erfaringsverden.

Hvad er viden og læring?

Groft sagt, så kan man skelne mellem et behavioristisk og et sociologisk perspektiv på viden og dermed på, hvordan man lærer. Med et behavioristisk perspektiv ser vi viden som objektiv, uafhængig af situation, person, interesser osv., og vi taler om studerendes "tilegnelse af viden" eller om "vidensoverførsel", som noget, vi kan måle resultatet af i tests.

I modsætning hertil står et sociologisk perspektiv på viden, hvor fokus snarere er på, hvordan viden opstår og anvendes i konkrete situationer. Her ses den studerende som aktiv i læreprocessen, der snarere skal ses som at søge svar på spørgsmål, der opstår end som tilegnelse af et bestemt pensum. Man kan sige, at læring sker, når nogen reagerer på det, som er ukendt, anderledes, udfordrende, irriterende eller forstyrrende.

I et sociologisk læringsperspektiv er det altså ikke nok at kunne reproducere eller gengive den viden, man har fået introduceret, man skal aktivt kunne vise, hvordan denne viden giver mening eller kan udfordres i arbejdet med en problemstilling (Lillejord & Dysthe, 2008;77).

De norske forskere i pædagogik Lillejord og Dysthe skriver om, hvordan de har arbejdet med en sociologisk tilgang til læring, hvor de har trukket på den amerikanske forsker i pædagogik John Dewey's forståelse af læring som at vokse ud fra sin uligevægt og den russiske litterat Mihail Bakhtins dialogbegreb, hvor han fokuserer på, hvordan ny viden opstår i spændingen mellem forskellige stemmer.

Dewey og Bakhtin deler ideen om læring som en mellemmenneskelig aktivitet, som sættes i gang af kognitiv eller sproglig forstyrrelse, afbrydelse eller spænding. Det betyder, at vi lærer, når vi interagerer med noget andet; det kan være mennesker, tekster, naturoplevelser mv. Det centrale er, at der i denne interaktion opstår en undren, som giver anledning til, at vi udfordrer dét, vi før tog for givet eller slet ikke tænkte over.

Rothuizen refererer i sin phd-afhandling til Heidegger, når han forklarer, hvad denne undren handler om:

"Når vi er-i-verden, kommer vi på bølgelængde med den. Det vil sige, at det ikke er os der giver verden mening, men at verden så at sige lægger sin mening i vores handlinger. Vores opgave er så at forstå, først på det plan, hvor man bare kan indgå i værensordenen, men derefter også på et plan, hvor man fjerner det slør, der forhindrer én i helt at forstå: man skal undre sig. Det betyder, at man skal gå taktfuld til verden, så man bevarer tingen intakt. Det er vores bidrag til verden" (Rothuizen, 2015;146).

Rapport om aktionsforskningsprojektet "Læring gennem praksisfortællinger"

Sagt med andre ord, så er vi normalt til stede i verden uden at tænke over det. Vi handler ud fra, hvad der opleves som naturligt, og overvejer fx ikke om vi skal trøste et ulykkeligt barn på legepladsen. Men, hvis vi sætter os for at undre os, så kan vi måske få øje på noget nyt; måske opfatter barnet ikke handlingen som "trøst" eller det har måske brug for noget helt andet. For pædagogen handler det om at møde den anden som "værende-i-verden" frem for som en, hun har et projekt i forhold til (trøste), fordi handlingsrettetheden vil true den andens selvstændige ret til væren-i-verden.

Fælles for alle de nævnte teoretikere, uanset ståsted, er deres fokus på, at viden opstår i den enkeltes refleksioner over interaktionen med den eller det andet.

Læring som aktivitet

I forlængelse af dét at se læring som en mellemmenneskelig aktivitet, så handler læring om at *gøre* noget sammen med andre, fordi det er i mødet med noget andet, at undren opstår. Læring er alt andet end en struktureret og velordnet proces. Faktisk lærer vi meget af at begå fejl, hvis vi formår at være opmærksomme og tænksomme i forhold til, hvad der sker, når tingene ikke går, som vi ønskede.

At forstå læring som problemløsning og uddannelse som handlinger kræver, at lærere stimulerer de studerendes kompetencer i forhold til på en gang at kunne være til stede i praksis, reflektere over egne og andres handlinger og bl.a. med brug af teori at kunne argumentere for perspektiver på disse handlinger.

I Bakhtins begreb "dialogism" er dét at kunne give plads for eller rumme forskellige stemmer et centralt aspekt i en læreproces. Han skelner mellem "det autoritative ord" og "det indre overbevisende ord" (the inner persuasive word). Bakhtin karakteriserer den behavioristiske vidensforståelse som knyttet til autoritativ vidensformidling, "sådan er det". Den er monologisk i den forstand, at viden ses som noget, der skal tilegnes. Omvendt er læring gennem "det indre overbevisende ord" dialogisk i det, der gives plads til interaktion mellem forskellige stemmer; hvordan oplevede jeg situationen, hvordan oplevede barnet den, hvordan så min kollega eller leder den...? (Lillejord & Dysthe, 2008;78)

Læring gennem dialogisk feedback

Den behavioristiske forståelse af feedback er at give information om forskellen på den studerendes aktuelle præstation og det forventede niveau, og indikere, hvordan denne forskel kommer til udtryk. Den studerende får at vide, hvad der er galt, og hvordan de kan gøre noget ved det.

En dialogisk forståelse af feedback har fokus på at understøtte den studerende i at udvikle sig gennem aktiv deltagelse. Det er her Bakhtins skelnen mellem "autoritativ" og "indre overbevisende" ord bliver relevant.

Med en behavioristisk tilgang skal "den rette forståelse" blot accepteres og den studerende skal rette til, mens en dialogisk tilgang lægger vægt på, at den studerende selv skal tænke med; giver det mening for mig? Er jeg enig? Tilegnelsen af det nye bliver tæt knyttet til ens egne ord (Bakhtin 1981; 345).

Rapport om aktionsforskningsprojektet "Læring gennem praksisfortællinger"

Det ligger i forlængelse af antagelsen om, at viden skabes gennem interaktion mellem egne erfaringer, teoretisk viden og det konkrete møde med "den anden".

Går vi i dialog, træder vi ind i det mellemmenneskelige rum. Vi møder "den anden" med vores forforståelse, men vil ind imellem opleve, at vi støder på noget, der ikke bekræfter os og vores forståelse. Rothuizen kalder, med henvisning til Gadamer, det, der sker, når der markeres en forskel mellem jeg-et og verden for "at gøre sig en erfaring":

"Mødet med "det andet" eller "den anden" er en invitation til at forstå anderledes. I denne forståelsesproces kaster vi os ud i muligheder –ikke hvilke som helst muligheder, men i de muligheder som åbenbarer sig, når vi med afsæt i vores forståelse møder den anden/det andet: det er vores muligheder. Når vi gør det, opnår vi ikke bare en anderledes forståelse; vi står med denne forståelse også på en (lidt) anden måde i verden. At forstå indebærer derfor også altid at man forstår sig selv, at man forstår med afsæt i sin egen historicitet og med blik for det næste, man kan kaste sig ud i" (Gadamer, 1999h, s. 265) (Rothuizen, 2015;150).

På linje med Bakhtin, slår Rothuizen fast, at dét at komme til en indbyrdes forståelse i en samtale ikke er et resultat af, at man trumfer sit eget synspunkt igennem, men at der sker en transformation, hvor man går ind i det fælles, så ingen af partnerne forbliver den, de var.

I forhold til skriveprocesser, så handler det om, at den studerende skal lære at skabe dialog mellem den tilegnede viden (overtagelse/referat) og den pædagogiske situation, hun er involveret i, således, at hun kan forholde de to stemmer til hinanden, hvormed hun gør sin viden situationelt relevant.

Når der er rum for forskellige stemmer, såvel i den pædagogstuderendes møde med den anden (i form af fx et barn eller en kollega) som i mødet med det andet (i form af fx en teori eller et begreb), så kan der opstå ny viden, som ingen af de involverede kunne skabe hver især, og som kan styrke den studerende i at forstå sig selv i sin praksis.

Læring gennem refleksion i praksis

Når vi skal med toget, så skal vi vide, hvornår det går, og hvis ikke vi har togplanen i hovedet, må vi slå op på nettet. Det, vi henter, er information om togtider. Den viden, vi bruger, når vi agerer i hverdagens mange situationer er oftest langt mere kompleks. Den er en sammenblanding af det vi bærer med os, og det vi møder i situationen. En af dem, som har arbejdet teoretisk med, hvad viden i praksis er, er Donald Schön. Han beskriver i bogen "Den reflekterende praktiker", hvordan erfarne professionelle har en nærmest intuitiv eller kunstnerisk evne til refleksion-i-handling, hvor de bærer et handlingspotentialer, som de kan aktivere i forhold til den konkrete situation, de står i. I modsætning til den abstrakte og generaliserede viden, så er den viden, der karakteriserer professionelles arbejde af processuel og kontekstuel karakter. Den bliver til i situationen i et samspil mellem de institutionelle rammer, forventninger til professionen, erfaringer, relationerne mellem de aktører, som er i situationen osv.. Det er

Rapport om aktionsforskningsprojektet "Læring gennem praksisfortællinger"

derfor, at man ikke kan finde en manual for, hvordan man som pædagog skal agere i bestemte situationer; dét man kan lære er at forholde sig undersøgende, reflektivt til praksis og lade situationen "tale tilbage".

Når den studerende, fx i samtaler med praktikvejlederen, taler om, hvad der skete i en situation, så er der tale om "refleksion-om-handling", og den studerende kan vente at få "feedback" på sine oplevelser og tanker. Når den studerende agerer i selve situationen, så er der tale om "refleksion-i-handling", og her er snarere tale om "backtalk". Backtalk er i udgangspunktet ordløs og knyttet til dét, der sker i situationen; det er fx pædagogen, som kan fornemme, at drengen, hun skal rydde op med, er træt, og derfor letter vejen for ham ved at stille lave krav til hans deltagelse. Hun er åben for hans "backtalk", hvor han får vist, at han lige nu ikke magter dét, der normalt forventes af ham. At reagere på backtalk er umiddelbart og direkte (Yanow & Tsoukas, 2009;1348).

Ifølge Donald Schön rummer refleksion-i-handling fire elementer; en rutinehandling, møde med en overraskelse, refleksion og ny handling (Schön, 1987;26-29). Vi ser det i eksemplet ovenfor: pædagogen skal rydde op med et barn (rutinehandling), hun ser, at barnet er meget træt (overraskelse) og fornemmer, at hun skal tilpasse sine handlinger (refleksion), hvorefter hun stiller lavere krav end normalt (ny handling).

Tanken er, at den studerende gennem sin deltagelse i praksis gradvist lærer denne refleksion-i-handling. Organisationsforskerne Dvora Yanow og Hardimos Tsoukas (Yanow & Tsoukas, 2009) har arbejdet videre med Schöns begreb og påpeger, at denne type handlinger ikke alene træffes gennem tænkning, det er nok så meget *en kropslig og følelsesmæssig fornemmelse*, som kan gøre, at man "reflekterer-i-handling"; Hvordan vi handler i en overraskende situation, afhænger af, hvor åbne vi er overfor overraskelsen – i hvilken grad, vi registrerer den og lader os influere af den.

Gert Biesta vil hertil lægge vægt på selvopdragelsens betydning, idet han påpeger, hvordan dét at finde sine værdier og mål er helt centralt i forhold til at vide "hvem jeg er" i situationen og dermed kunne tage ansvar for sin egen del i mødet med den anden.

Alle de nævnte teoretikere vil være enige om, at "refleksion-i-handling" forudsætter et møde, et materiale eller en person. "Refleksion-i-handling" er socialt orienteret og foregår i en kompleks kontekst. Yanow og Tsoukas har fokus på styrken i, at man lærer gennem interaktion i en *kollektiv gruppe* og i forhold til de kollektivt skabte forståelser af god praksis og professionelle normer (Yanow & Tsoukas, 2009). Rothuizen påpeger derimod, med reference til Biesta, at den pædagogstuderende i mødet med professionelle normer på en pædagogisk arbejdsplads risikerer at miste sin personlige orientering i forhold til den konkrete anden, som står foran hende. Hvor Yanow og Tsoukas skriver, hvordan man for at kunne foretage "refleksion-i-handling" må kunne *være til stede i nuet*, og kunne mærke både sig selv og de andre med åbenhed overfor nye muligheder, så er Rothuizen med Foucault langt mere skeptisk i forhold til individets mulighed for at kunne sætte sig udover praksis' dominerende diskurser og magtforhold. Helt konkret, så antager Yanow og Tsoukas, at den studerende i dialog med sine kollegaer kan udvikle sin pædagogiske praksis, mens Rothuizen påpeger, at det også er muligt, at den studerende i denne dialog blot lærer, hvad der er tradition for i medarbejdergruppen.

Rapport om aktionsforskningsprojektet "Læring gennem praksisfortællinger"

Rothuizen ser "refleksion-i-handling" som en mulighed for frigørelse i Foucaults forstand, som handler om at kunne bryde med det, der ses som indlysende, og på den baggrund få mulighed for at erkende, at det også kunne være anderledes. Det giver nemlig mulighed for selv at blive anderledes, uden at forestille sig, at der er en "sandhed", som kan guide en (Rothuizen, 2015;179).

Konkret pointerer Rothuizen, hvordan refleksion-i-handling kan blive et alternativ til det helt individuelle skøn og pædagogens personlige oplevelse. Han påpeger, hvordan udfordringen ved det pædagogiske skøn er, at handlinger i praksis bliver afhængige af den enkelte pædagog personlige kompetencer. Det dominerende modsvar er for tiden "evidensbaseret praksis", hvor skønnet erstattes af en retningslinje eller procedure. Rothuizen udpeger faren ved såvel "skønnet" som "evidensfokuseringen":

"Faren ved skønnet er, at begrundelserne for handlinger overvejende bliver holdningsbaserede og private. Et modtræk til dette er kravet om, at arbejdet skal være evidensbaseret. Der kræves "sikker viden". Her bliver pædagogen ikke person eller deltager, men reduceres til redskab" (Rothuizen, 2004;17).

Rothuizen udpeger praksisbegrebet som en vej mellem "skøn og evidens". Med praksisbegrebet bliver vidensbasering et spørgsmål om at kunne orientere sig og vurdere, om man er på rette vej i forhold til professionens værdier. Disse kan fungere som pejlemærker, som man må forholde sig spørgende og reflektivt til ud fra sine egne erfaringer og oplevelse i situationen.

Jeg har nu introduceret til en sociologisk videns- og læringsforståelse, hvor vægten ligger på, hvordan viden bliver til gennem refleksiv dialog. I næste kapitel argumenterer jeg lidt nærmere for, hvorfor praksisfortællinger med en sådan forståelse af viden er en relevant måde at arbejde med at forbinde teori og praksis gennem skrivning.

4. Praksisfortællinger som metode

I dette kapitel introducerer jeg til praksisfortællingen som metode. Desuden præsenteres udfordringer i og betydning af at have en reflektiv praksis som grundlag for det pædagogiske arbejde. Endelig introduceres en række begreber, som peger mod, hvordan man kan indfange "refleksions-processer" – altså hvordan kende forskel på en fortælling, som alene rummer "en god historie" og en fortælling, hvor der finder refleksion sted?

Psykologiprofessoren Jerome Bruner skriver, at det er i fortællingen, at mennesket skaber sin virkelighedsforståelse. Vi ordner verden ved at fortælle om den. Det gælder uanset om vi i frokostpausen fortæller om en lille oplevelse med en beboer eller i en praksisfortælling beskriver en situation, som førte til et helt nyt syn på beboeren. Fortællingens kvalitet ligger bl.a. i, at den på én gang formidler fortællerens sandhed og lukker op for andre mulige tolkninger. Bruner mener, at fortællinger skaber rum for forskellige perspektiver, som kan brydes med hinanden og dermed skabe ny mening (Bruner, 1999).

Niels Mors beskriver fortællinger som handlingens og erfaringsdannelsens strøm, der forløber i tid og i en social og kulturel kontekst; *"Stoffet til fortællingen suger næring af realiteten. Samtidig med, at vi handler, forholder vi os til vores handlinger"* (Mors, 2004;47). Han påpeger samtidig, hvordan alle handlinger, både i privat- og arbejdslivet altid er indlejret i sociale, etiske og kulturelle værdier og betydninger. Vi kan altså ikke fortælle uden at fortællingen er i dialog med de stemmer så som formel viden, erfaringer, oplevelser, følelser, værdier osv., som er i og omkring os.

Endvidere har Mors øje for, at hvor forklaringer er en begrebslig og analytisk udtryksform, som refererer til en logisk og abstrakt erkendemåde, så er fortællingen metaforisk og syntesedannende, fordi dens sprog er æstetisk og inviterer til at være sanseligt og følelsesmæssigt oplevende.

Marianne Horsdal karakteriserer fortællinger som "stedfortrædende erfaring" (Horsdal, 2000):

"Når vi fortæller, inviterer vi lytteren ind i en fælles oplevelsesverden, så vi ikke længere står alene med det, der er hændt og med det, vi har gjort eller tænkt. (...) Gennem fortællinger oplever vi andre perspektiver end vores eget. (...) Fortællinger indbyder til forhandling af mening mellem forskellige tilværelsestolkninger. Vi kan bruge fortællinger til at udvikle det reflektive, til at forstå, at meningsskabelse er en uophørlig proces, som foregår i dialog" (Horsdal, 2000;46-47).

Forskellen på en fortælling og en beskrivelse af en hændelse er, at fortællingen nok tager udgangspunkt i en registrering af en situation, men udover registreringen, så rummer fortællingen en aktiv tolkning og involvering, hvor fortælleren trækker på sin egen forståelse og sætter denne i spil i forhold til den eller de andres handlinger. En fortælling kan vise os samspildynamikken, og hvordan "den rigtige pædagogiske handling i situationen" kan skabe nye muligheder. Jan Jaap Rothuizen påpeger, at en praksisfortælling, som er skrevet med omhu, udmærker sig gennem sine litterære eller digteriske kvaliteter, som både åbner op

Rapport om aktionsforskningsprojektet "Læring gennem praksisfortællinger"

for den mere bevidste eftertænksomhed og for, at læseren bliver berørt eller bevæget af den (Rothuizen, 2004;84).

Praksisfortællingens kerne er oplevet virkelighed

I antologien "Pædagogiske praksisfortællinger" (Mørch, 2004) fremlægger Susanne Idun Mørch følgende definition på en praksisfortælling:

"Praksisfortællinger er fortællinger om centrale og udvalgte episoder eller virkelighedsudsnit fra det pædagogiske arbejdes hverdagslivspraksis, oplevet og fortalt af de mennesker, der arbejder i denne praksis med henblik på at forstå, udvikle, formidle eller dokumentere denne praksis" (Mørch, 2004;6).

En central kvalitet ved praksisfortællingen er, at den giver rum for at udtrykke den kompleksitet, bevægelighed og kontekstafhængighed, som karakteriserer sociale samspil på måder, som integrerer faglige og personlige perspektiver.

Når den studerende skriver sin praksisfortælling, så kaster hun nyt lys på situationen. Rothuizen ser det som centralt, at den studerende gennem sin uddannelse "finder sin fortælling";

"At finde sin fortælling er en undersøgelse af værdier og mål. Den undersøgelse er uløseligt forbundet med hvordan situationen skal håndteres, med "hvem jeg er i situationen". Subjektivificeringen er aldrig navlebeskuende, men rettet mod praktisk deltagelse, mod måden man er i verden på. I en næste fase kan man reflektere over værdier, mål og ens egen rettetthed. Her kommunikeres, ikke med det formål at afprøve en pædagogisk handlingskoordinering, der ender med en opskrift på, hvordan "man" skal handle, men for at afprøve og opøve en gensidig forståelse, der gør det muligt at arbejde sammen i det pædagogiske projekt" (Rothuizen, 2015;206).

Lige præcis dét at undersøge sin egen praksis og i forlængelse heraf sine værdier og mål, kan praksisfortællingen bidrage til. Praksisfortællingens kerne er oplevet virkelighed, og derfor er den altid subjektiv i den forstand, at det er den studerende, som fortæller og dermed tillægger situationen mening i forlængelse af hendes oplevelse og erfaring. Det er ikke altid, at den studerende er opmærksom på, at hun lægger en bestemt mening eller fortolkning ned over sin fortælling, derfor er dialog med andre studerende og undervisere om praksisfortællingerne så vigtig, da det er her, at den studerende kan blive opmærksom på sin "meningstillæggelse".

Samtidig skal man være opmærksom på, at dét at give feedback på praksisfortællinger kan være en proces, som kræver både empati og mod til at udfordre. Den, der fortæller noget til andre, er i en sårbar situation. Hun sætter noget på spil. Hendes fortælling kan blive udfordret, modsagt og diskuteret. Det er underviserens ansvar at sætte rammerne for dialog omkring praksisfortællinger, så de bidrager til refleksion på en måde, som udvikler de studerendes opmærksomhed på egne og andres perspektiver.

Balancen mellem at lade en fortælling være udgangspunkt for fælles refleksion og at lade den leve i kraft af sin medrivende karakter, udtrykkes fint af Louise Birkeland, som præciserer, at der i fortællingens væsen

Rapport om aktionsforskningsprojektet "Læring gennem praksisfortællinger"

findes to vilkår, som altid spiller med i arbejdet med praksisfortællinger; fortællingens egenverdi og fortællingens pædagogiske værdi. *"Egenværdien ligger i, at det føles godt at fortælle, men uden refleksion og analyse forringes fortællingens potentiale. Påskønner man ikke livet og lysten i fortællingen, reduceres fortællingen til et redskab"* (Birkeland, 2004;124).

At udforske praksisfortællinger

Emergens bliver et centralt begreb i forhold til praksisfortællinger. Når man refererer til dette begreb, så er fokus snarere på, hvordan noget bliver til, end på, hvordan det er. Man ser på en situation og spørger til, hvordan ny viden kan opstå eller emergere af det konkrete samspil mellem de forskellige parter, som er involveret i situationen. Tanken er, at den viden, som opstår i situationen ikke var der på forhånd, og at den kræver interaktion mellem de involverede parter for, at ny viden kan opstå (Glerup, 2004;20).

Fortællingen og dialogen om denne skaber rum for:

1. At beskrive en konkret situation. Det kræver, at fortælleren øver at skabe overblik, mening og begyndende retning i forhold til relationelle forhold og/eller dilemmaer i praksis, hvilket skaber større mulighed for dialog end fx diskussion af generelle situationer på grundlag af pædagogisk teori.
2. At forholde sig til pædagogisk praksis. Det kræver, at fortælleren øver fagligt, personligt og følelsesmæssigt at undersøge og fremstille situationens kompleksitet. Målet er ikke en begrebslig eller teoretisk sandhed, men åbning for nye mulige perspektiver eller tolkninger.
3. At udforske praksisfortællinger sammen med kollegaer. Det skaber mulighed for fælles refleksion og dermed organisatorisk læring.

Det er især punkt 1 og 2, der har været arbejdet med i dette projekt.

Refleksiv praksis

Mange organisationsteoretikere skelner mellem organisationers produktions- og udviklingslogik (Senge, 1999; Wahlgren, 2002). Produktionslogikken er karakteriseret ved, at man har fokus på arbejdsopgaver, som skal løses og dermed på effektivitet og håndtering af fastlagde rutiner og procedurer. Omvendt er udviklingslogikken karakteriseret ved, at der er forventning om, at man kan forholde sig refleksivt til sin egen og andres praksis, fx ved at kunne sætte spørgsmålstejn ved organisationsprincipper, aktuelle praksisser og dominerende antagelser med henblik på at undersøge nye veje.

Joseph A Raelin (Raelin, 2002) påpeger, at det ofte giver anerkendelse at have travlt, hvorimod det at stoppe op og lytte, undre sig og afklare er mindre prestigefyldt. Han argumenterer for, at organisationer vil fungere bedre, hvis de arbejder bevidst med "Refleksiv praksis". Definitionen på dette er, at have en

Rapport om aktionsforskningsprojektet "Læring gennem praksisfortællinger"

praksis, hvor man jævnligt træder et skridt tilbage for at overveje meningen med det, som i øjeblikket foregår med os selv og andre i vores umiddelbare nærhed. Det vil synliggøre, hvad man selv og andre har oplevet og skabe et godt grundlag for fremtidige handlinger.

Raelin opstiller en række grunde til at arbejde med reflektiv praksis:

1. nogle gange er vi ikke opmærksomme på vores handlinger og deres konsekvenser
2. der er ofte forskel på, hvad vi tror, at vi gør, og hvad vi faktisk gør
3. vi forstår ny information i forlængelse af vores eksisterende viden
4. vi forstår nye situationer ved at trække på vores viden fra lignende situationer (Raelin, 2002;70).

At kunne arbejde med reflektiv praksis kræver ifølge Raelin følgende kvalifikationer "being, speaking, disclosing, testing and probing" (Raelin, 2002;71). Jeg har valgt kun at uddybe den første, da jeg ser "being" som den mest afgørende i forhold til arbejdet med praksisfortællinger.

Konkret nævnes følgende retningslinjer:

- gå ind i processen
- hav tillid til dét, der kommer – og hav ikke mål
- balancer mellem anerkendelse og undersøgelse
- hold pauser, så der er tid til at reflektere og mærke efter
- tøj positioner op, bidrag til, at gruppens hierarki ikke udspilles
- undersøg antagelser
- iagttag vurderinger
- del de tanker, som opstår i forlængelse af processen

"Being" sætter rammen; "*Framing refers to how we think about a situation, more specifically, how we select, name, and organize facts to tell a story to ourselves about what is going on and what to do in a particular situation*" (Raelin, 2002, s. 72).

Hele grundlaget for arbejdet med praksisfortællinger er således en antagelse om, at man lærer nyt, når man i sin pædagogiske praksis formår at skabe afstand til sædvanlige og ureflekterede måder at agere på. En forudsætning for det er, at man engagerer sig relationelt, dvs. at man involverer sig selv i situationen og forholder sig reflekteret til den eller de andre og den kontekst, der er for situationen. Et sådant mere konstruktivistisk perspektiv på, hvad der sker, når mennesker interagerer med hinanden, kan supplere den fænomenologiske ramme, som ligger omkring Marjatta Seminariums studieordning. Man kan sige, at fokus ikke alene er "indlevelse" som en individuel aktivitet, men at denne relateres til, hvem man selv er eller bliver i mødet med den anden i en specifik kontekst. Haridimos Tsoukas skriver om at "ændre perspektiv". Det kan ifølge ham ske ved, at man foretager en "*konceptuel ændring*", hvilket betyder, at man ser på mødet med den anden på nye måder (Tsoukas, 2009).

Berørthed og konceptuel ændring

Ann Cunliffe påpeger, som tidligere nævnt, hvordan refleksivitet kan ses som processer, hvor man øger kompleksiteten i sin tænkning eller erfaring ved at lægge mærke til modsætninger, tvivl, dilemmaer og muligheder. Men hvad er det, der gør, at man pludselig forholder sig refleksivt til én situation blandt mange i hverdagens mange aktiviteter og oplevelser?

Ifølge Cunliffe, så handler det om, at vi nogle gange oplever situationer, hvor vi føler os "ramt" eller "berørt" og dermed udfordret i vores måde at være, tale og handle på (Cunliffe, 2002). At skulle skrive en praksisfortælling kan ses som en anledning til at undersøge, hvordan sådanne situationer er spundet ind i komplekse, kropsligt involverende processer. Cunliffe kalder arbejdet med sådanne processer for "refleksiv dialogisk praksis", og påpeger, at kvaliteten i arbejdet med dem er, at kritik af praksis kommer fra den, som var i situationen og ikke fra udefrakommende observationer, begreber eller teorier. Det gør, at der er tale om "selv-refleksivitet", hvilket kan bidrage til empowerment, fordi den studerende *selv* opdager, at der er modsætninger, tvivl, dilemmaer osv knyttet til hendes praksis, og at hun faktisk kan tænke i nye handlemuligheder i forlængelse af sine refleksioner. Modsætningen til "selv-refleksivitet" er hos Cunliffe "meta-refleksivitet", som netop er karakteriseret ved at komme ude- eller oppefra og derfor kan risikere at føre til oplevelse af "at handle forkert" (Cunliffe, 2002;36).

I gruppeinterviews om at skrive praksisfortællinger, brugte de studerende ikke direkte begrebet "berørt", når de fortalte, hvordan de valgte, hvilken situation, de skulle skrive om. Men de lagde vægt på, at *"situationen kom til mig, når jeg satte sig for at skrive uden at jeg på forhånd vidste, hvad jeg ville få øje på"*. Når en situation "kom til den studerende", så kan det ses som udtryk for, at der ikke var tale om et bevidst valg, fx med henblik på at vise, hvordan et bestemt begreb kan være en udfordring at anvende i en konkret praksissituation. Den situation, "der kom" kan ses som udtryk for, at den har vakt en undren eller en følelse, som måske ikke i første omgang førte til refleksivitet, men som "berørte" den studerende og derfor dukkede op igen, når hun skulle skrive praksisfortælling.

Hvis vi antager, at udgangspunktet for at vælge den situation, der gøres til genstand for en praksisfortælling er en "berørthed", så bliver næste spørgsmål, hvad det egentlig er, der sker, når den fagprofessionelle refleksivt forholder sig til denne "berørthed". Haridimos Tsoukas har søgt at indkredse, hvordan refleksivitet foregår i dialogen mellem fagprofessionelle, men hans begreber om "konceptuel ændring" (Tsoukas, 2009) giver også mening i forhold til at indfange den refleksivitet, som kommer til udtryk i praksisfortællinger. Konceptuelle ændringer kan ifølge Tsoukas iagttages gennem "konceptuel kombination", "konceptuel ekspansion" og "konceptuel reframing".

Konceptuel kombination ses, når nye kombinationer af ord skaber nye kategorier, Tsoukas har et væld af eksempler; *affordable luxury, sweet sorrow, global village* osv. Pointen er, at den nye sammenstilling giver et nyt perspektiv, som ingen af de to ord alene bidrager til. Sidste eksempel, jeg har mødt er begrebet "tør svømning", som blev brugt i en diskussion om konsekvenser af nedskæringer på folkeskolerne, og satte tanker i gang om, at der er grænser for, hvad man kan lære uden at være i det element, hvor den pågældende praksis kan udøves meningsfuldt.

Rapport om aktionsforskningsprojektet "Læring gennem praksisfortællinger"

Konceptuel ekspansion implicerer, at man udvider brugen af et begreb udover begrebets normale anvendelse for at beskrive en ny situation (Tsoukas, 2009:947). Det handler her om at skabe koblinger, som er overraskende, men stadig giver mening, fx "børnehaven er som et hjem". Den nye anvendelse skal være en meningsfuld analogi, og derfor ikke for langt fra den betydning, som begrebet eller situationen normalt tillægges.

Konceptuel reframing betyder, at man omklassificerer eller flytter fokus fra et begrebs tilhørsforhold i en klasse til en anden (Tsoukas, 2009:947), og den kan både være ikke-metaforisk og metaforisk. *Ikke-metaforisk reframing* handler om at bringe et nyt perspektiv ind, som pludselig giver mening for de involverede i situationen. Tsoukas refererer Kjells, som har beskrevet et møde, hvor softwareingeniører var sammen på et dialogseminar for bedre at forstå og beskrive deres arbejdsproces. Der var mange snakke, men de rykkede ikke rigtigt, før én sagde, at "først kommer den kreative ide, og først derefter metoderne til at komme videre". Alle forstod intuitivt, hvad han mente, selvom den dominerende forståelse, som de indtil da havde arbejdet ud fra, sagde, at man må have en metode for at kunne forstå og beskrive problemet. Dermed var rammen sat for at se arbejdsprocessen på en ny måde. *Metaforisk reframing* handler om at bruge et billede, som skaber et nyt blik på en situation eller person. Et metaforisk udsagn har typisk formen "X er en Y", hvor Y er metaforen for X (Tsoukas, 2009:948). For eksempel, "Niels er en skildpadde" hvor "Niels" er emnet og "skildpadde" er det billede, som gør, at vi forestiller os, at Niels er langsom (Tsoukas, 2009:948).

Med brug af Tsoukas begreber om konceptuel ændring vil jeg nu analysere, hvordan de studerende skaber nye perspektiver på deres pædagogiske praksis gennem arbejdet med praksisfortællinger. De valgte praksisfortællinger rummer ikke særlige kvaliteter, men bidrager til at vise bredden i de studerendes fortællinger. Bemærk, at mange af de studerendes praksisfortællinger er 1-2 sider lange. Jeg har valgt at forkorte dem. Nedenfor er tekst med kursiv direkte fra den studerendes fortælling.

Jeg har nu refereret forskellige teoretiske og metodiske tilgange til arbejdet med praksisfortællinger, og det er på grundlag af disse, at vi nu skal se nærmere på, hvad de studerende på Marjatta gjorde i deres arbejde med praksisfortællinger. I analysen af disse har jeg sat fokus på kvaliteter, der handler om at være åben for kompleksitet og dilemmaer og at se noget nyt ved at forholde sig engageret til den situation og de personer, som er involverede i denne.

5. Hvad gør de studerende i deres praksisfortællinger

I dette kapitel skal vi (endelig) se nærmere på, hvad de studerende gør, når de skriver praksisfortællinger. Jeg skelner mellem tre typer praksisfortællinger, og går herefter i dybden med en analyse af de fortællinger, som bygger på den studerendes refleksioner over praksis.

Kapitlet bygger på analyse af de 86 praksisfortællinger, jeg har modtaget i løbet af 2015.

Arbejdet med praksisfortællinger inviterer til refleksion allerede fra studiets første år, hvilket der ikke umiddelbart er lagt op til i Marjatta seminariums studieordning. Det kan have betydning for, at de studerende udfylder opgaven "at skrive praksisfortælling" meget forskelligt, hvor en del alene forholder sig til et beskrivelsesniveau, mens andre reflekterer i forhold til den situation, de arbejder med.

Oprindeligt var tanken at se, om der var udvikling i den enkeltes arbejde med praksisfortællinger, men dette perspektiv er frafaldet, da en gennemlæsning af de mange praksisfortællinger viser, at der ikke er markante tegn på udvikling, hvilket formodentlig handler om den begrænsede tid til at arbejde med fortællingerne i fællesskab på seminariet. De studerende har ikke set eller arbejdet i dybden med hinandens fortællinger, og har ikke modtaget systematisk respons fra praktikvejleder eller underviser. De er derfor ikke blevet inspirerede til at udvikle deres måde at skrive på.

Der er i hovedtræk tre typer praksisfortællinger;

- referat af undervisningspensum
- situationsbeskrivelse, som bliver til heltehistorie
- refleksion over selv, relation, situation, begreber fra undervisning.

Jeg vil kort give eksempler på de to førstnævnte, og derefter gå i dybden med den sidste, som jo opfylder formålet med at skrive praksisfortælling².

Praksisfortællingen som referat

"Efter endt skoleperiode, havde jeg på personalemøde taget en oversigt over temperamenterne og deres betydning med. Vi havde i personalegruppen en god snak om temperamenternes betydning. Vi gennemgik temperamenterne med udgangspunkt i hinanden. Det gav en god forståelse og en øget opmærksomhed på

² For gengivelse af praksisfortællinger gælder, at jeg har søgt at anonymisere disse. Navne er ændret, jeg har forkortet og refererer. Når der er citationstegn og kursiv, så er det gengivelse af den studerendes tekst, men også her kan jeg have forkortet og ændret småord med henblik på at lette læsningen.

beboerne i den efterfølgende periode. Desuden er jeg selv blevet ekstra opmærksom på de forskellige temperamenter, både i mit arbejde og personligt".

Ovenstående "praksisfortælling" giver ikke indblik i, hvad den studerende måtte have lært eller fået anledning til at tænke nærmere over som følge af arbejdet med temperamenter på seminariet. Hun skriver, at "Det gav en god forståelse og en øget opmærksomhed på beboerne i den efterfølgende periode", men hvis hendes læsere skulle kunne se eller vurdere dette, så skulle vi have hørt nærmere om, hvad hun blev opmærksom på og som følge heraf "forstod" bedre. Fortællingen virker ikke til at være blevet til på grundlag af en oplevelse af at være berørt af noget i situationen, som beskrives. Den kan ligne dét Bakhtin kalder "autoritativ" gengivelse, hvor den studerende blot nævner, at "arbejde med temperamenter gav mening". Hvis der skulle være tale om "indre overbevisende" arbejde med "temperamenter", så skulle den studerende selv tænke med; i hvilke situationer giver begreberne om "temperament" mening i forhold til beboer X, hvornår kan det bidrage til at fastholde ham eller mit syn på ham, er der situationer, hvor begreberne ikke holder? Tilegnelsen af teorien om "temperamenter" ville her være tæt knyttet til den studerendes egne oplevelser og ord.

En anden studerende går næsten i den modsatte grøft. Her er ikke tale om gengivelse af teori, men om egen oplevelse af et undervisningsforløb.

"Ugen stod på skuespil, hvilket var en stor udfordring for mig. Mandag var en total møg dag for mig!!! Det, at der hele tiden blev lavet om i, hvordan jeg skulle agere på scenen, fik mig til at føle mig total uduelig og hægtet af, på trods af, at jeg kunne mine replikker. Jeg fik fortalt læreren, at jeg er lidt af en kontrolfreak og at det får mig til at føle mig på gyngende grund. Men at jeg samtidig ved, at det sikkert er sundt at få rykket sine grænser..."

"Praksisfortællinger" som ovenstående kategoriserer jeg som "referat", fordi der ikke foregår refleksion direkte i relation til den studerendes pædagogiske praksis. Faktisk rummer sidste udsagn i ovenstående uddrag "at jeg samtidig ved, at det sikkert er sundt at få rykket sine grænser..." en mulig refleksion, men den udfoldes ikke. Det kan igen lyde som noget, læreren har sagt, men den studerende (endnu) ikke har forbundet sig med.

Praksisfortællingen som situationsbeskrivelse, der får karakter af heltehistorie

Nedenstående fortælling kommer tættere på at være en praksisfortælling. Når jeg alligevel trækker den ud som selvstændig kategori, så er det fordi, der igen ikke er nogen refleksion over praksis. Fortællingen stopper ved beskrivelsen. Der er i denne fortælling ingen reference til tema i seminarieugen, og situationen er forkortet væsentligt:

Situation: *"Jeg læser på bosted at en vikar samt anden kollega har observeret at en beboer giver udtryk for at have ondt i penis. Der er gået 3 uger med observationer uden at der er handlet. (...) Efter testning, er*

resultatet at der er infektion. (...) Dagen efter i aftenvagtt finder jeg ud af, at der ikke er taget kontakt til læge. Jeg og en kollega kontakter vagtlæge og denne sætter beboeren i medicinsk behandling med det samme. Desuden nævner lægen, at det var godt der blev handlet hurtigt, da infektionstallene var høje, samt at der var nitrit og protein i urinen (blod) og det kunne have endt med en langvarig behandling, hvis der ikke var taget kontakt til læge før weekenden var ovre. På personalemøde tages denne situation op mandag. Det har været en øjenåbner for mange i personalegruppen, at der skal handles hurtigere. Fremadrettet vil der blive købt stix ind, så han kan hjemmetestes hyppigt".

Der findes en del af sådanne "heltehistorier". Problemet i disse er, at de institutionelle rammer, egne og andres handlinger ikke gøres til genstand for refleksion. I ovenstående fortælling ligger en slet skjult kritik af bostedets øvrige medarbejdere, hvilket ikke nødvendigvis er karakteristisk for andre heltehistorier. Ofte handler disse om "situationer, som lykkedes". En studerende påpegede i interviewet om praksisfortællinger, at genren og især måden, der arbejdes med praksisfortællinger på seminariet, inviterer til at skrive om "situationer, hvor jeg lykkedes"; *Ingen vil gøre sig selv sårbare ved at fortælle om dét, der gik galt eller hvor man virkelig var i tvivl om sin egen handling* (fg 1), og en underviser reflekterer i interviewet over, hvordan han som underviser kan bidrage til at skabe rum for praksisfortællinger om udfordrende situationer.

Refleksion over selv, relation, situation og begreber fra undervisning

Det, der sker i den tredje type af praksisfortællinger, er, at den studerende får gjort sin praksis gennemsigtig for sig selv (Løvlie, 2015). Et fællestræk ved de praksisfortællinger, jeg har karakteriseret som "refleksive" er, at de studerende udtrykker en eller anden form for "ramthed", hvilket kommer til udtryk i, at fortællingen rummer i hvert fald de første tre af de fire elementer, som Donald Schön karakteriserer som grundlag for refleksion-i-handling; en rutinehandling, møde med en overraskelse, refleksion og ny handling (Schön, 1987;26-29). Samtidig skaber de noget nyt gennem dét Tsoukas har karakteriseret som konceptuelle ændringer.

Nedenfor skelner jeg mellem forskellige kvaliteter, som træder frem, i de studerendes arbejde med praksisfortællinger. Flere af fortællingerne kunne være placeret flere steder, så der er ikke tale om absolutte kategorier:

- Situationelt fremfor normativt fokus
- Emotionelle og kropslige erfaringer
- Konceptuel reframing

Situationelt fremfor normativt fokus

Kvaliteten i de situationelt fokuserede praksisfortællinger ligger i, at den studerende gennem arbejdet med praksisfortællingen viser, hvordan hun fremfor at forholde sig til en norm for, hvordan hun selv eller andre bør agere, har øje for, hvad der er til stede i situationen, som kan udfordre dette "bør". Hermed viser den

Rapport om aktionsforskningsprojektet "Læring gennem praksisfortællinger"

studerende kompetence i forhold til at reflektere ud over en forskrift for korrekt handling. Hun viser, hvordan hendes eksisterende forståelser udfordres, og at hun i situationen må bruge sit etiske kompas for at kunne improvisere med "sans for situationen".

I begge eksempler får den pædagogstuderende øje på sin egen normativitet og hvordan denne udfordres. I første situation i forhold til egne æstetiske idealer, i anden i forhold til egen forståelse af dét at udtrykke empati.

Tema: årstidsfester

Situation i praksis: *"Jeg skulle lave juledekorationer til huset med vores beboere. (...) Beboerne var forventningsfulde og glade for at skulle i gang med projektet. Opgaven var forberedt sådan, at de kunne gøre det meste af det selv, med kun lidt vejledning. (...) Da dekorationerne skulle bruges til pynt i huset, havde jeg en vis forventning til det æstetiske udtryk, og projektet endte med at blive en større udfordring for mig end for beboerne. Jeg måtte jo affinde mig med, at beboerne havde deres egne forestillinger om, hvordan juledekorationer ser ud, og det var en opgave at få dekorationerne til at præsentere sig pænt samtidig med, at beboerne kunne føle ejerskab for dem".*

Refleksion: *"Det var rigtig svært for mig at afvige fra min egen forestilling og forventninger til juledekorationer. Det var svært at hjælpe uden at blive for dominerende i forhold til det færdige resultat. Min læring er derfor, at hvis man vil opnå et bestemt udseende, så må opgaven være ekstremt specifik og med et forudgående eksempel. Jeg kan blive bedre til at ændre min forestilling i forhold til en opgave, hvis jeg vil kunne arbejde konstruktivt sammen med andre, der har andre billeder end mig".*

Den studerende går i denne fortælling igennem alle fire elementer i at reflektere over sin praksis; *Rutinehandlingen* er at skulle lave juledekorationer. I arbejdet med det bliver hun æstetisk *overrasket* og udfordret. Det fører til *refleksion* over egen normativitet i forhold til såvel produktet, der fremstilles som deltagernes involvering (hvordan bør en juledekoration se ud og hvordan bør beboerne kunne føle ejerskab) og tanker om *ny handling*, hvor den studerende her (måske) fokuserer mere på den æstetiske dimension end beboernes kreative udfoldelse. Denne slutning kunne være fint afsæt for gruppesamtale omkring såvel mål for som bevidste og ubevidste prioriteringer i det pædagogiske arbejde.

I den anden situation har den studerende, "Anna", fokus på, hvordan hendes egen forventning til at udtrykke empati bliver nuanceret af mødet med to beboere, som agerer forskelligt:

Tema: Polariteter

Beskrivelse: Anna har været i svømmehallen med to beboere. På vej ud får hun en sms fra sin mor om, at moderen er erklæret rask efter længere tids sygdom. Anna bliver meget glad og deler nyheden med de to beboere. Den ene reagerer *"ih, det var vel nok dejligt, tillykke med det"*. Den anden fortæller en historie om

sygdom fra eget liv. Senere samme dag sidder Anna og taler med beboer 2 om en situation i beboerens liv, som har været svær. Pludselig siger beboeren "det må have været sådan du havde det, da din mor var syg, hvorefter hun kigger indgående på mig og smiler medfølelse".

Refleksion: De to beboere reagerede meget forskelligt og umiddelbart tolkede Anna at beboer 1 følte mest empati. Efter nærmere eftertanke, så var beboer 1's reaktion måske mere i forlængelse af, hvad hun har lært er passende, mens beboer 2 først mærkede efter og derefter udtrykte en empati, som var mere funderet i hende selv.

Anna reflekterer over to forhold; først, at reaktionsmønstre er forskellige og det er vigtigt som pædagog at give plads til denne forskellighed, dernæst, at hun skal være opmærksom på sin egen stemning og ikke have forventninger til bestemte reaktioner fra beboerne. Hun afslutter "Jeg er der til rådighed for dem, ikke omvendt".

I denne fortælling er der ikke i udgangspunktet tale om en *rutinehandling*. Den studerende bliver opfyldt af en følelse og deler den med de to beboere. Det fører til to forskellige reaktioner, som ikke i første omgang overrasker. Havde den studerende sluttet sin fortælling med beskrivelse af de to beboeres umiddelbare reaktioner, så kunne hun have konkluderet, at den ene var i stand til at udtrykke empati, den anden ikke. I stedet så fortsætter fortællingen, og det fører til *refleksion* over egne forventninger til reaktioner. I første omgang opleves beboer 1's respons som medfølelse, men beboer 2's senere reaktion fører til en dybere forståelse af, hvad empati kan indebære, og hvordan den hos forskellige mennesker – uanset handicap – kan komme til udtryk. Den studerende skriver i forhold til ny *handling* om, hvilke krav hun som pædagog bør stille til sig selv. Det giver et godt grundlag for i gruppen af medstuderende at diskutere, hvornår og hvordan en norm om "som pædagog at stå til rådighed" er rigtig, og hvordan den såvel teoretisk som praktisk kan udfordres.

Emotionelle og kropslige erfaringer

Som tidligere nævnt, peger forskerne Dvora Yanow og Haridimos Tsoukas på, at såvel tænkning som kropslige og følelsesmæssige fornemmelser kan føre til, at man "reflekterer-i-handling". Deres bud er, at vores handling i en konkret situation i høj grad afhænger af, hvor åbne vi er overfor dét, der er i situationen, og dermed i hvilken grad, vi registrerer og lader os influere af det, vi fornemmer.

Der er mange praksisfortællinger, som kan lægges i denne kategori. Jeg vil igen give et par typiske eksempler. Det første handler om at opdage sig selv som rummende samme følelser som en beboer, den anden omhandler en situation, hvor den studerende, "Marie" opdager, at hun har ladet sig presse af andres forventninger.

Tema: Relation

Situation: Marie er på arbejde i bageriet, hvor B skal bage kage. B vælger altid at bage den samme kage, og Marie prøver at motivere hende til at bage en anden. Det lykkes ikke, så B kommer til at bage den kage, hun plejer.

Refleksion: Marie skriver, at det bagefter er tydeligt for hende, at hun og beboeren i situationen var lige stædige i forhold til at ville bestemme, hvad der skulle ske. *"Og hvem kan dømmes, hvem der har ret? Jeg ved kun, at det er nemmere for mig at tilpasse mig B's ønske end omvendt. Og i denne situation også det mest retfærdige. For hun var ikke forberedt på noget andet, og hun skal gerne forberedes i god tid. Og måske skal jeg øve mig i at se det positive ved denne situation, fordi at hun tager et initiativ og holder fast. (...) Samtidig synes jeg også, at det ville være godt, hvis hun kunne være lidt mere fleksibel i forhold til sine arbejdsopgaver.*

Oftest ser den pædagogstuderende ikke sig selv og sine egne følelser i samme perspektiv som beboerens. Når Marie sidestiller sin og beboerens stædighed, så får hun anledning til at overveje, hvad der er hendes egen "stædighed" eller lyst til, at der skal ske noget nyt, og hvad der er en pædagogisk rigtig handling i forhold til beboeren. Hun sætter sig selv åbent på spil og udviser åbenhed for at undersøge "hvem jeg er" i situationen, hvilket hos Biesta er grundlaget for at kunne tage ansvar for sin egen del i mødet med den anden.

I nedenstående situation reflekterer den studerende, "Anja", over betydningen af at lytte mere til sin kollegas vurdering end til egen intuition.

Tema: De tre væsensled

Beskrivelse: Anja har netop fundet ud af, at hun er gravid, hvilket hun fortæller til sin kollega, da hun kommer på arbejde. Hun siger også, at hun vil fortælle det til beboerne, når de er samlet senere. Det advarer kollegaen kraftigt imod *"hun mener, at de vil bruge det imod mig på en dårlig måde"*. Senere kommer en af beboerne og siger tillykke. Det viser sig, at hun har hørt nyheden, fordi Anja's mand, der arbejder i en anden enhed, har fortalt det på sit arbejde. Anja beslutter at fortælle om graviditeten til alle ved aftensmaden og går og glæder sig til det, men da kollegaen, som advarede hende mod at fortælle, møder ind, så dropper hun det igen. Endelig dagen efter er hun på arbejde uden den advarende kollega, og hun får fortalt beboerne den glædelige nyhed.

Refleksion: *"Efterfølgende har det irriteret mig, at jeg først handlede ud fra mine følelser, og ikke efter min intention og vilje, hvilket havde været det rigtige i denne situation. Fremover vil jeg være mere bevidst om, hvorfor jeg handler, som jeg gør, og være mere viljefast omkring dét, jeg føler er rigtigt"*.

Den studerende handler i første omgang ud fra sin umiddelbare intention og følelse, når hun beslutter at dele sin glæde. Hun overvejer slet ikke, at der kan være grunde til ikke at gøre det og opererer på den led *rutinemæssigt*. Den studerende bliver *overrasket* over kollegaens holdning, men lytter – tilsyneladende ret ureflekteret - til denne. I sin *refleksion* bruger hun sin viden om tanker, følelser og vilje til at forstå, hvad der

Rapport om aktionsforskningsprojektet "Læring gennem praksisfortællinger"

fik hende til at følge kollegaens vurdering, frem for at være tro mod sin egen lyst eller en pædagogisk motiveret beslutning. I forhold til *ny handling* bliver den studerende krævende i forhold til sig selv, mens hun ikke reflekterer over den kollegiale relation. I en gruppesamtale er her et godt grundlag for at tale om, hvordan vi altid er til stede i relationer til andre mennesker, og hvordan det kan være udfordrende, at man som pædagog i høj grad er til stede med sig selv, og derfor bliver sårbar, når kollegaer er uenige i ens handlinger.

Konceptuel ændring

Den sidste type af kvaliteter i forhold til at forholde sig reflektivt er inspireret af Haridimos Tsoukas. Han skelner mellem tre typer af processer, hvor fællestrækket er, at man "foretager en konceptuel ændring". Heri ligger, at man på forskellige måder i sin praksisfortælling viser, at man har skabt et nyt perspektiv på en situation.

Jeg vil nu vise, hvordan de studerende i deres praksisfortællinger arbejder med henholdsvis konceptuel kombination, konceptuel ekspansion og konceptuel reframing.

Konceptuel kombination

Konceptuel kombination handler hos Tsoukas om at sætte ord sammen, som normalt er adskilt og derved skabe en ny mening. Der er ingen studerende, som direkte gør det i deres praksisfortælling, men de gør noget, der ligner. De sætter samme begreb, fx "rytme" ind i forhold til forskellige kontekster, hvorved begrebet udfordres.

Nedenfor vises tre praksisfortællinger, der alle har rytme som tema. I de første to udfordres idealet om at skabe rytme af, at forskellige rytmer støder sammen, i den tredje er det selve antagelsen om rytme som værdi, der udfordres.

Tema: Rytme

Situation: Signe møder kl. 16 og skal være sammen med en beboer, som om eftermiddagen har to ting på programmet; værelsestid og gåtur. Efter en del forhandling aftaler de at bytte om på rækkefølgen. De går en lang tur, som trækker ud, men er hyggelig for begge parter. De ender med at komme så sent hjem, at de ikke kan nå at få "værelsestid", da der er husmøde efter aftensmad. Det siger B OK til, men da hun klemmer fingeren og får en lille vabel bryder verden helt sammen. Hun græder utrøsteligt og nægter at gå til husmøde. Efter flere forsøg på at overtale hende, vælger Signe til slut at acceptere. De bliver sammen på værelset og lægger puslespil, og B spørger flere gange om man "godt kan kalde det værelsestid", hvilket Signe bekræfter.

Refleksion: *"Der var jo tale om to rytmer; Beboerens og husets. Beboeren har værelsestid hver dag, det var åbenbart vigtigt for hende at fastholde, også selv om det kom til at ligge på et andet tidspunkt. Hun kunne altså godt være så fleksibel i sin rytme, at tidspunktet kunne flyttes. Men jeg overså måske vigtigheden at overholde hendes dagsrytme, og var mere fokuseret på at overholde husets rytme, og dermed deltage i husmødet".*

I situationen kommer to rytmer i konflikt og der er ikke nogen enkel løsning på dette, når idealet er at holde fast i rytmen (i ental). Gennem sin refleksion over situationen bliver den studerende opmærksom på, hvordan rytme ikke blot kan ses som noget, der kan skabes eller følges til alles bedste.

Samme erkendelse gør sig gældende i Silas' praksisfortælling.

Tema: Rytme

Beskrivelse: Silas beskriver en situation i SFO, hvor børnene er kommet fra skole og skal spise. B har haft en turbulent weekend (skulle have besøgt far, som meldte afbud), han har netop været en del af "fri leg" udendørs og kommer hurtigt ind og sætter sig til bordet. Silas bruger tid i garderoben med andre børn og "taler (lidt for længe) med dem". B er vred, da alle sidder ved bordet. Han kaster sin kniv i hovedet på Silas og falder først ned, da han kommer til at sidde for sig selv med sin mad.

Refleksion: *Det er godt for børnene at have en fast rytme, men antagelsen om, at det er muligt at skabe fast rytme i børns liv kan blive en sovepude i forhold til at se, hvor meget, der kan forstyrre denne rytme, både i ens egne handlinger som pædagog og i alle de forhold, der er omkring barnet, som man ikke har indflydelse på.*

Begge studerende har på seminariet lært, at rytmen har en væsentlig betydning i det pædagogiske arbejde. De anerkender dette grundlag, men oplever i praksis, hvor udfordrende det kan være at leve op til og har øje for beboerens og barnets reaktioner, når hans eller hendes rytme forstyrres. De to fortællinger kan være et godt grundlag for samtaler om, hvordan man som pædagog håndterer idealer overfor praktisk hverdag.

I den tredje situation udfordrer den studerende i sin praksisfortælling antagelsen om, at den faste rytme er til beboerens bedste.

Tema: Rytme

Situation: Brian skal være vikar for en syg kollega og stå for "hjemmedag" med en beboer. Her plejer at være en meget fast struktur for dagen, som primært har fokus på, at beboeren gør rent på sit værelse. I situationen er beboeren helt med på opgaverne, men vælger på eget initiativ ikke blot at tage fat på den normale rengøring, men at lave hovedrengøring, hvor fx alle skuffer tømmes og vaskes af. Brian og beboeren arbejder sammen, og beboeren giver flere gange udtryk for, at "vi er i gang med at arbejde" på en måde, der lyder til, at han finder det tilfredsstillende.

Refleksion: Brian valgte situationen, fordi han ville undersøge om det, at rytmen blev brudt, kan have betydning for, at beboeren gjorde andet og mere end han plejer. *"Jeg troede – med grundlag i viden om rytmens betydning - at noget nyt, en ændring af rytme, kunne blive en udfordring. I stedet oversteg beboerens indsats langt forventningerne, da han gjorde mere end normalt, fremfor mindre, som jeg kunne have frygtet. Beboeren virkede faktisk glad for, at han kunne prøve noget ukendt og jeg kunne samle op på hans nysgerrighed. Jeg er sikker på, at succesen afhang af, at beboeren var forberedt på, at jeg skulle være sammen med ham".*

Brian indleder med at redegøre for "rytmens betydning", som han er blevet undervist i, og skriver, at han anerkender dette grundlag. Samtidig finder han det interessant at have fokus på grænserne for dogmet. I sin refleksion over situationen viser han, at han både anerkender (vigtig forudsætning, at beboeren var godt forberedt) og overskrider det (noget nyt blev muligt med ny medarbejder på hjemmedag). Han formår således at kunne undre sig og udforske grundlæggende antagelser i den pædagogiske praksis, så denne bliver levende fremfor en stivnet form.

I disse tre eksempler på praksisfortællinger reflekterer de studerende over praksis i forhold til et normativt ideal. De viser dermed, hvordan det er muligt at udfordre teoretiske begreber gennem refleksion over situationelt og personligt involveret pædagogisk praksis. Her er i høj grad tale om, at "det indre overbevisende ord", som Bakhtin refererer til, kommer til udtryk.

Konceptuel ekspansion

Tsoukas bruger begreber "konceptuel ekspansion" til at beskrive situationer, hvor et begreb bliver brugt i en anden sammenhæng end den, hvor vi normalt forventer det (Tsoukas 2009;947).

Nedenfor refereres til tre praksisfortællinger skrevet af den samme studerende. Fælles for dem er, at den studerende i alle tre situationer forholder sig til "sig selv" eller "det personlige" i forhold til "den anden" eller "det pædagogiske", og dermed udtrykker en forståelse af "god pædagogisk praksis" som gensidigt involverende med fokus på selvopdragelse.

Den studerende, "Gitte" er hjemmetræner for et barn med downs syndrom. I første situation skaber barnet rum for, at den pædagogstuderende kommer følelsesmæssigt til stede, i anden situation vælger den pædagogstuderende at udtrykke følelser i sin pædagogiske praksis og i den tredje arbejder hun bevidst med at ændre sin emotionelle holdning.

I nedenstående praksisfortælling oplever den studerende at blive mødt på et personligt, eksistentielt niveau af det barn, hun er hjemmetræner for.

Tema: Kosmologi

Situation: "Jeg kommer på arbejde en mandag morgen, M står klar i overtøjet og hilser glad og lidt genert. Jeg har lige været væk en uge. M plejer at cykle i børnehaven, og jeg siger til hende, at nu skal vi finde cyklen. M ignorerer mig og går hen til sandkassen, jeg går efter hende og siger igen, kom M, vi skal finde cyklen så vi kan komme i børnehaven. M kigger op, men fortsætter med det, hun laver. Jeg bliver lidt irriteret over, at hun ignorerer mig og går helt hen og sætter mig foran hende, jeg kigger på hende, der går lidt før hun kigger på mig. Hun kigger intenst på mig en stund, jeg kan mærke, at min irritation forsvinder, inden jeg når at sige noget, stryger hun mig over kinden og siger århhh..."

Refleksion: "Jeg skulle virkelig holde mine tårer tilbage. Jeg havde følelsen af, at blive kigget lige igennem. Inden jeg kom på arbejde havde jeg haft en mindre konflikt, hvor jeg blev vred. Jeg forsøgte at ryste den af mig, men havde den stadig, da jeg mødte M. Jeg var ikke helt tilstede. Alt dette går op for mig da jeg sætter mig ned overfor hende, og hun stryger mig over kinden. Jeg var egentlig ked af det (...) Der sidder M med kærlighed til mig og uden ord, får hun mig til at indse, at jeg jo ikke er nærværende (...) Hvad kan jeg lære af M, hvordan skal jeg forholde mig for at få øje på det?"

Den studerende får i situationen med barnet M øje på, hvordan M gennem sit nærvær og sine handlinger kan få hende selv til at mærke efter, hvor hun er henne. Det fører til refleksion over gensidigheden i deres relation, hvor det handicappede barn udviser en følelsesmæssig indsigt, som ikke er sprogligt, men snarere stemningsmæssigt formidlet. Man kan måske sige, at barnet spontant udviser den form for indlevelse, som det, ifølge det antroposofiske perspektiv, er meningen, at pædagogerne skal lære sig på en bevidst måde gennem en skoling i iagttagelse og åben interesse. Den konceptuelle ekspansion består i, at hun ser og tager imod fra barnet, frem for at fastholde sig selv som den "pædagogisk ansvarlige" i situationen.

Her udfører barnet spontant den form for indlevelse, som det er meningen, at pædagogerne skal tilegne sig på en bevidst måde gennem en skoling i iagttagelse og åben interesse.

I næste situation er det igen følelserne, der er tema.

Tema: Relationer

Situation: Det er fredag og Gitte skal den følgende uge på seminarieret. I ugens løb har M oplevet, at et barn, hun var knyttet til i børnehaven, er holdt op. Det virker M meget berørt af, og Gitte synes derfor, at det er svært, at hun nu også forsvinder i en hel uge, hvor M vil have svært ved at forstå, at hun kommer igen. "Jeg lod mig selv vise hende, at jeg blev rørt over at sige farvel og jeg fik tårer i øjnene. Jeg sagde til hende, at jeg ikke ville forlade hende og at jeg kom hjem igen. M kiggede indgående på mig, smilede så og strøg mig over kinden. Jeg smilede igen og gik".

Refleksion: "Jeg følte en pludselig sorg over at skulle sige farvel til M, fordi jeg vidste at hun var i følelsen af tab og ikke helt forstod det. Men jeg valgte at vise hende mine tårer, samtidig med at jeg vidste i mit indre, at jeg kom igen og ikke ville forlade hende. Normalt forbinder man professionalisme, med at holde egne følelser tilbage og at have styr på situationen. Her valgte jeg anderledes. Da jeg bagefter tænkte over, om

det var rigtigt, følte jeg, at det var godt jeg gjorde det. Jeg var autentisk overfor M lige der, og hendes reaktion fortalte mig, at hun fornemmede min forståelse og mit ønske om at komme tilbage igen".

Her er den studerende mere normativ og mindre refleksiv eller undersøgende. På den ene side nævner hun en professionel norm; "vis ikke følelser", på den anden side, så udtrykker hun sikkerhed i forhold til, at hendes anderledes valg i situationen var det rigtige. Den konceptuelle ekspansion ligger i at sætte det professionelle overfor det personlige møde. Den studerende konkluderer på grundlag af sin følelse, at valget i situationen var rigtigt, hvilket det vel egentlig kun er viden om, hvordan M reagerede, da hun var gået, der kan fortælle os.

Hvor den studerende i de to ovennævnte situationer "gik med sine følelser", så beskriver hun i den sidste situation, hvordan hun søger at arbejde med at ændre sine umiddelbare følelser.

Tema: Pædagogisk lov

Situation: M, som Gitte er hjemmetræner for, skal begynde i skole og hun gør sig mange tanker og bekymringer i den anledning. *"Jeg talte med moderen, hun havde nogle af de samme bekymringer, men vi blev enige om, at det var vigtigt, at vi tog ansvar for vores bekymringer og fandt en måde at vende dem til tillid. Det var den bedste måde vi kunne styrke barnet på. Vi kan og skal ikke tale en masse med hende om det, men vi kan koncentrere os om vores egen indre holdning".*

Refleksion: På seminariet har der været fokus på, hvordan al opdragelse er selvopdragelse, og det er dette Gitte reflekterer over i sin praksisfortælling. *"Jeg mærker, hvor tit jeg ønsker at styre slagets gang, og tilrettelægger tingene, også for mine egne børn. Jeg aner en anden måde, hvor jeg har mulighed for, at have større tillid, til de ting, jeg møder på min vej, og hvor jeg kan tage endnu mere ansvar, for de steder hvor jeg tvivler og får lyst til at styre. Udfordringen er at kunne vise større tillid, uden at føle, at jeg svigter eller lader stå til".*

Den konceptuelle ekspansion består her i sammenstillingen af "at tage mere ansvar" gennem "mindre styring", som skal være udmøntningen af et bevidst arbejde med sin egen tvivl og lyst til at styre. Den studerende påtager sig at arbejde med sine følelser for bedre at kunne støtte barnet, hvilket jo er modsat de foregående situationer, hvor hun har argumenteret for at være følelsesmæssigt til stede.

Den "konceptuelle ekspansion" i ovenstående praksisfortællinger kommer til udtryk ved den studerendes fortælling om sine egne følelser og reaktioner i en pædagogisk kontekst. Hun viser dermed, hvordan man konkret kan udvise åbenhed overfor, hvordan *"formbarhet går begge veier, den omfatter både lærer og elev i en praktisk gjensidighet"* (Løvlie, 2015;6). Praksisfortællingerne rummer gode muligheder for fælles refleksion blandt studerende omkring teori, erfaringer og oplevelser med at være (eller ikke være) personligt og professionelt pædagogisk til stede i sit arbejde.

Konceptuel reframing

Ifølge Haridimos Tsoukas handler konceptuel reframing om at flytte fokus fra et begrebs tilhørsforhold i en klasse til en anden klasse, således at et nyt perspektiv opstår.

I det følgende refereres fire praksisfortællinger, som rummer elementer af konceptuel reframing. I første praksisfortælling flyttes fokus fra "pædagogisk arbejde" til "behov for anerkendelse", i anden praksisfortælling flyttes fokus fra "oprydningsarbejde" til "angst beboer", i tredje praksisfortælling flyttes fokus fra "stædig beboer" til "oplevelse af eksistens" og i fjerde situation flyttes fokus fra "beboer som opgave" til "beboer som individ". For alle fire situationer gælder, at dét at se situationen, beboeren eller relationen i et nyt perspektiv, skabte ny forståelse og nye handlemuligheder.

Den studerende, "Amalies" fortælling om at flytte fokus fra "pædagogisk arbejde" til "behov for anerkendelse".

Tema: *Tanke, følelse, vilje*

Situation: En beboer kommer ikke tilbage til arbejde efter formiddagspause. Amalie går op og banker på døren for at minde om, at pausen er slut, senere går hun igen op, banker på og går ind; *"Jeg siger, at hvis der er noget i vejen, så er jeg alene i huset og klar til at snakke. Ellers betragter jeg det som, at hun har lagt sig syg, og så må hun jo blive på sit værelse resten af dagen"*. Beboeren skriver en sms til lederen om, at Amalie har skældt hende ud.

Amalie beskriver, hvordan beboeren et par timer senere stormer gennem huset og sætter sig på bænken udenfor. Efter en tid sætter Amalie sig hos beboeren. De får en snak og aftaler *"Hun må blive på sit værelse indtil efter aftensmaden og først komme ned til de andre i stuen om aftenen, beslutter jeg"*.

De andre beboere er imidlertid meget utilfredse med, at reglen om, at man skal blive på sit værelse til næste dag, hvis man har lagt sig syg, ikke skal holdes i forhold til b.

Refleksion: *"Jeg handler mest ud fra mine egne interesser (...) jeg skulle havde ladet hende komme til mig (...) og kan mærke, at jeg gerne vil have, at hun skal kunne lide mig og derfor bliver jeg lidt ekstra blød (...) ved at jeg ikke er fast i min holdning, så gør jeg hende usikker. (...) I forhold til "tanke, følelse, vilje" handler jeg ud fra tanken om at b og jeg skal have den bedste relation, at b skal kunne lide mig, samtidig med at hun respekterer mig. Dermed kommer jeg til at indskrænke b's frihed, ved at pådutte hende en pædagogik som er misforstået fra min side"*.

Den konceptuelle reframing sker i det den studerende flytter fokus fra at se sig selv som handlende som "ansvarlig pædagog" til at se sig som handlende i forhold til at være "afhængig af anerkendelse" fra beboeren. Hun redegør indledningsvis for, at hun med teorien om koblingen mellem tanke, følelse og vilje

Rapport om aktionsforskningsprojektet "Læring gennem praksisfortællinger"

får nyt perspektiv på situationen, men det er ikke tydeligt i praksisfortællingen, hvordan hun kobler til teorien. Til gengæld er det igen et eksempel på, hvordan praksisfortællingerne inviterer de studerende til at reflektere over deres egne følelser, interesser og reaktioner i mødet med den anden.

I den anden situation er fokus på, hvordan den studerende, "Asta" oplever, at medfølelse og indlevelse træder foran oplevelsen af at have en stor oprydningsopgave foran sig.

Tema: *Relation og samspil*

Situation: En beboer er så frustreret over en melding fra sin far, at han smadrer porcelæn, smider rundt med tøj, billeder mv. i sin lejlighed. Da Asta kommer ind til ham ligger han i en krog. Hun går hen til ham og fortæller, at hun kan se, at han har det svært og hun gerne vil hjælpe ham med at komme op og i bad. Han spørger flere gange, om hun er vred, og hun benægter. Han får bad og de hjælper hinanden med at rydde op. Igen spørger han flere gange. Da oprydningen er ved at være færdig, siger han "*jeg kan altid regne med dig, ikke Asta?*" og derefter "*jeg kan ikke regne med min far*".

Refleksion: Første reaktion var at være vred på beboerens forældre, som gør livet svært for ham. Da Asta kommer ind til beboeren får hun "*et billede på nethinden af et dyr, der var kørt over og stridt ind til siden alene og bilerne susede forbi i voldsomt tempo. Det billede og den følelse jeg fik i den forbindelse, tror jeg, guidede mig til, at jeg reagerede, som jeg gjorde. Ved blot at være roligt til stede, lykkedes det at få beboeren til at holde op med at angre, hvilket ellers kan stå på i timer*".

Den konceptuelle reframing sker i det den studerende flytter fokus fra frustration over forældre og fysisk kaos til at se beboeren som et såret dyr. I en antroposofisk forståelse vil man måske se det som et eksempel på den form for imaginativ indlevelse, som er et centralt element på seminariets tredje og fjerde studieår. Netop fordi den studerende er i stand til ikke at lade sine umiddelbare følelser fylde, så bliver der plads til at mærke det indre billede af hele situationen, som skaber en dybere form for indlevelse. Herved træder en væren-med-den-anden og en klar fornemmelse af beboerens behov frem.

I "Signes" praksisfortælling er der en meget direkte henvisning til undervisningen som dét, der bidrog til at ændre syn på situationen.

Tema: Sanser

Situation: Signe beskriver, hvordan en beboer har svært ved at mærke sig selv og bl.a. ønsker at have bæltter, smykker mv. meget stramt omkring kroppen. En aften, da B skal i seng opdager Signe en perlesnor omkring anklen, der sidder meget stramt. Signe insisterer på, at den skal tages af for natten, hvilket gør B meget fortvivlet. Hun skrider, græder og skælder ud.

Refleksion: *"Da vi havde om sanserne på blok 4, så jeg lige pludselig denne situation for mig igen. Det gik op for mig, hvor meget der stod på spil for B – at den perlekæde havde en meget større betydning for hende, end jeg var bevidst om på det tidspunkt. Den stramme snor, skulle kompensere for livssansen og jeksansen, og hjælpe hende til at mærke sig selv".*

Den konceptuelle reframing sker i forlængelse af den teori, som er gennemgået på seminarieret. Her får den studerende på et dybere niveau blik for, hvad der er på spil for beboeren i situationen; fra at se en perlesnor som en perlesnor, så kan hun pludselig se den som et spørgsmål om at kunne mærke sig selv som værende i livet eller ej.

Den sidste praksisfortælling omhandler konceptuel reframing på et meget grundlæggende niveau. Hvor beboeren i første omgang bliver "tingsliggjort" og behandlet som en opgave på lige fod med oprydning i køkkenet, så opdager den pædagogstuderende, "Eva", hvad hendes handling gør, og formår at ændre den.

Tema: Barnets udvikling og betydning senere i livet

Beskrivelse: *"Jeg står og snakker med P i køkkenet. Han fortæller om, hvordan hans dag har været og om sit nye spil på computeren. Han fortæller det langsomt og med lange pauser, så mens han fortæller, går jeg rundt og dækker bord, ordner vasketøj og nogle andre praktiske småting. Efter et stykke tid opdager jeg, at han ikke kun holder pause, når han ikke kan finde ordene, han holder også pause hver gang jeg vender ryggen til eller blikket væk. Jeg stopper op og sætter mig ned i sofaen og P gør det samme, hvorefter han taler næsten uafbrudt i en time".*

Refleksion: Eva beskriver, hvordan hun i begyndelsen tænker, at beboeren taler så langsomt, at hun sagtens kan nå at få ordnet de andre ting, mens han snakker. På den måde kommer jeg til at "sidestille ham med almindelige praktiske opgaver i huset".

Ved at opdage, hvordan beboeren gøres til en opgave på linje med opvasken, ser den studerende vigtigheden af at kunne se og forholde sig til den kvalitative forskel der er i at møde beboeren som person fremfor som opgave.

Jeg har nu med en række eksempler vist, hvad det er, de studerende gør, når de skriver praksisfortælling og hvordan de i deres praksisfortælling viser, hvordan de reflekterer over deres pædagogiske praksis. Spørgsmålet er nu, hvad studerende, praktikvejledere og seminarieundervisere oplever, at der kommer ud af arbejdet med praksisfortællinger.

6. Erfaringer med praksisfortællinger

I dette kapitel sættes fokus på studerende, praktikvejledere og seminarieunderviseres oplevelser af

- arbejde med praksisfortællinger
- udbytte af praksisfortællinger
- muligheder for at få større udbytte af arbejdet med praksisfortællinger

Først introduceres lidt mere generelt til, hvad de studerende oplever at lære på seminariet, da arbejdet med praksisfortællinger må forstås i en kontekst af, hvad de studerende oplever som engagerende og meningsfuldt i den uddannelse, de er i gang med.

Kapitlet bygger på fokusgrupeinterviews med studerende på 1. og 2. årgang, gruppeinterview med seminarielærere og individuelle interviews med praktikvejledere.

Hvad lærer man på seminariet generelt?

Det er særligt for studerende på Marjatta Seminarium, at de typisk har arbejdet et år eller to som pædagogmedhjælper på den arbejdsplads, som bliver deres praktiksted, når de begynder på seminariet. De studerende på første årgang fortæller, at dét at begynde på seminariet har ændret deres perspektiv på arbejdet som pædagog:

En nævner, at hun har opdaget, at det er muligt at geare ned, være mere nærværende og nå samme mængde praktiske opgaver. *"Jeg er blevet mere reflekterende, giver mig bedre tid til at være til stede overfor beboerne, og mine kollegaer siger, at de kan mærke forskel"* I forlængelse heraf siger en anden, at uddannelsen skaber personlig udvikling, *"tidligere kunne det opleves som en personlig fiasko, når noget gik galt i forhold til en beboer, nu har jeg i højere grad forståelse for, hvad der sker (...) jeg er kommet til at tænke over, hvor jeg selv står og jeg er mere bevidst om, at jeg må arbejde med mig selv, hvis jeg vil arbejde med andre. Det handler også om at kunne rumme den andens krise"* (fg 1.)³.

De studerende på 2. årgang formulerer noget lignende, *"Det kunstneriske arbejde skaber grundlag for selvudvikling, i situationer, hvor jeg før ville trække mig, så tør jeg gå ind i situationen"*, fortæller en, mens flere lægger vægt på, hvordan introduktionen til det antroposofiske menneskesyn giver nye muligheder for at forstå både sig selv og de beboere eller børn, de arbejder med. Det gælder fx temperamenter og sygdomsbillede, hvor en øget indsigt gør, at man både kan blive bedre til at tackle situationer, men også

³ Kode fg 1 er fokusgruppe 1. årgang. Desværre er det grundet tekniske problemer ikke muligt at angive mere præcist hvor i transkriberingen udsagnet forekommer.

Rapport om aktionsforskningsprojektet "Læring gennem praksisfortællinger"

kan blive mere kritisk i forhold til at overveje om ens handling understøtter borgerens behov eller blot er den letteste løsning for en selv.

De studerende, som deltog i fokusgruppeinterviews, lagde således vægt på, at de havde fået udviklet et andet – og mere reflekteret – syn på egen praksis gennem deres deltagelse på seminariet.

Hvordan har de studerende arbejdet med praksisfortællinger?

Det er forskelligt, hvor meningsfuldt de studerende har oplevet arbejdet med praksisfortællinger, og forskelligt, hvor meget de har investeret i at få skrevet dem. I interviewene var indtrykket, at flertallet af studerende har brugt omkring en time på at skrive en praksisfortælling.

Yderpunkterne i engagement i at skrive praksisfortællinger fremkommer i nedenstående udtalelser:

Brian: "Temaet vi havde i sidste blok var ret kedeligt, og det kunne jeg ikke bruge til så meget, synes jeg. De blokke før, havde jeg ikke skrevet noget ned, så da vi skulle fremlægge tog jeg bare noget, som jeg havde tænkt på" (fg 1).

Henny: Jamen jeg har skrevet den inden for den første uge-14 dage efter at vi har været af sted, og så har jeg sendt den til min praktikvejleder, som så har talt den igennem med mig, og spillet nogle bolde videre ud i luften, som jeg kunne tænke lidt over. Så har jeg måske rettet lidt i den, og sendt til (læreren) efter, at vi har fremlagt den (fg1).

De studerende er blevet spurgt til, hvordan de selv har arbejdet med praksisfortællinger, hvordan de har involveret deres praktikvejleder og hvordan de har arbejdet med fortællingerne på seminariet. Konklusionen er, at det er meget forskelligt, hvordan de studerende har arbejdet både hver især og fra gang til gang.

Der tegner sig et billede af, at den strukturerede vej ser således ud:

1. Skriver ideer til situationer, som er opstået under seminarieugen ned umiddelbart efter afslutning af en blok
2. skriver noter på forskellige situationer og gennemlæser noter fra seminarieblokken
3. taler med praktikvejleder om det teoretiske indhold i forhold til de valgte situationer
4. vælger situation og skriver ned
5. fremlægger på seminariet
6. redigerer og sender til lærer

Her imellem er der et væld af andre modeller, hvor et eller flere punkter går ud, helt frem til den, som tænker sig frem til en situation, som fremlægges og (måske) skrives ned efterfølgende.

Rapport om aktionsforskningsprojektet "Læring gennem praksisfortællinger"

Flere nævner, at skriveprocessen er blevet lettere gennem året.

Anna: "Jeg synes, det var meget tungt i starten. Det var sådan en ekstra ting (...) som jeg lige skulle bruge min fritid på. Det synes jeg faktisk var rigtig irriterende. Men som sagt, det bliver nemmere og nemmere (...) jeg har ikke brugt særlig lang tid. Det var mere, at det fyldte i tankerne, at jeg skulle skrive dem på et tidspunkt. Det har måske taget en time" (fg1).

Nogle finder imidlertid ikke, at arbejdet med praksisfortællinger har givet nok. Denne (lille) gruppe studerende har hovedsageligt to grunde til at problematisere dette arbejde:

At det tager fokus fra årsopgaven:

Gitte: Jeg har sådan en følelse af, at jeg godt kunne have undværet dem. De har forstyrret mig. Det der med at de har ligget som sådan en evig dårlig samvittighed herude som jeg lige har skullet lave. Jeg har hellere villet fokusere på min opgave (fg2).

At det er for krævende en form:

Maria: Jeg synes enten, at det skulle være meget fast, med klare spørgsmål at gå ud fra. Ellers skal det netop være meget frit, så man selv kan vælge (fg2).

Til dette svarer en medstuderende:

Bea: Jeg synes, som det var sidste år (faste spørgsmål, som skulle besvares), at det var nemmere at få gjort. Men jeg synes, at det her giver mere. Men jeg har fortolket det meget frit, og jeg har skrevet mange forskellige ting. Nogle gange har det bare været nogle tanker om noget af det, der fyldte, nogle gange mere konkret og nogle gange har det været noget, som jeg har delt i personalegruppen. Jeg har valgt at fortolke det meget frit, for det var på den måde jeg synes, at jeg kunne få mest ud af det.

De studerende giver udtryk for, at de har tolket opgaven "at skrive praksisfortælling" frit, og mange har brugt energi på at prøve at finde ud af, hvad det handlede om. Det ses også tydeligt på praksisfortællingerne. Min fornemmelse er, at de studerende, som savner "klare spørgsmål" eller "frihed", finder kravet om refleksion svært, og måske er blevet forvirrede over, at der både tales om "praksislæring", med et fænomenologisk/antroposofisk fokus på "neutral iagttagelse" og "praksisfortælling", som udspringer af en mere konstruktivistisk tilgang med fokus på "refleksion".

Jeg slutter diskussionen om det meningsfulde i at skrive praksisfortællinger med et citat, som viser, at nogle studerende greb opgaven og oplevede den som lærerig:

Karin: Jeg kan rigtig godt lide det der med, at man har én stor opgave, som vi arbejder med igennem hele året, og så synes jeg faktisk, at det er fint at vi har de der små praksisfortællinger, for det giver et tilbageblik og nogle refleksioner over, hvad vi lærte og hvorfor. Jeg synes også, at det er rigtig fint, at vi så hører de

Rapport om aktionsforskningsprojektet "Læring gennem praksisfortællinger"

andre, for så kan man høre, om man har forstået det på den samme måde. Jeg synes, at der kommer nogle små dialoger på den måde (fg2).

Der var ikke noget entydigt billede af, hvordan praktikvejledere og seminarielærere blev involveret i arbejdet med praksisfortællingerne, men en del ideer til, hvordan de kunne blive det. Disse behandles nedenfor under overskrifterne: "Tid til refleksion på seminariet" og "Feedback".

Hvad har de studerende lært af at arbejde med praksisfortællinger?

De studerende, som faktisk har fået skrevet praksisfortællinger, fortæller, at det har været lærerigt. En række kvaliteter udpeges:

Øver skriftlig formulering

En nævner, at der er meget præstationsangst knyttet til skriftlig formulering, ligesom flere nævner, at de fra tidligere uddannelse "*ved, at det ikke er min stærke side*" (fg2). Her har praksisfortællingerne for nogle virket som en overkommelig opgave, hvor de har kunnet øve dét at skrive, mens andre har oplevet praksisfortællingerne som "*en plage, der tog tid fra det egentlige – opgaveskrivning*" (fg2). Hertil svarer en medstuderende, at "*det er godt at arbejde med forskellige former for skrivning, så man træner at skrive på forskellige måder*" (fg2).

Får fokus på sprog

Flere studerende har bemærket, at skrivning giver fokus på sprog. Nedenfor fortæller Karin, hvordan hun har fået mere fokus på skriftsprog, mens Anna nævner, at hun tænker mere over, hvordan hun formulerer sig mundtligt i vanskelige situationer.

Karin: jeg arbejder med mine formuleringer, ligesom jeg skal gøre, når jeg skriver til kolleger eller forældre (fg2)

Anna: Jeg tror, at jeg skriver og formulerer mig pænere, når jeg skriver ting ned i stedet for at sige det. Det bliver lidt mere så jeg kan bruge det, hvis der fx er svære ting, man skal kommunikere videre. Eller sige det på en måde, så man får det rigtige resultat til forældre eller kollegaer. Det tror jeg er godt for mig, ellers kan jeg godt være lidt hurtig nogle gange (fg1).

Reflekterer over teori – praksis relation

De studerende fremhæver, at arbejdet med praksisfortælling gør, at de bliver tvunget til at reflektere over dét, de lærer på seminariet i relation til dét, de gør i praksis:

Først Susan, som fortæller, hvordan teori og praksis bliver tættere knyttet:

Susan: Jamen jeg synes at man bliver tvunget, på den positive måde, til at reflektere mere over det man laver, og det man går med i dagligdagen. Man får større sammenhæng mellem praksis og teori, det synes jeg er rigtig godt.

Rapport om aktionsforskningsprojektet "Læring gennem praksisfortællinger"

Birgitte: Hvorfor gør man det?

Susanne: En ting er at lære det på seminariet, en anden ting er at komme hjem og se, hvordan det fungerer. Jeg synes også, at det har hjulpet mig til at se anderledes på nogle situationer, som jeg har stået i på arbejdet eller seminariet før. Jeg har fået en større forståelse af, at der kan ligge andre ting til grund end hvad jeg lige var klar over på det tidspunkt. Det gør måske, at man er lidt bedre rustet til næste gang, eller har lidt mere forståelse overfor det menneske, man har med at gøre (fg1).

Sven og Henny har mere fokus på, hvordan arbejdet med praksisfortællinger har bidraget til at se anderledes på praksis:

Sven: Det at sidde og skulle reflektere over den situation og at skulle skrive den ned, det hjælper mig til at reflektere over andre situationer, selvom det ikke nødvendigvis er dem, jeg skal skrive om. Det er en øvelse for mig i at reflektere dybere over en situation. Det at skrive ligger ikke naturligt til mig, så det er en øvelse i at skulle formulere sig (fg1)

Henny: Jeg tror også, at det er det, at du bliver holdt oppe på det. Når du har en opgave at løse, så er du mere reflekterende i dit arbejde og OBS på de situationer, der sker hele tiden (fg 1.).

Bruger teori aktivt

Flere nævner, at arbejdet med praksisfortællingen giver anledning til at tænke over den teori, som er blevet gennemgået. En nævner, at hun "ofte er vendt tilbage til mine noter og har læst igen, når jeg skulle forklare en situation i forhold til teori" (fg2) og en anden fortæller, at hun som hovedregel først har valgt, hvilken situation, hun ville skrive om, og så først i anden omgang har forholdt sig til, hvilke begreber, der kunne bidrage til at belyse situationen "ofte har jeg sat mig for at skrive om en situation uden at kunne se, hvordan jeg kan koble til teori, men når jeg så ser på mine noter, så dukker der pludselig sammenhænge op" (fg1).

Øver fremlæggelse

Flere giver udtryk for, at det at læse sin praksisfortælling op giver vigtig erfaring med at sige noget i en større forsamling.

Henny: Jeg har aldrig været særlig god til at tale i større forsamlinger, eller i det hele taget at skulle stille mig op foran andre. Det har været noget af en proces, jeg har skullet være igennem også. Det har jeg da kunnet mærke, har styrket mig, at vi skal fremlægge de her også for klassen. Den første gang var virkelig grænseoverskridende. Det er blevet bedre, så på den måde giver det en helhed, at vi også fremlægger (fg1).

Hvordan kan studerende lære mere af arbejdet med praksisfortællinger?

Flertallet af studerende oplever, som nævnt, at det har været lærerigt at skrive praksisfortællinger, men de har også gode bud på, hvordan arbejdet med dem kan gøre både proces og læringsudbytte større.

Rapport om aktionsforskningsprojektet "Læring gennem praksisfortællinger"

Klart formål og respons på aflevering

En del studerende kan ikke se formålet med at skrive praksisfortælling. Det virker som noget, man skal gøre "for seminariets skyld". I forlængelse heraf påpeger mange, at de har savnet at få respons på deres aflevering, og dermed "synes seminariet åbenbart heller ikke, at det er så vigtigt". Allerhelst vil de have 4-5 linjers respons, men minimum et "tak, den er modtaget" fra læreren.

Anna: I starten følte jeg nærmest, at jeg skulle bevise at jeg havde hørt efter i løbet af ugen (fg1).

Der er i øvrigt enighed om, at det er godt, at man selv vælger, hvilket tema fra undervisningen, man vil have fokus på i sin praksisfortælling. Det stiller en frit i forhold til at tage det op, man er optaget af, og giver mulighed for at tænke mange situationer igennem i forhold til forskellige teori-elementer.

En praktikvejleder, som vejleder en studerende, som har store udfordringer i forhold til skriftligt arbejde, understreger betydningen af at skrive, fordi træningen faktisk hjælper, men påpeger samtidig, at det for udfordrede studerende er særligt problematisk ikke at få respons på deres store indsats:

"Men det er tydeligt, at det bliver bedre, især er hun blevet bedre til at løfte sig fra bekymringen over ikke at kunne til at gå ind i processen og overveje, hvad vil jeg gerne sige. Der er minimal udvikling i selve skrivningen, men stor udvikling i hendes egen proces, og det er vel også vigtigt! Hun har været meget frustreret over, at der ikke er nogen respons. Når man har stor modstand, og overvinder den, og så ikke får nogen som helst respons, så er det meget frustrerende" (praktikvejleder 1).

Seminarielærerne er fuldt klar over problematikken, men har ikke ressourcer til at give individuel feedback. De arbejder med at finde en afleveringsform, som sikrer, at alle studerende afleverer alle praksisfortællinger.

Tid til refleksion på seminariet

Blandt de studerende var der generelt enighed om, at det har været givende at fremlægge og lytte til andres praksisfortællinger på seminariet, også selvom tiden til det har været begrænset. Samtidig savner de i høj grad individuel tilbagemelding på modtagelsen.

Seminarielærerne er enige i, at den begrænsede tid til at give og få feedback kan have mindsket læringsudbyttet, da der snarere blev tale om fremlæggelse og spredte kommentarer end egentligt arbejde med refleksion over praksis. Der er således enighed om at ønske mere tid til at arbejde med praksisfortællingerne i seminarieugen. De studerende fornemmer, at der er meget stof, man kan tale om i praksisfortællingerne, og at de bliver optaget af at arbejde dybere med både deres egen og andres fortællinger.

Britt: Jeg synes, at den time vi har haft, har været spild af tid. Jeg synes faktisk, at det har været rigtig spændende at høre (de andres fortællinger). Men jeg synes, at det skulle prioriteres op, for på den måde kan

Rapport om aktionsforskningsprojektet "Læring gennem praksisfortællinger"

vi også forholde os til hinanden (...) Der bliver en tydeligere forbindelse, hvad vi går og laver i hverdagen og når vi er her (fg1).

Rothuizen pointerer, at han i sit arbejde med praksisfortællinger lægger vægt på, at *"fortællingen ikke handler om at få en sandhed frem i betydningen "sådan er det", men om at løfte sløret"* (Rothuizen, 2015;205). Praksisfortællingen kan dermed skabe rum for dét Cunliffe kalder "learning-from-within", hvor det ikke er udefrakommende begreber eller teorier, som kan udgøre en rettesnor, men de studerendes "refleksive dialogiske praksis", hvor deres erfaringer kommer i samspil med den viden, de tilegner sig. (Cunliffe, 2002;36).

At øve en sådan refleksiv dialogisk praksis kræver tid. Flere nævnte, at de kunne ønske sig, at der var fx 2 timer mandag formiddag, hvor man på forskellige måder arbejdede med fortællingerne:

- Gruppearbejde, hvor man fx 3&3 arbejder med at se nye perspektiver i hinandens fortællinger med udgangspunkt i den teori, der blev fremlagt på blokken eller blot taler om erfaringer med lignende situationer og mulige handlinger og dilemmaer
- Plenum, hvor der er fokus på at forstå hinandens situation, en nævnte, at det vil være dejligt ind imellem at møde anerkendelse "godt gjort" eller "modigt at fremlægge kaotisk og ikke vellykket situation". Det førte til en snak om, at man ofte vælger at skrive om en "succes-situation", fordi man ellers bliver meget sårbar. Hvis man kan vente forståelse og opbakning frem for "hvorfor gjorde du ikke...", så ville flere måske vælge at skrive om udfordrende situationer
- Fremlæggelser, hvor man går op foran klassen og fremlægger sin praksisfortælling, dels for at træne fremlæggelse, dels for at komme i dybden med fx 4 praksisfortællinger.

Seminarielærerne lægger vægt på, at de, når de læser praksisfortællingerne kan se, hvordan de studerende har forstået den sidste periodes undervisning: *"Vi kan i praksisfortællingen se om de bruger begreberne helt ved siden af. Hvis det er galt, så må man som lærer jo også kigge på sin egen formidling. Det er en del af processen, at vi evaluerer på vores praksis i forhold til, hvad vi kan se, at de har forstået og ikke forstået"* (Seminarielærer 2). Han påpeger samtidig, at han kan være bekymret for gruppearbejde, fordi *"hvis udgangspunktet er tyndt, så er det ikke sikkert, at det løfter"* (Seminarielærer 2). Her påpeges, at det ikke er nok at sende de studerende i grupper. Det er helt centralt, at feedback i grupper styres fx gennem spørgsmål fra underviseren, som lægger vægt på udforskning af kompleksitet, dilemmaer og alternative tolkninger, så de studerendes refleksivitet understøttes.

Samtidig påpeger en tidligere studerende, som nu selv er praktikvejleder, at man på seminariet generelt, men også i forhold til praksisfortællinger, kunne gøre meget mere brug af studiegrupper *"jeg er meget glad for, at praksisfortællinger er kommet på banen, men der må meget gerne komme mere, fx gruppearbejde. Jeg ved ikke, hvorfor man ikke bruger det på Marjatta, når man gør det alle andre steder. At skulle skrive noget sammen er meget lærerigt, det har jeg erfaret på xx videreuddannelse; vænne sig til, at der bliver*

kigget i og skrevet om i det, man har skrevet, og at turde lægge noget frem, som ikke er færdigt (praktikvejleder 2).

Feedback fra medstuderende

Lillejord og Dysthe, som har arbejdet med udvikling af universitetsstuderendes skrivekompetencer, har erfaret, at man som underviser ikke blot kan overlade de studerende til sig selv, når der arbejdes med feedback. I begyndelsen er underviserens facilitering af de studerendes gensidige feedback ekstremt vigtig, fordi de studerende skal lære rammen for denne form for undervisning. Når det lykkes, så viser det sig, at dét at kunne formulere kritik, som andre kan lære af, er særdeles produktivt for egen læreproces (Lillejord & Dysthe, 2002). Clarence Crafoord påpeger, at det er *"vigtigt, at min fortælling når frem, at den fortælling som er mig, bliver modtaget og besvaret"* (Crafoord, 1994;21), hvilket understreger betydningen af, at man både bliver anerkendt og udfordret i forhold til dét, man lægger frem.

Underviserne på seminariet er helt klar over, at der ligger en stor opgave i at sætte rammer for en konstruktiv og lærerig feedback, og de ser denne forms potentialer; *"vi kan med fordel prøve at nuancere det lidt, lade andre studerende komme med andre input. Det er rigtig godt, at de studerende supplerer hinanden, vores studerende har ikke mange muligheder for selv at komme på banen. Vi har den klassiske didaktik, så det er fint med anledninger til, at de selv bidrager. Det gælder om at vise, at det ikke er sort og hvidt, der er andre perspektiver, og det kan flytte sig. Og helt centralt, hvordan formidler man sit synspunkt, så det kan blive taget imod?"* (seminarielærer 1)

Samtidig har de øje for udfordringer i at lade de studerende give hinanden feedback: *"nogle har problemer med at få respons, de tager det personligt. De oplever det ikke sådan, at man supplerer hinanden. Vi skal ikke glemme, at de er meget forskellige, og for nogle er det ikke nemt at tage imod feedback"* (seminarielærer 1).

Udsagnet førte til en snak om, hvordan man som underviser kan skabe et rum, der er trygt nok til, at de studerende fortæller om dét, der udfordrer dem? Her foreslår den ene *"vi kan måske lægge mere vægt på, at det er godt at fortælle om svære situationer, fordi dem kan alle lære af"* (seminarielærer 2), mens den anden replicerer *"men det synes jeg også vi siger, men det er svært og man vil ikke gøre sig sårbar for kritik. Måske skal man længere hen i uddannelsen før man kan rumme det"* (seminarielærer 1).

En studerende nævner i gruppeinterviewet det læringspotentiale, der ligger i at give respons til hinanden: *"Det vil være godt at arbejde med, hvordan vi giver feedback til hinanden – man er lidt sårbar, ligesom kollegaer eller forældre kan være, når man som pædagog skal kommunikere med dem. Derfor er det en god anledning til at træne at få sagt svære ting på en måde, hvor det kan modtages"* (fg1).

Hermed indfanger han et centralt læringspotentiale i forhold til at arbejde med feedback.

Rapport om aktionsforskningsprojektet "Læring gennem praksisfortællinger"

Louise Birkeland, der som forsker har beskæftiget sig med praksisfortællinger, lægger vægt på betydningen af, at der er en åben, fleksibel og udforskende tilgang til de praksisfortællinger, som kollegaer eller medstuderende lægger frem. Hun nævner også, at man må forsøge sig frem i forhold til om der skal være en stram struktur for, hvordan en praksisfortælling skal formes eller det skal være helt op til den enkelte. Nogle foretrækker strukturen, da det skaber tryghed omkring, hvad der forventes, andre oplever strukturen som blokerende og ønsker at skrive uden rammer (Birkeland;2004).

I forhold til arbejdet med praksisfortællinger foreslår hun følgende spørgsmål som ramme for refleksion:

Refleksion over praksis

Hvilke spørgsmål får praksisfortællingen mig/os til at tænke over

Hvordan påvirker fortællingen mine/vores videre handlinger overfor barnet

Hvad tror vi, at barnet oplevede

Hvad lærte barnet

Hvad lærte jeg/vi af denne fortælling

Hvilke pædagogiske værdier udtrykker fortællingen

Hvordan vil jeg/vi bruge dette i det videre arbejde

Hvad tænker jeg om, at jeg valgte at fortælle netop denne fortælling

Dele oplevelsen og fortællingen'

Hvilke billeder skaber fortællingen hos lytteren? Ingen vurderinger, men udsagn a la;

Da du fortalte... så jeg for mig...

Jeg kunne fornemme, at ...

jeg blev optaget af... (Birkeland, 2004)

Til slut skal Rothuizens metafor for arbejdet med praksisfortællinger nævnes. Han har, som underviserne på Marjatta, erfaring for, at de studerende forholder sig til såvel af skrive som at få feedback på praksisfortællinger på forskellige måder.

"Nogle er med på det med det samme, andre er tøvende. Jeg sammenligner det med, hvordan jeg selv og mine børn lærte at svømme. Nogle børn hopper i vandet, andre står på kanten og skal vænne sig langsomt til vandet. At undervise er ikke at tvinge noget igennem, det har en reciprok karakter, og som Gadamer sagde det i sit oplæg om opdragelse og uddannelse: "man skal give alle en mulighed for at lede sig selv på en sådan måde, at den anden person føler sig godt tilpas ved det, og vice versa" (Gadamer, 2000, s. 35, JJR's oversættelse)" (Rothuizen, 2015;208).

Feedback fra praktikvejlederen

De studerende, som har involveret deres praktikvejleder i skriveprocessen, fortalte, at det var meget givende at tale med praktikvejlederen om konkrete beboere og situationer, koblet til teori. En del sendte aldrig til praktikvejledere eller holdt op, fordi de ikke fik nogen reaktion på modtagelsen.

Omvendt fortæller nogle praktikvejledere, at det har været svært at få lov til at se praksisfortællingerne. En praktikvejleder påpeger, at det er vigtigt, at praksisfortællinger gøres til genstand for samtale med praktikvejlederen, fordi det er her, at den studerende kan få respons fra en, der kender konteksten for fortællingen *"Jeg fornemmer ikke, at Maja var særlig interesseret i at tale med mig om dem. Jeg tror, at hun gerne ville have sin beskrivelse i fred. Hun ville ikke udfordres af, at jeg kender situationen og dem, der indgår i den, og jeg derfor vil kunne stille mere kritiske spørgsmål"* (praktikvejleder 1).

En anden praktikvejleder lægger vægt på, at det kan være en sårbar proces at fremlægge noget, hvor den studerende sætter sig selv på spil, som tilfældet jo er i en praksisfortælling. Hun siger: *"Det handler om, hvor meget hun kan finde ud af at se indad og forholde sig til sig selv, og hvor meget hun tør være åben om det og vise det udadtil. Det handler også om relationen mellem mentor og seminarist; alle tør komme, men grænsen for, hvornår det bliver for personligt er meget forskellig."*

Birgitte: Kan man sige, at det er praktikanter, som er bedst til at reflektere og forholde sig til sig selv, som får mest ud af dem?

Ja, men der kan mentorerne også gøre noget, men det er en proces, hvor vedkommende skal opleve, at det ikke er farligt at åbne op og fortælle om det, man oplever som fejl. Tryghed, tillid, spørge ind – man kan ikke høre noget, hvis det er for direkte, så det kræver meget finfølelse fra min side, så vedkommende kan finde sin vej (...) alle er jo i uddannelse, og det at skrive og reflektere over sin praksis er også noget, der skal læres. Det er let for mig, hvis de kan det i forvejen, men det kan jeg jo ikke forvente. Omvendt, så er det en evne man skal udvikle, ellers kommer det ikke til at fungere" (praktikvejleder 3).

En praktikvejleder foreslår, at praksisfortællingerne bruges aktivt ved årsevalueringen, hvor både den studerende, praktikvejlederen og en seminarielærer er involveret:

Jeg synes, at man skulle bruge praksisfortællingerne i evalueringssamtalerne, måske kan de bruges til at se en udvikling, er refleksionen blevet dybere, er praksisfortællingerne blevet modigere – og spørge de studerende til, om de selv oplever, at de er kommet igennem en udvikling. Jeg savnede virkelig, at de blev brugt, i stedet så vi på læringsmål og pædagogiske mål og forhold mellem teori og praksis, men praksisfortællingerne blev slet ikke nævnt, selvom tanken var, at de skulle bidrage til at binde sammen (praktikvejleder 2).

Gode råd

Rapport om aktionsforskningsprojektet "Læring gennem praksisfortællinger"

Jeg spurgte de studerende til, hvilke råd, de ville give næste års 1. årgang, når de skal arbejde med praksisfortællinger. Svarene var:

- Begynd med at skrive om en situation, du er optaget af, og overvej så bagefter, hvordan teori kan være relevant
- Tænk på praksisfortællinger som noget, du skriver for din egen skyld. Du skal ikke skrive dem for at præstere eller levere. Senere kan du se din læreproces, når du kigger tilbage på, hvad du har skrevet
- Tænk på praksisfortællinger som en måde at undersøge om teorien duer i praksis – kan du få den til at give mening?
- Giv og tag imod respons på hinandens praksisfortællinger, så I sammen kommer til at undre jer og udvikle nye perspektiver og måder at forstå de situationer, I har skrevet om.

7. Konklusion

I dette kapitel samles op på, hvordan de studerende på Marjatta Seminarium har arbejdet med praksisfortællinger og hvordan der kan arbejdes videre med disse.

Udgangspunktet for at arbejde med praksisfortællinger var, at de studerende skulle øve skrivekompetence og lære at reflektere over situationer i praksis. De skulle således bruge teori, håndværk og kunstneriske aktiviteter, de bliver introduceret til på seminariet, til at forstå og reflektere over relationen mellem "sig selv" og "den anden" i deres pædagogiske praksis.

Gode refleksioner, begrænset udvikling i skrivekompetencer

Konklusionen er, at det i et vist omfang er lykkedes.

Praksisfortællingerne har bidraget til, at de studerende har skrevet om deres oplevede virkelighed. De har dermed skrevet en bestemt mening eller fortolkning frem, som de har gjort til genstand for refleksion, i de fleste tilfælde ved at forholde sig åbent til "sig selv" og "den anden" uden at "måle" situationen op imod normative "sandheder".

Kvaliteterne i at arbejde med praksisfortællinger er, at de kropslige og emotionelle dimensioner af den pædagogiske praksis får plads, ligesom det relationelle engagement bliver tydeligt, når de studerende i praksisfortællingerne viser, hvordan pædagogiske handlinger altid foregår i en specifik kontekst og i relation til andre. Endelig giver praksisfortællinger grundlag for at undersøge, hvordan normativitet, altså antagelser om, hvordan pædagoger bør handle, udfordres i den komplekse situation, pædagogen skal handle i. Praksisfortællingerne om "rytme" og "følelser" i kapitel 5 er gode eksempler på dette.

Rapport om aktionsforskningsprojektet "Læring gennem praksisfortællinger"

Omvendt er det problematisk, at det ikke er muligt at se nogen udvikling i den enkelte studerendes arbejde med praksisfortællinger; nogle skriver reflekterede praksisfortællinger fra dag 1, mens andre aldrig fanger, hvad det handler om. Vurderet på dét, der er skrevet, må man sige, at praksisfortællinger ikke har bidraget til at udvikle de studerendes skrivekompetencer. At de studerende selv fortæller, at arbejdet med at skrive er blevet lettere, tager kortere tid, er mindre angstfyldt er naturligvis vigtigt, men det opvejer ikke, at det gerne skal kunne ses i det skriftlige produkt.

Dette forhold er formodentlig nært knyttet til den begrænsede feedback, de studerende har fået på deres praksisfortællinger. Det er da også forhold omkring feedback, som fylder mest i interviews med de involverede parter.

Feedback er vigtig

Dét at give feedback på praksisfortællinger kræver både empati og mod til at udfordre. Den, der fortæller noget til andre, sætter noget på spil, og hun skal kunne rumme, at hendes fortælling bliver udfordret, modsagt og diskuteret. Udfordringen er, at praksisfortællingen på én gang har en egenverdi som personlig beretning og samtidig har potentiale til at blive genstand for refleksion over pædagogisk praksis.

Det er i første omgang praktikvejlederen, som skal understøtte den enkelte studerende i at skrive praksisfortællingen. Her må vejledningen primært gå på at støtte den studerende i at skrive den kompleksitet og kontekstafhængighed, som den studerende i den konkrete situation er en del af, frem.

Når praksisfortællingen bliver genstand for refleksion på seminariet, så er det underviserens ansvar at sætte rammerne for dialogen, så den bidrager til refleksion på en måde, som udvikler de studerendes opmærksomhed på egne og andres perspektiver.

Praksisfortællinger, som ikke gøres til genstand for kollektiv refleksion, kan nemlig let føre til reproduktion af normative forståelser af, hvordan virkeligheden er og bør være. Dermed udfordres den studerende ikke til at forholde sig reflektivt, men får alene bekræftet sit billede af, hvordan jeg, situationen, den anden osv. er. Underviserens opgave er at skabe rum for at udfordre de studerendes fortællinger, så den taget-for-givethed, der skrives frem, synliggøres og skaber grund for fælles refleksion.

Samtidig må der arbejdes mere indgående med, hvordan den enkelte studerende kan arbejde med at udvikle sin skrivning af praksisfortællinger.

Praksisfortællinger rummer et stort potentiale på Marjatta Seminarium

Der er investeret mange ressourcer i arbejdet med praksisfortællinger. Nogle har undervejs tænkt, at disse ressourcer kunne være bedre brugt andre steder.

Derfor vil jeg runde af med, at min helt overordnede konklusion er, at praksisfortælling som metode rummer et stort potentiale ikke mindst på Marjatta Seminarium. Koblingen mellem uddannelse og

Rapport om aktionsforskningsprojektet "Læring gennem praksisfortællinger"

praksis har her en særlig karakter, som let kan gøre seminarieugerne til lidt eksotisk afkoblede frikvarterer fra hverdagens mange opgaver i praksis, hvor "produktionslogikken" tager over. Her kan praksisfortællingerne bidrage til at skabe koblingen, så undervisningen på seminariet bidrager til, at der sættes fokus på "udviklingslogikken" i den pædagogiske praksis i hverdagen. En forudsætning er imidlertid, at de bliver mere centrale i bevidstheden hos alle involverede parter. En mulighed er at lade den årlige evalueringssamtale tage udgangspunkt i et oplæg fra den studerende om udvikling i arbejdet med årets praksisfortællinger.

Litteratur

Bakhtin, Mihail (1981): *The dialogic imagination: Four essays* (M. Holquist, Ed., E. Emerson & Holquist, trans.) Austin University of Texas Press

Bayer, M. og Brinkkjær, U. (2003) *Professionslæring i praksis – Ny uddannede lærer og pædagogers møde med praksis*. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag, København (s.7-24+133-149)

Biesta, Gert (2012). Receiving the Gift of Teaching: From «Learning From» to «Being Taught By». *Studies in Philosophy and Education*, 32(5), 449–461. doi:10.1007/s11217-012-9312-9

Birkeland, Louise (2004): "Fortællinger som fænger og fanger" i Mørch, Susanne Idun (red): *Pædagogiske praksisfortællinger*, systime academic

Bradbury, Hillary & Peter Reason (2003): *Action Research - An Opportunity for Revitalizing Research Purpose and Practices* *Qualitative in Social Work* Vol. 2(2): 155-175, Sage Publications London, Thousand Oaks, CA and New Delhi; doi 1473-3250[200306]2:2;155-175;033275

Brok LS (2010): *En udredning af aktuelle igangværende forsøg og tiltag i fire professionsbacheloruddannelser* (pdf)

Bruner, Jerome (1999): *Mening i handling*, Klim

Chia, Robert (1996): *Teaching Paradigm Shifting in Management Education*, *Journal of Management Studies* 33(4), 409-428

Crafoord, C. (1994): *Mennesket er en fortælling: Tanker om kunsten at samtale*. Hans Reitzels Forlag

Cunliffe, Ann (2002): *Reflexive Dialogical Practice in Management Learning*, *Management Learning*, vol 33 (1) 35-61, Sage Publications

Gleerup, Jørgen (2004): "Videnformer og fortælling I profession og organization" i Mørch, Susanne Idun (red): *Pædagogiske praksisfortællinger*, systime academic

Gherardi S. (2001): *From organizational learning to practice based knowing*, *Human Relations* [0018-7267(200101)54:1], Volume 54(1): 131–139, The Tavistock Institute, SAGE Publications London, Thousand Oaks CA, New Delhi

Horsdal, Marianne: *Livets fortællinger*, Borgen 2000

Illeris, K (2004): *Læring – akutel læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx*, Roskilde Universitetsforlag

Rapport om aktionsforskningsprojektet "Læring gennem praksisfortællinger"

Jensen TP & S. Haselmann (2012): Tilgang til professionsbacheloruddannelserne og den nyuddannedes beskæftigelse, rapport AKF

Lillejord Sølvi & Olga Dysthe (2008): Productive learning practice – a theoretical discussion based on two cases", *Journal of Education and Work* Vol 21, no 1 feb 2008 p 75-89

Løvlie, Lars (2015): Herbart om oppdragelse , formbarhet og takt. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 1(1), 1–11.

Mors, Niels (2004): Fortællinger på arbejde i Mørch, S. I: *Pædagogiske praksisfortællinger*, Systime Academic

Mørch, Susanne Idun (red) (2004): *Pædagogiske praksisfortællinger*, systime academic

Raelin, J. A. (2001): Public reflection as a basis of learning. *Management Learning*, 32, 11-30.

Rasmussen, J. (2009): "En god kirurg kræver menneskekød at skære i" i *Asterisk* (Aarhus Universitet), nr. 49

Rothuizen, Jan Jaap (2004): "Fortællingens betydning for pædagogik" i Mørch, S. I. (red): *Pædagogiske praksisfortællinger*, systime academic

Rothuizen, Jan Jaap (2015): På sporet af pædagogisk faglighed - Pædagoguddannelsens deltagelse i det pædagogiske projekt, phd-afhandling fra dpu

Rømer TA et al (2011): *Uren pædagogik*, KLIM

Schon, Donald A. (1987). *Educating the reflective practioner*. San Franciso, CA: Jossey-Bass Publishing.

Schön, Donald A.(2006): *Den reflekterende praktiker. Hvordan professionelle tænker, når de arbejder*, s. 7-28. Forlaget Klim

Senge, Peter (1999): *Den femte disciplin*, KLIM

Tsoukas, Haridimos & Chia, Robert (2002): On Organizational Becoming: Rethinking Organizational Change, *Organization Science* 13(5):567-582. <http://dx.doi.org/10.1287/orsc.13.5.567.7810>

Tsoukas, Haridimos (2009): A dialogical approach to the creation of new knowledge in organisations. *Organization Science*, 20, 941-957

Wahlgren, Bjarne. m.fl. (2002): *Refleksion og læring – Kompetenceudvikling i arbejdslivet*, Samfundslitteratur

Yanow, Dvora & Haridimos Tsoukas (2009): What is Reflection-in-action? A Phenomenological Account in *Journal of management Studies* 46:8, Blackwell Publishing

Bilag 1

Opgave til dokumentation af egen læring

Efter hvert modul skal du bearbejde et tema, som er blevet introduceret i modulet. Det skal du gøre i en lille opgave, som refererer til en konkret situation i praksis.

Det er dit ansvar at gå igennem nedenstående trin i arbejdet med opgaven og sørge for, at opgaverne efterhånden samles i dit praktikdokument.

Til den afsluttende årssamtale mellem dig, din praktikvejleder og studievejlederen skal der ligge alle opgaver, som - sammen med din beskrivelse af læringsmål – danner grundlag for samtalen.

A. Skriv ca. 1 side, hvor du kobler teori og praksis gennem arbejdet med en konkret pædagogisk situation

- **Vælg et tema fra ugens undervisning** (fx "relationskompetence")
- **Sæt temaet i relation til en situation i praksis** (fx "en konflikt ved spisebordet")
- **Beskriv situationen objektivt og konkret, uden egen fortolkning** (hvad skete der, skriv, så en, der ikke var til stede kan forestille sig situationen)
- **Beskriv din indre reaktion** (tænk tilbage, mærk efter; hvad følte du, hvad gjorde situationen ved dig?)
- **Reflektér over din reaktion** (hvad i sammenhængen (fx travlhed eller tidligere konflikt), hvad hos dig selv og hvad hos den eller de andre i situationen kan have haft betydning for din reaktion?)
- **Overvej, hvilken betydning "relationskompetence" havde i denne situation** (hvad i begrebet kan du bruge til at forstå denne situation og/eller hvad giver ikke mening?)

B. Send opgaven til din praktikvejleder og sæt på dagsordenen for jeres møde, at du gerne vil have respons på opgaven.

C. Tag opgaven i papirform med til næste blok, hvor du skal fremlægge den for dine medstuderende

D. Sørg for i løbet af modulet at få lagt opgaven i den mappe, hvor du samler alle dine praktikdokumenter, herunder referater fra vejledningssamtaler.

Eksempel på opgave:

1. Vælg et tema fra ugens undervisning

Jeg har valgt at arbejde med begrebet "relationskompetence", som handler om evnen til at indgå i relation med andre mennesker og at kunne se sig selv både udefra og indefra.

2. Sæt temaet i relation til en situation i praksis

Situationen opstår ikke så længe efter, at jeg er mødt på arbejde. Alle beboere er kommet fra skole, og nogle er ved at gøre sig klar til at tage til eftermiddagsaktiviteter. Jeg kan høre Anna tale med Camilla oppe på gangen, hvor de har deres værelser. Pludselig hører jeg Anna sige "din mor kommer bare ikke og henter dig på fredag". Jeg går op til pigerne, og prøver først at få fornemmelse af, hvordan Camilla har det. Hun ser upåvirket ud, så jeg siger, at hun gerne må gå ind og høre musik. Samtidig spørger jeg Anna om hun har fået pakket sit ridetøj, som vi aftalte. Jeg går med hende ind på værelset og sammen finder vi ridetøj frem. Da det er klar, tager jeg hende om skulderen og siger "jeg synes ikke det var smart at sige til Camilla, at hendes mor ikke kommer. Jeg tror, at du ville blive ked af det, hvis Camilla sagde sådan til dig." Anna kigger op på mig og jeg fornemmer, at hun forstår, hvad jeg siger.

3. Beskriv din indre reaktion

Jeg følte mig rolig og sikker. Jeg ved, at jeg kan blive vred på Anna, når hun taler grimt eller driller de andre, men jeg ved også, at rettesættelser ikke hjælper.

4. Reflektér over din reaktion

Det betød noget, at der var ro i huset. Jeg kunne mærke både mig selv og de to piger. Det havde sikkert også betydning, at vi for nyligt har talt om Anna på et personalemøde og jeg derfor meget tydeligt fornemmede, at hun havde brug for anerkendelse og guidning. Det betød også noget, at Camilla ikke virkede til at være blevet ked af det.

5. Overvej, hvilken betydning "relationskompetence" havde i denne situation

Relationskompetence handler om at møde den anden uden at være forudindtaget, og det synes jeg lykkedes. Jeg kunne møde hende åbent og med vilje til at hjælpe hende og det havde betydning for, at hun kunne acceptere dét jeg sagde om ikke at drille Camilla.