

Forbløffende Praksisser



En rapport om et
interventionslaboratorium
& en håndbog i gør-det-selv

En del af projektet *Brobygning mellem teori og praksis i professionsuddannelserne*

FORBLØFFENDE PRAKSISSE

INTERVENTIONSRAPPORT I

HÅNDBOG I GØR-DET-SELV

I denne rapport præsenteres den første delrapport i den såkaldte 'interventionsdel' af projektet *Brobygning mellem Teori og Praksis*. Der indgår fire professionsuddannelser i brobygningsprojektet: ingeniør-, lærer-, sygeplejerske-, og pædagoguddannelser.

Interventionsdelens resultater består dels af denne delrapport I, der præsenterer et særligt universitetsinitieret interventionslaboratorium rettet mod underviserne på tre af uddannelserne (lærer-, sygeplejerske-, og pædagoguddannelser). Interventionslaboratorier har titlen Forbløffende Praksisser.

Det udspringer af et behov identificeret i brobygningsprojektet for interventioner i professionsuddannelserne, der ikke retter sig mod de studerende men mod underviserne på uddannelser.

I forlængelse af rapporten bidrager denne del af brobygningsprojektet også med en 'gør-det-selv'- håndbog i Forbløffende Praksisser, der er tænkt som en inspiration til uddannelsernes underviseres eget videre arbejde med tværfaglige og tvær-institutionelle teori-praksis udfordringer.

De følgende fire delrapporter II, III og IV og V, der publiceres i en selvstændig publikation, præsenterer et fokus på professionshøjskolernes egne interventioner i ingeniør-, lærer-, sygeplejerske-, og pædagoguddannelserne.

Alle publikationer kan hentes på
<http://projekter.au.dk/brobygning/publikationer/>



AARHUS
UNIVERSITET
INGENIØRHØJSKOLEN

AARHUS
UNIVERSITET
INSTITUT FOR UDDANNELSE OG PÆDAGOGIK (DPU)

Forbløffende Praksisser

- Et interventionslaboratorium

Cathrine Hasse
Lene Storgaard Brok
Helle Bjerg
Anne Katrine Kamstrup
Winnie Fossdal
Pernille Rosenbæk

Brobygningsprojektet mellem teori og praksis i professionsuddannelserne Et samarbejde mellem



Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet.



KORA. Det Nationale Institut for Kommuners og Regioners Analyse og Forskning



Ingeniøruddannelsen, Aarhus Universitet.

Publikationen indeholder:

Forbløffende Praksisser Interventionsrapport I og Håndbog i Forbløffende Praksisser

Udgivet i forbindelse med afslutningskonference 7. maj 2013 på Institut for Uddannelse og Pædagogik, Emdrup, København NV

Oplag: 300

Sat med Constantia

Alle publikationer forefindes gratis på projektets hjemmeside
projekter.au.dk/brobygning

Indhold

Indledning til interventionsrapport I & Håndbog i <i>Forbløffende Praksisser</i>	5
--	---

Forbløffende Praksisser

Indledning.....	9
Kapitel I: Projektets baggrund og teori-praksisforståelser	13
Kapitel 2: Uddannelsesstedets praksis	29
Kapitel 3: Hvor er praksis på uddannelsesstederne?	41
Kapitel 4: Teorier og kampe	53
Kapitel 5: Interventionslaboratoriets effekter.....	65
Kapitel 6: Konklusion.....	85
Bilag I: Grundlag for Forbløffende Praksisser	89
Bilag II: UCC Projektets baggrund og design.....	95
Litteratur	107

Håndbog i gør-det-selv

Håndbog i Forbløffende Praksisser.....	111
--	-----

Indledning til interventionsrapport I & Håndbog i *Forbløffende Praksisser*

I denne rapport præsenteres den første delrapport i den såkaldte 'interventionsdel' af projektet *'Brobygning mellem Teori og Praksis'*. Der indgår fire professionsuddannelser i brobygningsprojektet: ingeniør-, lærer-, sygeplejerske-, og pædagoguddannelser.

Interventionsdelens resultater består dels af denne delrapport I, der præsenterer et særligt universitetsinitieret interventionslaboratorium rettet mod underviserne på tre af uddannelserne (lærer-, sygeplejerske-, og pædagoguddannelser). Interventionslaboratorier har titlen *Forbløffende Praksisser*. Det udspringer af et behov identificeret i brobygningsprojektet for interventioner i professionsuddannelserne, der ikke retter sig mod de studerende men mod underviserne på uddannelser.

I forlængelse af rapporten bidrager denne del af brobygningsprojektet også med en 'gør-det-selv'- håndbog i *Forbløffende Praksisser*, der er tænkt som en inspiration til uddannelsernes underviseres eget videre arbejde med tværfaglige og tvær-institutionelle teori-praksis udfordringer. De følgende fire delrapporter II, III og IV og V, der publiceres i en selvstændig publikation, præsenterer et fokus på professionshøjskolernes egne interventioner i ingeniør-, lærer-, sygeplejerske-, og pædagoguddannelserne. Denne rapport og de fire delrapporter kan ligeledes findes på hjemmesiden:

<http://www.dpu.dk/brobygning/publikationer/>.

Herunder er en liste over de publikationer, der er knyttet til interventionsdelen af projektet *Brobygning mellem Teori og Praksis*:

- Brok, L. S. (2010): *Brobygning mellem teori og praksis i professionsbacheloruddannelserne. En udredning af aktuelle igangværende forsøg og tiltag i fire professionsbacheloruddannelser*. Et arbejdspapir. Se: <http://www.dpu.dk/brobygning/publikationer/>
- Hasse, C., Brok, L.S., Bjerg, H. Kamstrup, A.K.; Rosenbæk og P. Polack, W.F. (2013) *Forbløffende Praksisser – et interventionslaboratorium*. Interventionsrapport I. Se:

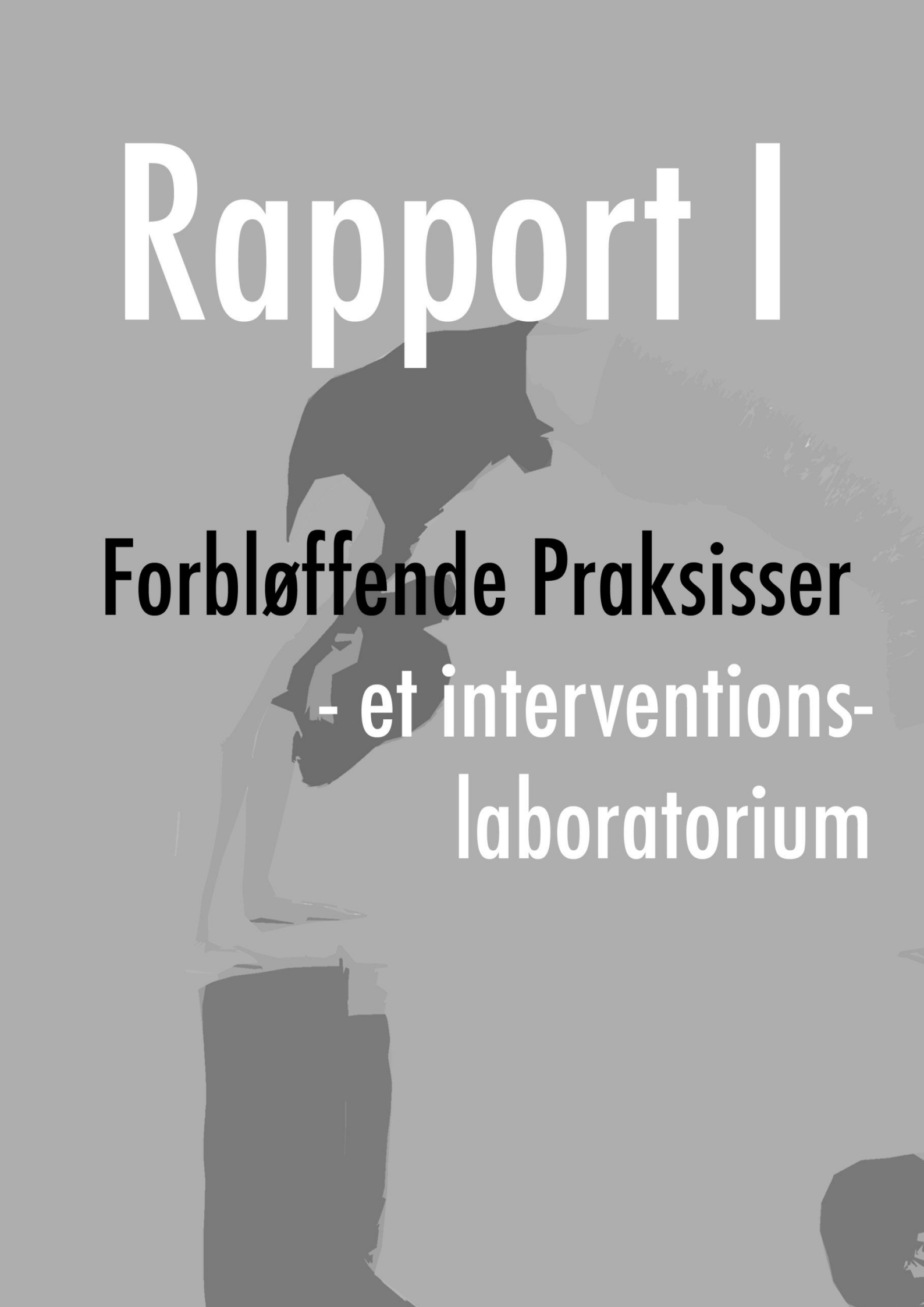
<http://www.dpu.dk/brobygning/publikationer/>

- Kamstrup, A.K. (2013). *CDIO – en brobyggende intervention på ingeniørhøjskolen i Aarhus*. Interventionsrapport II Se: <http://www.dpu.dk/brobygning/publikationer/>
- Laursen, P.F. (2013) *Teaching Lab, læreruddannelsen i Nørre Nisum*. Interventionsrapport III Se: <http://www.dpu.dk/brobygning/publikationer/>
- Munkholm, M. (2013) *Undersøgelse af interventioner i sygeplejerskeuddannelsen*. Interventionsrapport IV. Se: <http://www.dpu.dk/brobygning/publikationer/>
- Rosenbæk, P. og Hasse, C. (2013) *Håndbog i Forbløffende Praksisser*. Se: <http://www.dpu.dk/brobygning/publikationer/>
- Rosenbæk, P. & Brok, L.S. (2013) *Interventioner i pædagoguddannelser*. Interventionsrapport V. Se: <http://www.dpu.dk/brobygning/publikationer/>

Derudover indgår interventionsdelens resultater i denne sammenfattende rapport for hele brobygningsprojektet:

- Hastrup, L.; Hasse, C., Pilegaard Jensen, T, Kløveager Nielsen, T., Emmerik Damgaard Knudsen, L, Fibæk Laursen, P. (2013) Brobygning mellem teori og praksis i professionsbacheloruddannelserne. <http://www.dpu.dk/brobygning/publikationer/>

Rapport I



Forbløffende Praksisser
- et interventions-
laboratorium

OF THE MISTAKES MADE BY THOSE WHO PRACTISE WITHOUT THEORY.

Those who are in love with practice without theory are like the sailor who gets into a ship without rudder or compass and who never can be certain whether he is going. Practice must always be founded on sound theory.

Leonardo da Vinci. *Notebooks. Fra Necessity of theoretical knowledge*, s. 19-20.

Indledning

Hvorfor er teori nødvendig for praksis? Kan man helbrede patienter eller lære børn at læse eller opføre sig socialt uden teori? Som det ses af ovenstående citat er det en gammel diskussion, hvor folk altid har indtaget forskellige positioner. Formålet med den intervention, der præsenteres i denne rapport er ikke at plædere for én bestemt holdning til teori i forhold til praksis men at præsentere et forsøg på at udvikle en metode, der skal skærpe undervisere på professionshøjskoler i at udvikle deres egen teoriforståelse med henblik på at engagere flere studerende.

At lave en intervention på en uddannelse betyder at indføre noget nyt med henblik på at opnå en forbedring. I rammerne af projektet 'Brobygning mellem Teori og Praksis' er præmissen for at en intervention er interessant, at denne gør noget ved forholdet mellem teori og praksis på en uddannelse og dermed søger at mindske den afstand, de studerende oplever mellem teori og praksis, som er konstateret i flere undersøgelser (fx Jensen et al. 2010). Disse undersøgelser har vist, at de studerendes vurdering af, hvorvidt der er sammenhæng mellem teori og praksis i deres uddannelse, har stor indflydelse på, hvorvidt de falder fra uddannelsen (Jensen & Haselmann 2010:19).

I et udredningsarbejde fra 2010 (Brok, 2010) lavede vi i forbindelse med projektet 'Brobygning mellem Teori og Praksis' en søgning på alle de hjemmesider, hvor professionsuddannelserne introducerede de nuværende og kommende studerende til nytænkning af uddannelserne med henblik på forbedringer af teori-praksis-forhold. Resultatet af undersøgelsen viser at uddannelserne arbejder ud fra en bred vifte af innovative tiltag, der skal forbedre teori-praksis relationerne på en mangfoldighed af måder. Kortlægningen tilvejebringer et indtryk af, hvordan de fire professionsbacheloruddannelser på forskellig vis skaber strukturelle og

indholdsmæssige forandringer. Selvom der er meget store forskelle på indholdet i de fire uddannelser viser udredningen at interventioner primært retter sig mod en forbedring af de studerendes teori-praksis forståelser gennem 'tredje læringsrum', mentorordninger, trainee-ordninger, nye struktureringer af praktikophold, relationer til praktikstederne, samarbejder mellem praktikvejledere og undervisere fra uddannelserne, inddragelse af studerende i udviklingsprojekter m.v.

I den periode Brobygningssprojektet har forløbet 2009-2013, har der været gang i mange udviklingsprojekter og andre tiltag på professionshøjskolerne for at forbedre forholdet mellem teori og praksis (se Brok 2010, Brok og Rosenbæk 2013, Laursen 2013, Kamstrup 2013 og Munkholm 2013). Flere andre af de interventioner, der er udforsket i denne del af projektet, har haft som sideeffekt, at undervisere opdager, at de ikke deler teoretisk grundsyn, når de samarbejder om en intervention, der skal forbedre de studerendes teori-praksis forståelse. Det gælder fx for lærerne på Nørre Nisum seminarium (se Laursen 2013), ligesom interventionen på ingeniøruddannelserne gør underviserne mere bevidste om deres egen eksisterende praksis selvom det egentlig ikke er hovedformålet (se Kamstrup 2013). Ikke desto mindre viser flere delundersøgelser at det er muligt at skabe forbedringer, så de studerende oplever en større grad af sammenhæng mellem teori og praksis (se Brok 2010, Brok og Rosenbæk 2013, Laursen 2013, Kamstrup 2013 og Munkholm 2013). Vore kvalitative interview viser, at studerende har en positiv vurdering af så at sige alle de initiativer, der er taget fra uddannelsesstedernes side med henblik på at skabe god forbindelse mellem teori og praksis (se Haastrup et al. 2013).

Interventioner med henblik på at udvikle underviserne på professionshøjskolernes forståelse af teori-praksis problemstillinger blev ikke fremhævet i udredning (Brok 2010) (selvom de naturligvis kan have fundet sted uden, at det er fremhævet på hjemmesiderne). Samtidig viste resultater fra det kvalitative projekt i Brobygningssprojektet, at ikke bare studerende, men også undervisere kan have vidt forskellige opfattelser af, hvordan begreber som 'teori' og 'praksis' skal forstås og at underviserne ikke er særlig bevidste om kolleger, praktikvejledere og de studerendes opfattelser.

Med udgangspunkt i disse erkendelser udviklede interventionsdelen i Brobygningssprojektet et forsøg med en egen intervention, der havde karakter af en form for 'levende laboratorium' baseret på et tidligere udviklingsprojekt fra Danmarks Pædagogiske Universitet (se Hasse 2011,

208ff). Vi, forskere fra professionshøjskolen UCC og Aarhus Universitet, har bidraget ved i samarbejde med uddannelserne ved UCC at gennemføre projekt ”*Forbløffende Praksisser*”, der specifikt fokuserer på undervisere fra forskellige professionsuddannelsers oplevelser af teori-praksis relationen. Det særlige ved *Forbløffende Praksisser* er dels, at det retter sig mod undervisere, ikke studerende, og at dets udgangspunkt i følgende antagelser:

- Vores for-domme over andres praksis kan komme til at ’styre’, hvad vi ser efter, og dermed, hvad vi ser. På den måde kan vi få bekræftet en masse for-domme, men får ikke mulighed for at lære gennem nye forbløffelser.
- Forbløffelser opstår gennem ’implicitte komparationer’ (som regel ikke erkendte sammenligninger), når andre ikke gør det, vi selv ville have gjort.
- Det vi ser som forbløffende hos andre gør det muligt at reflektere over vores egen praksis på nye måder. (se Bilag II og Hasse 2011)

I denne rapport vil vi først kort diskutere projektets udførsel, hvordan vi forstår begreberne teori og praksis og herefter hvad vi ud fra det empiriske materiale produceret i *Forbløffende Praksisser* kan udlede om:

- **Uddannelsesstedets praksis**
- **Praksisforståelser**
- **Teorier og kampe**
- **Effekter af interventionslaboratoriet**
- **Konklusion**

Bagerst i rapporten findes en beskrivelse af det teoretiske grundlag for projektets design (herunder interventionslaboratoriets egen teori-praksisforståelse) – se bilag I. Her har vi også udførligt beskrevet selve projektdesignet og redegjort for dets udførelse, samt svagheder og styrker ved eksperimentets design – se bilag II. Endelig findes der en praktisk anvisende håndbog i, hvordan institutioner selv kan arbejde med

Forbløffende Praksisser – se hjemmesiden for Brobygningsprojektet:
<http://projekter.au.dk/brobygning>.¹

¹ Tak til de studerende Alexandra Celidonio og Helle Horsted Andersen , der var med i dele af processen undervejs og studentermedhjælper Bjarke Lindsø Andersen, der har stået for layout og opsætning.

Kapitel I:

Projektets baggrund og teori-praksisforståelser

Delprojektet *Forbløffende Praksisser* hører hjemme i den del af 'Brobygning mellem Teori og Praksis', der ser nærmere på en række interventioner, der har til sigte at forbedre teori-praksis relationen. En hovedkonklusion i interventionsdelen er, at der kan gøres mere ud af at underbygge undervisernes teori-praksis forståelser som et supplement til de mange tiltag, der fokuserer på at forbedre de studerendes teori-praksis forståelser (se Haastrup et al. 2013). Det er baggrunden for, hvad vi her vil kalde et 'interventions-laboratorium'. Denne begrebsættelse af *Forbløffende Praksisser* er vokset frem med analysen af det empiriske materiale. Vi har erkendt, at vi har arbejdet med interventioner i form af eksperimenter snarere end mere traditionelle interventionsformer.

Interventionslaboratoriet er både et projekt, der bidrager til forskningen og et eksperiment, der på egne uforudsigelige præmisser kan skabe forandringer i en professionspraksis. I modsætning til uddannelsesstedernes egne interventioner har delprojektet *Forbløffende Praksisser* ikke haft til hensigt direkte at ændre på uddannelserne. Vores fokus har været at udforske om man ved at sætte undervisere på professionsuddannelser i de studerendes og hinandens sted kan udfordre undervisernes etablerede praksis-forståelser, og om det kan rykke ved undervisernes forståelser af relationen mellem teori og praksis at flytte fysiske rum. I det teoretiske perspektiv vi selv anlægger, betyder det at sætte sig i den andens sted ikke alene empati og evnen til at forestille sig den anden (Haastrup 2004), men helt konkret at man skifter fysisk position. Det at flytte sin krop ud i nye fysiske rum skærper sanserne og tvinger nye refleksioner frem, der både er knyttet til den kropslige positionering og de læreprocesser, de sætter i gang (Hasse 2011). Det at flytte fysisk rum bliver en passage til nye erkendelser.

Interventionsprojektet søgte at udforske teori/praksis relationen ved at gå en vej omkring "ukendte praksisser", dvs. professionspraksisser om ikke altid er lig "ens egen", og som derfor i et vist omfang kunne fremtræde "forbløffende". Projektet antager, at en af de væsentligste forudsætninger for at de studerende kan tilegne sig et analytisk blik på professionspraksis er professionsundervisernes erfaringer med *teori som praksis*.

Interventionsprojektet var således direkte rettet mod professionsuddannelsernes *undervisere*. Professionsunderviserne har værdifulde erfaringer med at arbejde analytisk med praksis i relation til uddannelsen, og målet med interventionsprojektet var således både at inddrage og samtidig udfordre professionsunderviserne erfaringer med at udvikle analytiske måder at begribe teori og praksis på. Professionsuddannelsernes undervisere blev inviteret med i projektet som aktive medfortolkere samt faglige og didaktiske eksperter med henblik på selv at videreudvikle professionsuddannelse med en adækvat didaktisk tilgang til teori-praksis problematikken. Professionsunderviserne skulle således inddrage egne erfaringer og perspektiver samt være med til at forme innovationsprojektets praktiske gennemførelse (se Bilag II for en nærmere redegørelse).

En intervention er, i den betydning vi tillægger det, en indgriben med henblik på at skabe forandringer. Hvor professionsuddannelserne selv har foretaget en række indgreb med henblik på at forbedre teori-praksis relationen (se Brok 2010, Brok og Rosenbæk 2013, Laursen 2013, Kamstrup 2013 og Munkholm 2013), ofte rettet mod uddannelsernes struktur og relation til praktikstedet, så har *Forbløffende Praksisser* snarere karakter af at være et laboratorium, defineret som et rum for eksperimenter. Det er ikke nødvendigvis et fysisk sted, hvor der foretages en særlig videnskabelig undersøgelse. Det kan snarere forstås som en historisk "specifik konfiguration af mennesker, maskiner og målestokke, hvor man arbejder hen mod fremtidige begivenheder eller omstændigheder, der anses for mulige men som ikke er fuldstændigt forudsigelige" (Gregory et al. 2009, 404). Det er i den forstand, vi kan tale om projektet som et interventionslaboratorium. Det vi eksperimenterer med, er ikke uddannelsesstedets struktur, men snarere underviserne relation til egen og andres praksis. Her bliver deltagerne både opfattet som 'forskere' og dem der eksperimenteres med. Også forskerne fra universitetet og professionshøjskolerne indgår og flyttes gennem eksperimentet. I modsætning til megen anden aktionsforskning griber vi ikke ind i en eksisterende hverdagspraksis, hvor forskere og medforskere sammen skaber en forandring i et uddannelses- eller arbejdsrum (Lewin 1946/1948, Adelman 1993, Argyris et al. 1985). Vi skaber et tredje læringsrum, der ganske vist er designet og udviklet af forskerne men som 'praktiseres' af medforskerne. Det er som al anden aktionsforskning en form for 'social engineering' i Kurt Lewin's oprindelige betydning.

"The research needed for social practice can best be characterized as research for social management or social engineering. It is a type of action-research, a comparative research on the conditions and effects of various forms of social action, and research leading to social action. Research that leads to nothing but books will not suffice. This by no means implies that the research needed is in any respect less scientific or "lower" than what would be required for pure science in the field of social events. I am inclined to hold the opposite to be true" (Lewin, 1946/1948:202-3).

Når vores fokus er på både teori og praksis, og vi forsker i teori-praksis-problemstillinger sammen med de samme personer, der både skal udvikle empiriske data og siden forventes at kunne handle på forskningen, og disse personers arbejdsliv i øvrigt på mange måder ligner forskernes egne, opstår der imidlertid nogle både interessante og komplicerede relationer mellem forskere og medforskere – eller som vi siden har valgt at kalde deltagerne i eksperimentet: 'udforskere'.

Professionsfeltet som forskningsfelt

Der deltog 17 undervisere (hvoraf 16 fuldførte) fra de tre professionsuddannelser sygeplejerske-, lærer- og pædagoguddannelsen i eksperimentet *Forbløffende Praksisser* i efteråret 2010. Det eksperimentelle bestod i at lade underviserne foretage en række fysiske 'rumskift' mellem deres eget professionsuddannelsessted, de arbejdssteder, de uddanner deres studerende til at arbejde i og 'fremmede' arbejds- og uddannelsessteder. Som et særligt twist rettet mod at sætte underviserne i de studerendes og hinandens sted blev de nemlig også bedt om at besøge et arbejdssted og en professionsuddannelse, de ikke kendte så godt som deres egen.

At flyttet sig til et ukendt rum kan forstås både fysisk og i overført betydning som noget der baner vej for nye erkendelser. I mental forstand kan vi forstå teori som noget, der baner vej – og åbner en passage (Hastrup 1995). Ved at åbne for teoretiske forståelser, kan der skabes nye sensitiviteter, handlinger og refleksioner over handlinger. Forskerne bag eksperimentet '*Forbløffende Praksisser*' kan i den forstand ses som en form for medudviklere af redskaber til at 'se' sin egen praksis med nye øjne. Teorier bag projektet kan ses som redskaber til træning i en sensitivitet over for de måder de studerende og deres kolleger flytter sig i andre praktiserede fysiske rum end de selv.

Vi antager ikke at projektet producerer 'viden' der kan 'overføres' til professionerne. De teorier vi præsenterer, og som understøttes eller udfordres af projektet, ser teorier som produktive, og antager at eksperimenter altid har andre udfald end blot de forventede. *Forbløffende Praksisser* var ingen undtagelse. Vi har ikke haft til hensigt at skabe en intervention med et forventet endemål men at sætte en proces i gang, der kunne studeres som en forandringsproces. Deltagerne har været yderst bevidste og også kritiske overfor forskellen på deres rolle og forskernes rolle i projektet. Den måde vi bedst kan forklare det på er, at deltagerne som 'udforskere' ikke har haft direkte indflydelse på projektdesignet, men hovedparten af resultaterne er vokset frem gennem deres reaktioner på vores struktur og de møder, de har haft i professionernes fysiske rum. I analysen og skrivningen af denne rapport tager forskerne igen over og udvælger og tolker materialet. Vi vil hverken kalde denne proces 'kollaborativ' eller takke deltagerne for deres medvirken eller lade dem takke os. Som det vil fremgå af kapitel 5 lever projektet videre på egne præmisser i professionerne. Vi har tilsammen skabt en helhed med mange delasppekter og i den forstand er det præsenterede et fælles bud på at åbne nye passager. Projektets resultater, som de præsenteres i denne rapport, er et tilbud om selv at arbejde videre med produktive forbløffelser.

Forbløffelser, for-domme og forforståelser

Forbløffelser udspringer af for-domme (Gadamer 2000). I den betydning Hans-Georg Gadamer anvender begrebet er det ikke værdiladet, men en neutral henvisning til, at vi som mennesker nødvendigvis må dømme det nye ud fra det kendskab, vi har i forvejen. Det ukendte forstås ud fra det velkendte (Gadamer 2004:258). Lidt mindre ladet kunne man sige, at vi har 'forforståelser'.

I designet bliver undervisere først konfronteret med deres for-domme (eller forforståelser) om andre fagligheders teori-praksis problemer og arbejdsliv (nedfældet i skema B – se Bilag II og Rosenbæk og Hasse 2013). Disse nedskrives, hvorefter undviserne mødes i mindre gruppe og konfronteres med de andres forudindtagede indstillinger til deres professionsfelt og dets teori-praksis problemer samtidig med, at de selv får præsenteret deres egne forudfattede holdninger til de andres professionsfagligheder. I grupper på 3-4 personer med (mindst) to professionsfagligheder repræsenteret (fx to undervisere fra sygeplejeuddannelsen og to undervisere fra lærer-

uddannelsen) udfordrer fagpersonerne hinanden og borer i for-dommene. Herefter besøger gruppens deltagere hinanden og får indblik i de andres faglighed, teoretiske problemstillinger og praktiske arbejde. En gruppe undervisere fra lærerseminariet besøger eksempelvis en af underviserne fra sygeplejeuddannelsen og deltager i hendes undervisning i teorilokalet og herefter besøger de et hospitalsafsnit. Omvendt besøger underviserne fra sygeplejeuddannelsen en underviser på læreruddannelsen og besøger siden hen folkeskole. Afslutningsvis foretages et besøg i 'egen' praksis (undervisere fra læreruddannelsen besøger en folkeskole, undervisere fra sygepleje-uddannelsen besøger et hospitalsafsnit og undervisere fra pædagoguddannelsen besøger en børnehave). Alle steder udfyldes et til eksperimentet udarbejdet observationsskema C (se Rosenbæk og Hasse 2013), der blandt andet spørger til den fysiske manifestation af teorier i hverdagslivet og betydningen af teori på uddannelsesstedet og på arbejdspladsen. I efteråret 2012 – to år efter interventionslaboratoriet var afsluttet - blev seks (to fra hvert professionsfelt) af deltagerne interviewet med henblik på at afdække om projektet havde sat sig spor i deres forståelse af teori-praksis relationen og havde haft betydning for deres undervisningspraksis.

Projekt-effekter

Projektet viser som helhed bl.a., at underviserne som udgangspunkt havde tendens til at operere med en teoriforståelse der peger på en opdeling i "store" og "generelt akademiske" teorier, overfor "små" handlingsanvisende teorier, som underviserne oplever spiller en væsentlig rolle for, og efterspørges af, de studerende i mødet med praksis på professionsarbejdsstederne. I løbet af projektet fik flere undervisere erkendelser af, hvor kompleks relationen er mellem de teorier der undervises i på uddannelsesstedet og de teorier, der (kan) arbejdes efter på professionsarbejdspladsen. Disse erkendelser åbner for værdien af teorier, der kan forbindes med praksis og med de studerendes kort- og langsigtede erfaringer. Projektet viser også, at arbejdsstedets praksis (på skoler, børnehaver og hospitaler) kommer ind på uddannelsesstedets praksis på mange forskellige måder. Nogle gange gennem de studerendes erfaringer, andre gange ud fra udvalgte cases, ekskursioner m.v. Der er stor forskel på, hvordan de studerendes egne erfaringer inddrages i undervisningen og om denne inddragelse, eller fravalg af inddragelse af de studerendes erfaringer, er reflekteret i forhold til den brede vifte af muligheder (se kapitel 3).

Undervisere giver udtryk for, at de kan have gavn af at arbejde videre med deres egne teori-praksis relationer og blive endnu mere bevidste om deres eget syn på teori-praksis og om, at studerende kan have problemer med at skifte mellem uddannelsessted og arbejdssted (i praktikperioden). En bevidstgørelse sætter, ud fra egne udsagn, underviserne i stand til at etablere en bedre dialog med de studerende. Det åbner også for diskussioner om undervisernes egne teoriforståelser. I den praksis, der hersker på uddannelsesstederne, beskrives teori indimellem som noget, der 'kæmpes' om, da teorier er med til at definere undervisernes position og fagbevidsthed (se kapitel 4). Det er dog også et gennemgående tema i *Forbløffende Praksisser*, at teorier i mange faglige sammenhænge både beror på reflekterede og begrundede valg, og også er stærkt varierede, og i nogle sammenhænge relativt ubegrundede i forhold til andre perspektiver og til en vis grad udtryk for 'rutineprægede' valg. I nogle tilfælde oplever underviserne, at der er lokale 'kampe' både om hvorledes praksis skal indgå i undervisningen og hvilke teorier, der er relevante. Kampe undgås ved at underviserne 'passer sig selv' teoretisk og flere af underviserne/ udforskerne i *Forbløffende Praksisser* giver udtryk for, at de ikke diskuterer teori med kollegerne. Men kampene finder også sted indenfor bestemte uddannelser, på bestemte tidspunkter og steder. På den baggrund konkluderer vi, at det kan være et nyttigt supplement at arbejde med interventioner, der fokuserer på undervisernes teori-praksis forståelser, fordi man her får tilbudt et tværgående kollegialt 'fri'-rum, hvor teori-praksis overvejerskerne kan diskuteres. Hvorvidt og hvorledes det mere konkret vil gavne de studerende kan denne del af interventionsprojektet ikke udtale sig om. Men hensigten er at sætte en forbløffende praksis i værk for at underviserne, der er uddannelsernes ansvarlige og forvaltere deraf, kan tænke teori-praksis også i forhold til de studerende.

De interventioner, der har været i fokus i dette delprojekt skal ses som nedslag i tid og rum i projektperioden. Det er vores erfaring, at professionsfelterne i den periode projektet har kørt (2010-2012) løbende har gennemgået store forandringer. Et fokus på interventioner (forandringer med henblik på at opnå forbedring) risikerer at henvende sig til en undervisningspraksis, der måske allerede har forandret sig. Ikke til en ny stabil praksis, men til nye forandringer. Ud fra undervisernes egne udsagn i projektet opleves professionsfeltet som et felt i konstant forandring. Man er vant til selv at lave udviklingsarbejder på uddannelserne og man har mange steder en lang tradition for selv at udvikle uddannelsen mens, man underviser i den. I disse udviklingsprojekter har uddannelsesinstitutionerne udforsket eget felt. I det perspektiv lader det sig ikke afgøre, om et

interventionslaboratorium som Forbløffende Praksisser virker efter hensigten over tid.

Forskere, medforskere eller udforskere?

I forbindelse med skrivningen af denne rapport besluttede vi at holde op med at kalde eksperiments deltagere for 'medforskere', da vi med den betegnelse havde antaget at deltagerne ville have tid til at kunne indgå i analyse og skrivearbejde. Det særlige ved professionsfeltet som forskningsfelt er, at forskere og det vi i projektet først kaldte 'medforskere' arbejder sammen og også italesætter samarbejdsrelationen som en, hvor der ikke er tale om et magthierarkisk forhold mellem forskere og 'medforskere'. Men er det nu rigtigt? Der er ikke tale om et entydigt magtforhold – men det lader sig gøre at finde nogle komplekse måder disse 'indviklinger' udspiller sig på. Ikke mindst fordi forskerne i projektet (fra både universitet og professionshøjskolernes forskningsafdelinger) har haft nogle helt andre betingelser for at arbejde med data end projektdeltagerne. I det følgende redegøres for nogle af disse, der antages at have haft betydning for forskningsprocessen og som også relaterer sig til vores resultater. Forskere har først og fremmest mere tid til rådighed, og bruger også generelt meget mere tid end de får 'tildelt' i projekter. Forskere kan arbejde som etnografer, der studerer arbejdsforhold i mange forskellige sammenhænge, men i professionsfeltet forsker de i arbejdsforhold, der er tæt på at ligne deres egne. Det kræver en særlig samarbejdsrelation, hvor begge parter viser tillid og solidaritet med hinandens interesser i projektet. Det besværlige kan være, at 'medforskere' og forskere alligevel ikke helt har en fælles interesse i at indgå i sådanne universitets-initierede projekter (se kapitel 5 og Bilag II). I professionsverdenen indgår de professionelle i universiteternes forskning som informanter på mange måder, der kun sjældent giver dem egentligt ejerskab til forskningen. I projekt *Forbløffende Praksisser*, der blev udviklet i et samarbejde mellem forskere ansat på professionshøjskolen UCC og Aarhus Universitet, var det den oprindelige intention at gøre de ansatte undervisere på professionshøjskolerne til egentlige medforskere, der også deltog i analyse- og skrivearbejdet. Forskerne fra universitetet og professionshøjskolen indså imidlertid i løbet af processen, at der er stor forskel i arbejdsvilkår, og at deltagernes engagement i projektet var forskelligt, og at selv de mest engagerede næppe havde tid til at deltage på lige fod med forskerne. Vi har derfor valgt at benævne de undervisere, der deltog i eksperimentet for 'udforskere' af egen

og andres praksis fremfor 'medforskere'. De, der deltog i analysearbejdet over længere tid, blev de etablerede forskere fra professionshøjskole og universitet i fællesskab. Rapporten er, som den foreligger, et resultat af forskernes valg og analyser, og de er derfor alene ansvarlige for resultatet.

I den periode underviserne deltog i eksperimentet var de frikøbt for undervisning. Udforskerne fik dog kun hver 50 timer til at deltage i projektet. Flere brugte betydeligt mere og nogle mindre. De blev både udpeget af deres lokale ledere og blev herefter opfordret til frivilligt at deltage. Andre meldte sig frivilligt efter at have hørt om projektet. Der er derfor variation i, hvorledes 'udforskerne' kom ind i projektet. Generelt har de udvist et endog meget stort engagement i projektet. I den afsluttende del af denne rapport diskuterer vi, hvad en gruppe af de både mere og mindre engagerede og positive fik ud af at deltage (se kapitel 5). Både forskerne fra universitetet og forskere fra professionshøjskolen har selv fået meget ud af at deltage i projektet. Ud over den indsigt, der udspringer af analyserne, har forskerne lært, hvor kompleks hverdagen er for professionsundervisere. Vi har også lært, at det kan være vanskeligt at flytte noget med forskning i sig selv uanset de gode viljer, og at der er 'følsomhedspunkter' i samarbejdet mellem professionshøjskoler og universiteter. Et af disse vedrører den 'akademisering' der også fremgår af analysematerialet (se kapitel 4) og som netop træder frem i et projekt, der beskæftiger sig med 'teori-praksis' problematikker. I mange sammenhænge har udforskere og forskere fra universitet og professionshøjskoler fundet hinanden uden de store fordomme. Men vi er også løbet ind i både egne og andres fordomme, der især har drejet sig om, at der er nogle, der er mere 'forskere' end andre (se kapitel 5). Balancegangen har været mærket både i relationen mellem forskerne fra professionshøjskolen og forskere fra universitetet og mellem forskerne fra professionshøjskolen og udforskerne (som for nogles vedkommende direkte er kolleger med forskerne). Der hvor forskere og udforskere har været længst fra hinandens fagligheder (sygeplejersker, pædagoger og en enkelt ingeniør deltog også lejlighedsvis i diskussionerne i den større forskergruppe på universitetet) har disse følsomheder været mindst mærkbare. Selvom disse følsomheder efter sigende kan genfindes i mange samarbejder mellem universiteter og professionshøjskoler, så oplever vi, der skriver denne rapport, at vores samarbejde i *Forbløffende Praksisser* har været særligt vellykket. Og det er derfor, det er muligt åbent at italesætte den underliggende diskurs, der også genfindes nedenfor i vores analyse: teori og akademisering forbindes på måder, der af mange af vores udforskere opleves som problematisk i deres praktiske hverdagsliv som

undervisere.

Projekt-designets teori-praksis forståelser

Teori-praksis – problemstillingen er ikke ny i professionsfeltet. Allerede i 1904 noterede uddannelsesfilosof John Dewey, at der var en kløft mellem teori og praksis i læreruddannelsen (Korthagen 2010, 408). I dag er det et yderst velbeskrevet problemfelt viser et nyligt review (Nielsen 2012). Megen forskning har søgt at forstå problemet såvel filosofisk og empirisk (fx Wiedemann og Oettingen, 2007, Jorgensen 2005, Korthagen 2010, 2001, Haastrup et al 2013). Intet tyder på at den megen forskning og de mange diskussioner har ført til en egentlig afklaring af problemfeltet, selvom der er mange bud.

Forbløffende Praksis' interventionslaboratorium har den forståelse af problemfeltet, at teori og praksis ikke kan adskilles som tilhørende forskellige fysiske rum. I både uddannelsens- og arbejdsstedets praksis ser vi masser af praktiseret teori og henvisninger til teoretiske problemstillinger i hverdagen – om end ikke altid italesat som sådan. *Forbløffende Praksis* designet antager, at der er en hverdagens virkelighed for de ansatte på professionshøjskolerne, der på visse områder ligner og på visse områder er forskellig fra hverdagen for forskernes fra universitets- og professionshøjskolerne. Projektet antager endvidere at forskerne til en vis grad kan lære undervisernes hverdagsforståelser af teori-praksis problemstillinger at kende gennem interventionslaboratoriets forskellige faser, at deres tilstedeværelse har indflydelse på forskningens resultater samtidig med, at de som forskere lærer af og påvirkes af det empiriske hverdagsliv, de møder (Davies 1999).

Teori vil i den betydning vi (projektets forskere) lægger ned over begrebet henvise til, at når en teori er lært, vil den farve den måde vi betragter vores hverdagsliv på. I den forstand griber teori ind i praksis. Teori er *theoria*, der i Gyldendals store danske encyklopædi er defineret som det at 'betragte':

"theoria, (gr. 'skuen', afledt af theorein 'betragte'), begreb udviklet siden Platon i retning af et teknisk begreb for filosofisk analyse. Et vigtigt skridt var Aristoteles' definition af teoretisk tænkning som en tænkning, der ikke er rettet mod praksis eller produktion, men alene mod sandhed. Hos Aristoteles og Epikur betyder theoria nærmest filosofi. I hellenistisk sprogbrug fik begrebet gradvis den bredere og moderne betydning af en hvilken som helst

form for teori. Romerne oversatte det til lat. contemplatio, som genfindes i ordet kontemplation.”

I projektets design antager vi, at vi kan skelne mellem:

- 1) Et empirisk felt, hvor virkeligheden er det hverdagsliv, der leves af underviserne på professionsskolerne og også det hverdagsliv, der leves på de arbejdspladser, underviserne har besøgt og som forskere indimellem kan møde på arbejdspladsernes egne præmisser (Hasse 2011, 22-23). I det empiriske felt er formålet med praksis alt andet end at *udvikle* teori. Det kan være at 'uddanne studerende eller elever' eller at 'helbrede patienter' på universiteter, skoler, børnehaver eller hospitaler. I dette hverdagsliv kan det at *anvende* teorier være et aspekt af den givne praksis. Teorier kan 'praktiseres' eller de kan italesættes. Begge dele finder sted både på uddannelsesinstitutioner og på arbejdspladser. Der er komplekse forskelle på, hvordan teorier og praksis italesættes og/eller praktiseres i de forskellige fysiske rum. Der er en tendens til, at store teorier italesættes mere i uddannelsens praktiserede rum, mens handlingsanvisende teorier italesættes i arbejdslivet. Hverdagslivet fortsætter, når forskerne og underviserne fra professionshøjskolen har forladt det, men både forskere og udforskere, der har udforsket deres egen og andres praksis forandres i mødet. Udforskernes møder med arbejdspladsens hverdagsliv kan, i visse tilfælde, forandre hverdagslivet på arbejdspladsen – og også deres egen praksis på uddannelsen. Et hverdagsliv er ikke statisk men i konstant bevægelse (Hasse 2002). I nogle af de empiriske felter finder vi ansatte, der arbejder med at udvikle og udfordre teorier. Når det gør det opfatter vi dem som engagerede i 'det analytiske felt'.
- 2) Et analytisk felt, er et felt hvor det giver mening teoretisk at skelne mellem 'det empiriske' og 'det analytiske' felt. I det analytiske felt er formålet at *udvikle* teori – om eksempelvis at 'uddanne studerende eller elever' eller at 'helbrede patienter' eller om de 'kulturelle kontekster' der har betydning patienters helbredelse og elevers læring. I det analytiske felt finder vi forskere og undervisere fra professionshøjskoler og deres studerende, der har det fælles at de er optaget af at udvikle teorier som analyseredskaber. Deres primære genstandsfelt er ikke eleven eller patienten, men teorier om det, der foregår i de empiriske felter. Den samme person kan svinge mellem deltagelse i det analytiske og det empiriske felt. I den forstand udgør

'det analytiske felt' i nogle sammenhænge et aspekt af 'det empiriske felt'. Men fokus er flyttet fra, at en aktuel patients helbredelse eller en konkret elevs læring er hovedformålet med praksis til at udvikle generelle teorier. I dette felt beskæftiger forskere og andre sig med at lave analyser og diskutere og udvikle de teorier, der skal anvendes i analysearbejdet (Hasse 2011 22-23 ff). En analytisk skelnen kan hjælpe til at klargøre, at for universitetsforskere og undervisere på professionshøjskoler er et eksplicit fokus på teori en integreret del af hverdagens praksis. Dette står i kontrast til andre empiriske felter, såsom arbejdspladserne på hospitaler, skoler, børnehaver m.v. hvor hverdagens praksis fx er at gøre patienter raske, lære børn at læse og regne, eller udvikle børn motorisk. Teorier indgår på subtile måder i dette praktiske arbejde, som vi skal se. Men der er en forskel på felternes 'rettethed'. Det afgørende her er at på hospitaler, skoler og børnehaver indgår teori som et integreret aspekt af en anden mere fremtrædende aktivitet, mens det på universiteter og professionsuddannelserne er centralt for det arbejde, der udføres. I hospitalernes, skolernes og børnehavernes empiriske felt skal teori inddrages for at udvikle den praksis, der er hovedformålet med arbejdet. På professionsuddannelserne forholder man sig til denne praksis, men den er ikke hovedformålet. Her er hovedformålet at uddanne professionsansatte og til en vis grad, som på universiteterne, at arbejde med teoretiske problemstillinger. I det analytiske felt finder vi teorier, der forenkler hverdagslivets kompleksiteter og gør det muligt målrettet at udvikle arbejdspladsens praksis. Teoriforståelse og teoribearbejdelse – og måske teoriudvikling *er* praksis på professionsuddannelserne – men denne praksis skal give mening for de arbejdspladser, hvor hovedformålet er at arbejde med patienter og børn.

Det er dette skisma, der opleves som problematisk for de studerende, der flytter fysisk mellem de to rum: arbejdsstedets praksis og uddannelsesstedets praksis (se Haastrup et al. 2013).

Teori i fysiske rum

I det følgende vil vi nærmere redegøre for, hvordan projekt *Forbløffende Praksisser* er opstået på baggrund af et tidligere projekt – se Bilag I. Alle projektets forskere fra UCC og Aarhus Universitet, samt projektets

udforskere forstår ikke nødvendigvis hverken teorier om teorier eller teorier om praksis på samme måde som den, der var baggrund for dette forsøg - og en spændende del af interventionslaboratoriet har netop været at diskutere vores analyser af empirisk materiale ud fra vores forskellige vinkler.

Teorien om teori bag *Forbløffende Praksisser* var i udgangspunktet det samme som lå bag et tidligere projekt *Forbløffende Praksis* på Århus universitet (se Bilag I), hvorfor der her vil blive redegjort for dette projekts teori-forståelse. Teorier er i denne optik hverken en redskabsskabe, man frit kan anvende efter forgodtbefindende - eller baggrunden for en hypotese, der i udgangspunktet bruges som søgemaskine i et empirisk felt. I det analytiske felt er det at anvende og udvikle teori i sig selv en epistemologisk praksis, der kan forandre et analytisk objekt, når det formes over tid i mødet med et empirisk felt. Teoretiske perspektiver kan, forstået som en praksis, både være noget vi bevidst anlægger - eller det kan være noget, vi har glemt, vi har lært, der fuldstændigt forandrede, hvad vi kan se og sanse i fysiske rum. Under alle omstændigheder vil teori forandre vores erkendelser af fysiske rum (Hasse 2002). Teori kan altså være noget dybt personliggjort, hvor teoretikeren simpelthen ikke kan forstå, at alle ikke ser verden på samme måde som de selv.

I det projekt, der dannede grundlag for UCC-projektet *Forbløffende Praksisser*, blev en gruppe studerende sendt ud for at deltage i og observere praksisrum, de ikke på forhånd havde indgående kendskab til (se Bilag I). Selvom kun de færreste grupper studerende for alvor nåede at forholde sig til den teori-ladende observation (Brewer and Lambert 2001), så har flere grupper gjort sig nogle væsentlige overvejelser over, hvordan teorier spiller ind på perception af fysiske rum. En gruppe, der besøgte en balletskole, bruger meget plads på at diskutere værdien af teori (læringsstile-gruppen) i forhold til den observerede praksis - og formår at klassificere balletskolens elever ud fra Grigorenko og Sternberg (1995) samt Dunn & Dunns klassifikationer (1978) og konkluderer, at skolen nok kunne drage fordel af at vælge en sådan teori som pædagogisk grundlag. De studerende har 'set lyset' med teorien om læringsstile - og ser den overalt - og det blev et godt grundlag for en diskussion i undervisningen om, hvad teori gør ved vores blikke og øvrige sansninger af fysiske rum.

En anden gruppe, der besøgte et hjem for psykisk syge, bliver blandt andet klar over at også ledelserne på institutioner "bærer" teorier med sig, der kan få indflydelse på indretningen af fysiske rum. I dette tilfælde Edgar Schein's tanker om kultur og organisationsteori (2004). Samtidig kan gruppen også

reflektere over deres eget enhedstema til en projektopgave i "virksomhedsteori", og reflektere over hvorledes denne tilgang kalder nogen centrale fokuspunkter frem. Det medfører eksempelvis et fokus på bostedets kultur og historie – herunder fokus på stedets artefakter – genstande og mennesker og de motiver, der driver deres hverdagspraksis. Dette blik på artefakter skaber et fokus på de fysiske elementer og deres interaktion med mennesker i rummet frem for kun på menneskers indbyrdes forhold. Artefakter bliver et fokuspunkt for at "se" fysiske rum på en mere opmærksom måde.

En anden gruppe studerende er på besøg i en skoleklasse, hvor de oplever at børnene ikke kender betydningen af begreber som "areal", "plus" og "minus" og konstaterer, med Piaget i baghovedet, at begreberne endnu ikke er assimileret til børnenes egne kognitive strukturer. Gruppen diskuterer også behaviorisme og konstaterer, at hvis læreren vælger at sige "Hvis I alle når side 100 inden jul, får klassen flødeboller" og "Når du er færdig med opgaven, må du holde frikvarter" er det en behavioristisk tilgang. Her er motivation for læring belønning.

Ud fra en teori om teorier, der præsenteres i adskillelsen af 'det empiriske' og 'det analytiske' felt kan mange forskellige teorier anvendes i analyser af 'det samme' empiriske felt. Men teorier får os også til at se noget forskelligt (se Bilag I for en nærmere introduktion og Hasse 2011).

En udforsker i projekt *Forbløffende Praksisser* sammenligner teorier med en lommelygte.

Jette: Teori ses som at man tænder en lommelygte, så man kan få lyst et felt op – ikke nødvendigvis på en bedre måde – men på andre måder også. Altså, og det er vel egentlig en meget god måde at se det på. At den kan lyse et felt op, og det kom an på hvilken lommelygte du tænder, hvad det lyser op. Og det synes jeg egentlig er en meget smuk metafor. Så det behøver ikke at være for at finde en anden forklaring eller en bedre forklaring, men det er noget der gør at man kan forstå noget ud fra et andet perspektiv. Afhængigt af den lyskegle lommelygten giver. Og nogle lommelygter eller teorier har en lille bitte lyskegle, og nogle har en stor. Nogle lyser op, andre lyser ned. Og sådan er det vil med teorier på en eller anden led. Så jeg synes egentlig at det er en meget fin metafor. I stedet for at bruge en masse ord omkring det.

Teorier vil, både i vores og denne udforskers optik, få særlige aspekter af praksis til at lyse op og i *Forbløffende Praksisser* er det det aspekt, at praksis

ikke kan adskilles fra fysiske rum.

Praksis i fysiske rum

Ligeså vel som vi kan have teorier om teori, kan vi have teorier om praksis. Projekt *Forbløffende Praksisser* har lagt en hovedvægt på teorier om praksis, der åbner for forbløffelse. Det følger af ovenstående, at de teorier vi 'ser' med - hvad enten vi mestrer at se med flere perspektiver, eller kun kan se med ét - vil forme, hvad vi ser som praksis i det empiriske felt. Nogle ser praksis i en hverdagsforståelse, som det folk 'gør'. Andre opfatter praksis udelukkende som et begreb for en institutionaliseret 'gøren'. Andre bygger lag på lag på koblingerne mellem det kropslige og det institutionelle og strukturelle niveau. En af de mest citerede teorier om praksis er Bourdieu's teori om praksis, der også har haft indflydelse på interventionslaboratoriets udformning (1997). Ifølge Bourdieu er praksis genereret af ét hovedprincip: feltets interesse (Bourdieu & Wacquant 1992:101ff), Bourdieu 1977:76). Først når den fælles grundlæggende interesse af en eller anden grund ikke er til stede, bliver det nødvendigt med regulerende eksplicite regler. Et praktiseret 'felt' - som at undervise studerende på professionshøjskoler - er knyttet til magtrelationer, der kommer til udtryk gennem et netværk af sociale relationer. Der er symbolsk kapital knyttet til de objektive strukturer, der producerer og produceres af, hvad Bourdieu benævner habitus. Bourdieu skriver eksempelvis:

"The interests leading an agent to defend his symbolic capital is inseparable from the tacit adherence, incalculated in the earliest years of life and reinforced by all subsequent experience, to the axiomatics objectively inscribed in the regularities of the (...) economic order which constitutes a determinate type of symbolic capital as worthy of being pursued and preserved" (Bourdieu 1977: 182).

Hvilke teorier, der er de relevante for en given praksis kan være symbolsk kapital, der kæmpes om i et professionsfelt. Det er ikke alle aktører, der besidder den kapital, der konstituerer feltet, og det er heller ikke alle aktører, der kender den. Kulturel kapital kan være de teorier, vi lærer at opfatte som de selvfølgelig og rutineprægede 'rigtige' valg. Teorier bliver dermed en form for kropslig indlejret handleviden, der kan omsættes i symbolsk kapital gennem en læreproces i kulturmødet med andre interesser. Selvfølgelighed er, snarere end blot og bar lighed i vaner, den

egentlige modsætning til forskelle, der gør en forskel, når vi forbløffes. Bourdieu har leveret en af de bedste definitioner på det selvfølgelige:

“Because the subjective necessity and self-evidence of the commonsense world are validated by the objective consensus on the sense of the world, what is essential goes without saying because it comes without saying”
(Bourdieu 1977:167).

Når vi møder andres praktiserede hverdagsliv kan det rykke os ud af vores selvfølgelige ‘for-domme’ – altså de usagte ‘commonsense’ antagelser vi har indlejret i forhold til vores egen praksis.

Filosoffen Michel de Certeau har ligeledes fremført en praksisteori (1984), hvor han tager udgangspunkt i praksis som en kamp mellem stærke og svage. Denne teori vil indgå ligeledes i det følgende især til at forstå undervisernes todeling af teori og samspillet mellem de store og de små teorier for underviserne. I sin teori om hverdagens praksis bruger de Certeau to begreber – strategier og taktikker – til at forstå hverdagens større og mindre magtforhandlinger og kampe. Med inspiration fra militæriske udtryk argumenterer de Certeau for, at hverdagen foregår på en slagmark, hvor de stærke besidder et sted eller terræn, hvorfra de har mulighed for at handle strategisk, hvorimod de svage, altså dem som ikke besidder terræn, må handle taktisk for derved at manipulere terrænet til deres fordel (de Certeau 1984:32,34-37). Beskrivelsen af de Certeaus argument er sat på spidsen, men i denne analyse kan begreberne strategier og taktikker bidrage til at forstå undervisernes forhold til store og små teorier og deres forhold til de studerendes efterspørgsler.

Der er således ikke kun én teori om praksis eller én teori om teori bag projekt *Forbløffende Praksisser* men en kobling af tilgange, der gør det muligt at argumentere for, at praksis er noget der kan iagttages om som man kan forbløffes over. Praksis og teori er i dette perspektiv noget der lader sig observere, studere og analysere, når man som forsker eller bare udefrakommende møder et allerede praktiseret sted.

Vi har grebet analyserne af teori- og praksisforståelser an på den måde, at vi har gennemanalyseret de mange forskellige måder, som deltagerne i *Forbløffende Praksisser* italesætter begreberne på, når de i skemaerne A, B, C og AA skriver om deres teori- og praksisforståelser (se Bilag II og Rosenbæk og Hasse 2013), og når de ved gruppesamtaler fremlægger deres overvejelser over teori-praksis relationerne. Forskerne benævnes, som udforskerne, anonymiseret med nye navne – ligesom stednavne er fjernet.

Vi har systematisk analyseret empirien ud fra, hvordan teori og praksis præsenteres i uddannelseskonteksten, og hvordan udforskerne italesætter egne og andres praksis og teori forståelser. Dele af analyserne anvender den teori, der var udgangspunkt for projektet (se Bilag I), andre dele trækker på nye teoretiske perspektiver (fx kapitel 4). Fremgangsmåden i analysearbejdet er dog i første omgang empiriinformeret. Vi lader empirien tale og oparbejder mønstre og kategorier gennem materialet, som siden hen leder frem mod at teoriperspektivere disse fund. Fremgangsmåden i nedenstående analyser følger denne logik. Vi lægger de væsentligste fund frem fra empirien, der integreres med de forskellige teoretiske perspektiver på analyserne.

I det følgende vil vi analysere det samlede empiriske materiale ud fra følgende fire nedslag – og slutte med konklusion.:

- **Uddannelsesstedets praksis**
- **Praksisforståelser**
- **Teorier og kampe**
- **Effekter af interventionslaboratoriet**
- **Konklusion**

Kapitel 2:

Uddannelsesstedets praksis

I dette kapitel gælder det uddannelsesstedets praksis. Uddannelser er steder, fysiske rum, hvor der undervises i teori som et væsentligt formål med stedets praksis. Uddannelsesstedets praksis befinder sig ofte fysisk langt fra arbejdsstedets praksis - og i mange tilfælde er det de studerende, der bevæger sig mellem de to fysiske rum: uddannelsens og arbejdsstedets. Baggrunden for interventionslaboratoriet *Forbløffende Praksisser* på UCC var, som nævnt et udredningsarbejde, der undersøgte forskellige tiltag og initiativer i fire uddannelser baseret på deres præsentationer på hjemmesiderne og som viste, at der blev fokuseret meget lidt på at intervenere i undervisernes egen praksis (Brok 2010). Uanset om underviserne arbejder med sygeplejerske-, lærer- eller pædagoguddannelse har de deres daglige gang i de fysiske rum på professionsuddannelserne. Her er det blandt andet undervisernes opgave at introducere de studerende til teori. Det foregår ofte i undervisningstimer, der nogle steder er organiseret som moduler. Modulerne følger en studieplan med læringsmål, studiemetoder, arbejdsformer og en organisering omkring det at lære teori (gennem læsning, demonstrationer, diskussion, ekskursioner, praktiske opgaver m.v). Til studiet hører der anbefalet litteratur, et pensum, en eksamen, der skal vise, hvad de studerende har lært og en evaluering af forløbet. I nogle tilfælde er der deltagelsespligt, i andre ikke. Uddannelserne kan være vidt forskellige i deres organisering, undervisningens former og holdstørrelser ud fra de fastsatte rammer, der er knyttet til bekendtgørelser om professionsbachelor uddannelser. På trods af disse overordnede ligheder ved de tre professionsuddannelser, er der også mange forskelle. I det følgende gennemgås nogle af de iagttagelser som forskere og professionens undervisere i interventionslaboratoriet, udforskerne, har gjort sig i projektforløbet gennem besøg, diskussioner og interviews. Vi starter med nogle eksempler på, hvorledes den udefrakommende ser og sanser andre ting i det fysiske rum end de, der er vant til at befærde det. Og hvorledes bare det at placere sig et andet sted i et fysisk rum kan give et nyt perspektiv på, hvad der foregår i rummet. Forskere og udforskere fra professionshøjskolerne kommer til at dele erfaringer, når de besøger en

praksis, der ikke kender fra deres eget hverdagsliv. Alle tre uddannelser fremtræder på visse områder ens i uddannelsesstedets praksis, og på andre områder finder vi kulturforskelle, der går igen i både forskere og udforskeres notater fra besøgene. Forskere og udforskere (fra lærer- og sygeplejerskeuddannelsen) noterer sig eksempelvis, at undervisere i pædagoguddannelsen står i et meget nært forhold til deres studerende, og at det er svært at fastholde de studerendes interesse. I det følgende eksempel besøger en forsker fra den kvalitative del af 'brobygningsprojektet' pædagoguddannelsen. Ganske vist på et første semester hold, hvor den besøgende forsker betragter situationen som en udefrakommende og noterer sig følgende:

- Materialet viser at underviserne gerne vil være venner med de studerende.
- Underviserne er søde.
- Underviserne er ikke skrappe.
- Underviserne anerkender de gode historier.
- Underviserne blive ikke sure, fornærmede eller andet hvis de studerende ikke er forberedt til undervisningen, tværtimod er de vant til hurtigt at navigere om så de kan få det de selv har forberedt til at give mening når de studerende er uforberedte.
- De studerende rammesætter undervisningen mere end underviserne gør.
- Underviserne tager ikke praksisproblematikker særligt alvorligt. Det er som om, at de problemer som de studerende står med ude fra arbejdet ikke får plads i undervisningsrummet.

(Noter fra forsker Ursula på feltbesøg 8. juni 2010 i hovedprojektet *Brobygning mellem teori og praksis*)

Forskeren noterer sig, at underviserne på pædagoguddannelsen underviser i uddannelsens egne genrer, og ikke den dag berører de problemstillinger, hun har hørt, de studerende møder i praktikken. Kulturerne i denne pædagoguddannelse er meget forskellige fra kulturerne de studerende møder i praktikkerne. Men da Ursula også bevæger sig rundt mellem pædagoguddannelser over hele landet kan hun også konstatere, at der er stor forskel på, hvordan arbejdsstedernes problemer (børnehaver primært)

inddrages i undervisningen på professionshøjskolen. Forskeren noterer sig også, at der tilsyneladende ikke stilles så høje faglige krav til de studerende, og at de studerende generelt er ret uopmærksomme i timerne og spørger:

Hvorfor spiller 80 % af de studerende computerspil mens, der foregår undervisning i pædagoguddannelsen?

Der kan iagttages kulturforskelle fra sted til sted, men der er også ligheder, der går på tværs og som åbenbarer sig, når udforskerne i interventionslaboratoriet placerer sig samme sted i rummet som de studerende.

To af vores udforskere i projekt *Forbløffende Praksisser* (der i dette eksempel kommer fra en pædagoguddannelse) viser sig at have nøjagtigt samme oplevelse som forskeren – men denne gang på læreruddannelsen. De har sat sig blandt de lærerstuderende – og det er her, fra de studerendes sted, de selv kan erfare, *hvor* vanskeligt det er at engagere de studerende i at lære teori. Det er en af den slags forbløffelser de kan få, når de sætter sig i de studerendes (og hinandens) sted og besøger hinandens undervisningspraksis.

Her bliver en af de to 'fremmede' besøgende fra pædagoguddannelsen to år efter observationen udspurgt (af en interviewer fra universitetet) om, hvad der forbløffede dem, der de besøgte en undervisningstime på læreruddannelsen:

Interviewer: *Var der noget der overraskede dig ved den måde det blev gjort på?*

Louise: *Jeg satte mig jo bagerst i rummet, og så kunne jeg jo se al ting fra de studerendes perspektiv. Og der opdagede jeg hvordan de der computere bliver brugt til alt muligt andet end det man tror som underviser. [griner]. Og det tror jeg da nok vi har snakket om før, men det blev bare meget meget tydeligt for mig hvor fraværende de studerende er fordi de sidder bag den skærm og bestiller rejser og facebook'er. Der var rigtig rigtig mange andre former for aktivitet, selvom han [underviseren] gjorde et kæmpe arbejde.*

Underviseren fra læreruddannelsen udspørger ligeledes senere om hans oplevelser af interventionslaboratoriet – og også han husker, hvordan han får blik for de studerendes oplevelser i projektforløbet.

Ulrik: *Hun [den 'udforskende besøgende fra pædagogseminariet] havde iagttaget at en af mine studerende havde siddet og fået bestilt en rejse til Tyrkiet mens jeg underviste, på sin computer. Og det er jo et eller andet sted, noget jeg ikke selv havde fundet ud af.*

Interviewer: *Så du føler i kunne give hinanden noget i de efterfølgende diskussioner?*

Ulrik: *Ja, det synes jeg at vi kunne. Og at vi gjorde det på sådan en måde... med respekt. Det var ikke noget med at jeg følte mig naglet, eller at jeg følte mig – hvad hedder det – altså det kunne jo godt have været ubehageligt, selvom det ikke var en leder eller et eller andet. Der sidder en anden og notere at "nu gør han, nu gør han og nu gør han". Men i hvert fald med de personer som vi var omkring, der synes jeg at det var taget helt ud, det der stressede i det. Og hun havde iagttaget at en af mine studerende havde siddet og fået bestilt en rejse til Tyrkiet mens jeg underviste, på sin computer. Og det er jo et eller andet sted, noget jeg ikke selv havde fundet ud af. [...] Så jeg tænkte, 'nå, ja'....men jeg ved jo godt at alle de der skærme ikke altid er udtryk for ivrige noteskrivninger, ikke? ...Men det var ikke nogen sådan 'Ha ha, ved du hvad dine elever gør'. Der var blevet sådan en accepterende tone omkring det, så jeg synes godt at man kunne sige det man så. Også selvom det jo ikke var specielt flatterende, at jeg bare lagde rum til en rejsebestilling. [griner].*

Der fremgår flere ting omkring undervisernes praksis i disse citater, som fanger en generel problematik i projektet. Dels er det at blive iagttaget som underviser er en følsom ting, som det kan være vanskeligt at dele med sine kolleger, fordi man kan være nervøs for en 'Haha'-reaktion, når noget ikke fungerer. Derfor vil det også være vanskeligt at finde et rum, hvor man kan diskutere problemer med at undervise i teori med sine kolleger. Et andet aspekt, der også kom til udtryk både i de forskellige skemaer, specielt A og C, i de efterfølgende diskussioner og de opfølgende interviews er, at det er svært at undervise de studerende i teori.

Forbløffende praksis er at se tingene fra en anden synsvinkel, og det er sværere at gøre, hvis det er ens egen velkendte praksis, man forsøger at iagttage. Derimod kan den fremmede se ting, man ikke selv har fået øje på. Udforskerne i interventionslaboratoriet kan derfor hjælpe *hinanden* med at forstå den praksis, der udfolder sig på uddannelsesinstitutionerne, på nye måder. Det er, hvad uddannelsesforskeren Anne Edwards har kaldt 'relationel handling' (relational agency), hvor praktikere hjælper hinanden

med det professionelle arbejde på tværs af faggrænser og discipliner (Edwards 2010, Edwards og D'Arcy 2004). Når man sidder blandt se studerende går det igen, at uanset hvilken profession der er tale om, så konkurrerer man som underviser med sociale medier og de studerendes private gøremål. Det er usynligt for underviseren om de studerendes engagerede tasten i tastaturet er udtryk for et engagement i det, der undervises i eller om de engagerer sig i andre aspekter af deres tilværelse. En forudsætning for at gøre de studerende bedre til at håndtere teori og praksis er at underviserne på professionshøjskolerne bliver bevidste om, hvad de eventuelt kan arbejde hen mod at forbedre i fællesskab. I ovenstående eksempler viser det sig, at når man kontrasterer notater fra pædagoguddannelser med besøg på sygeplejerske- og læreruddannelserne fremtræder der kulturforskelle, men der er også elementer som underviserne i fællesskab kan forsøge at lave om på, fordi de har samme problemer. Som fx at det er svært at engagere de studerende i at lære teori.

Den svære teori

De følgende er baseret både på udforskernes egne formuleringer nedskrevet i skemaerne og på de interviews vi har lavet med dem efterfølgende. Det er generelt for alle tre uddannelser i *Forbløffende Praksisser*, at det er svært for undervisere at fange de studerendes engagement og få dem til at forstå nødvendigheden af at lære teori. Det fremgår mange steder i projektmaterialet. Jo mere abstrakte teorierne er, jo sværere er det. Selvom der er nuanceforskelle er det en generel problematik, der gælder for alle de tre professionsuddannelser, der indgår i interventionslaboratoriet. Eksempelvis siger denne deltager:

Hanne: Mange af dem [de studerende] har faktisk svært ved at læse fagteksterne. Og det vil sige at det altså skal være noget der er rimelig godt skrevet og rimelig let forståelse. Altså, letforståeligt, forstå mig ret. Men det skal være til at forstå hvis man gør sig lidt umage og man ikke er helt så læsevante. Og jeg synes at vi får mange, der faktisk synes at det er svært at læse 20 sider og faktisk koncentrere sig om hvad det er, man skal have ud af indholdet. Så for at få niveauet op på akademisk niveau, eller akademisk læsning, det er faktisk lidt af en udfordring. En mundfuld. Og i hvert fald på første årgang, hvor jeg lige nu har didaktik, der er det i hvert fald sådan at vi skal øve dem i det, for vi kan ikke bare forvente at de kan sætte sig ned og læse en tekst.

I vores opfølgende interviews med undervisere, der deltog i projekt *Forbløffende Praksisser* understreges det af de fleste udforskere, at det at arbejde med abstrakte teorier kan være svært, fordi nogle studerende møder frem med nogle andre forventninger til faget.

Allan: Og det er et af de områder hvor jeg klart... Det er vildt svært!

Jette: Altså, det er jo altid interessant at arbejde med abstrakte teorier, når man har nogle der kommer ind og tror at nu skal de yde sygepleje og at det da er sådan lige til. Så det er en udfordring, men det har vi valgt at gøre. Og så må du tage den modstand som det nu giver.

Underviserne udfordres tilsyneladende- især når eleverne har været i praktik.

Kamilla: Altså, jeg kan sagtens møde den holdning – når man sådan bredt snakker med de studerende – 'hvorfor skal vi have alt det her teori, hvad skal vi bruge det til'. 'Ude i klinikken der bruger de det ikke, de gør bare. Jeg kan se på [klinikere] som en rollemodel, og bare lære det'. Så det er helt sikkert, at jeg møder en modstand, en manglende forståelse omkring hvorfor og hvad man skal bruge det til.

Det er svært at arbejde med teori, og det gør det ikke nemmere, at de studerende i praktikkens fysiske rum oplever andre teoriforståelser end dem, der gælder på uddannelserne. De studerende giver udtryk for, at de oplever en mangel på sammenhæng mellem det, der sker på uddannelsen, og det der sker i praktikken. Der er dog stor forskel på underviserne indbyrdes, når de skal vurdere om praktikophold gør det nemmere eller sværere at lære de studerende teori. For nogle undervisere bliver det nemmere, når de studerende har været i praktik, for andre sværere:

Hanne: Deres [de studerendes] opfattelse er at det er to verdener der er adskilt. Men så er der de der studerende, som har været ude og prøve noget, og så vil de altså gerne have den lærereksamen, så de kan komme videre med det. Og de kommer så og er meget sultne efter at få nogle metoder og nogle måder at angribe og analysere undervisningen på. Og de kommer med en helt anden funktionel tilgang af at de her ting faktisk hænger sammen.

I kapitlet om kampe om teorier (kapitel 4) uddybes denne forskel på individuelle underviseres forskellige holdninger til teori. Mange undervisere synes ikke, der er en kløft, der skal bygges bro over. De anerkender generelt,

at de studerende oplever en kløft, men de mener ikke, at 'kløften' kommer fra dem selv, men fra de studerende. I undervisernes praksis opfattes deres teori-formidling som knyttet til og relevant for den praksis, de studerende skal ud og arbejde i. Men det er en udfordring for deres undervisningspraksis, at de studerende oplever, der er behov for en 'bro-bygning', der 'kobler direkte mellem uddannelsessted og arbejdssted. Og at de, som udtrykt af denne underviser, presser på for at få anvendelig teori, der direkte kan appliceres på arbejdsstedets praksis.

Lonni: Vi møder tit studerende der vil overføre teori på praksis her og nu – det kan bare ikke gennemføres.

Andre undervisere ser det som deres største arbejdsmæssige udfordring, at de studerende har svært ved de direkte koblinger mellem den teori der præsenteres i undervisningen og det de bringer med sig fra praktikophold eller ekskursioner.

Ulrik: De kommer ind og er rigtig nysgerrige og vil gerne. Og teorien er der, når vi fremstiller den for dem. Og der hvor jeg sådan møder om de kan [koble] den, det er når de så kommer ud i praksis – typisk når de kommer ud i praktik første gang – og når jeg så lytter på når de kommer tilbage, referer hvad de har oplevet og jeg kigger på deres skriftlighed. Så tænker jeg i første omgang "det er rigtig svært at koble det her".

Nogle undervisere vælger at indtage det standpunkt, at teori og praksis ikke nødvendigvis skal hænge sammen. Ikke fordi de anerkender, at der er de to adskilte rum, de oplever de studerende mener, der er, men fordi sammenhænge ikke hverken er indlysende eller umiddelbare. Sammenhænge mellem at forstå og anvende teori og det at praktisere en profession er noget der opstår over tid.

Bente: Jeg er ikke overbevist om, at teori og praksis nødvendigvis skal eller kan hænge sammen. Jeg er meget opmærksom på ikke at falde i den grøft med, at teori er hvad de studerende lærer på seminariet og praksis lærer de i praktikken. Der foregår også megen (undervisnings)praksis på seminariet og megen (teoretisk) refleksion i praktikken. Den undervisningspraksis, som de studerende møder i min undervisning skal de kunne forholde sig til, og den påvirker, sammen med alle de øvrige billeder af, hvordan man kan være en lærer (som de møder på både seminariet og praktikskolen) den lærer, som de i sidste ende bliver.

Praktikernes kaos

Udforskerne får også mange forbløffelser, når de besøger hinandens praksissteder. De får dels udfordret nogle af de for-domme, der trives på deres fælles arbejdsplads, professionshøjskolen om, hvordan 'de andre' er. De får også brugt besøgene til at få hjælp til at se deres egen praksis med andres øjne. Følgende er et nedslag fra et møde, hvor udforskerne skulle diskutere deres nedskrevne noter på skemaerne fra besøg på forskellige arbejdspladser og uddannelsessteder den 10. november 2010. Her er det undervisere fra lærerseminariet, der besøgte pædagoguddannelsen og en børnehave. Pædagogerne fra børnehaven bliver efterfølgende inviteret med ind i diskussionerne i interventionslaboratoriet.

Temaet for dette møde er pædagogernes hverdagspraksis i forhold til det der undervises i på pædagoguddannelsen. Til stede er de to pædagoger Lone og Lise fra en børnehave, to forskere Henny og Karina samt to undervisere fra henholdsvis lærerseminariet, Bente, og pædagogseminariet, Lonni.

Bente lægger ud med at uddybe sine observationer, der også er printet på skema C. Bente har observeret Lone, og havde noteret sig, at man direkte kan 'se' at teori praktiseres på pædagogernes arbejdsplads. Hun lægger ud med at sige:

Bente: Børnene er glade for dig! Det er helt tydeligt. De kravler hele tiden rundt på dig. Det stiller nogle forskellige betingelser, at institutionen kører med 'åben plan'. For at være pædagog her skal man bevæge sig rundt fra rum til rum – man følger børnene. Det er fint men det skaber uro. Du går efter børnene der hiver alle mulige legesager frem, puslespil, og når de så er færdige skal du rydde op efter dem. Så flytter de rum og hiver et sømbræt frem og så ligger det over det hele. Så er de væk igen og så skal du igen rydde op efter dem. Det er en god ide at børn kan gå hvorhen de vil, men det skaber meget arbejde med at rydde op og flimmet og uro. Børnene bestemmer hvad der skal leges med og hvorhenne. Du er rigtig god til at anerkende børnene. Hvis de vil bruge dagen på spil så får de lov til det. Du hjælper dem og anerkender dem. Jeg observerede fra 9.00 til 11.30 og i de timer var der stort set ingen pauser. Når børnene var væk gik du i gang med at rydde op på stuen. Det er et hårdt arbejde. Der er rigtig meget praktisk håndtering i daginstitutionens hverdagsliv. Gad vide om man arbejder så meget med det i pædagoguddannelsen? Det er et hårdt liv.

Bente 'ser' teorier praktiseret i pædagogernes fysiske rum både i 'åbent plan' samt i betydningen af de personlige relationer og den rosende adfærd. Men hun spørger også videre, om der mangler teori, der kan fange det hårde arbejde og det 'kaos', der hersker i det praktiserede rum, som det er pædagogens opgave at skabe orden i.

Lone svarer: Hvor er det rigtigt. Jeg har ondt af mig selv når jeg hører på dig [latter]. Jeg har to døtre der også (vil være) pædagoger. Man er på 100% - det kan de (døtrene) ikke forstå. Man er på 100%. Jeg savner at fordybe mig. Det er rigtigt vi arbejder med anerkendelse - vi har personale weekender, hvor vi lærer meget om teori. Jeg kan ikke huske nogle bestemte teorier, men vi har arbejdet med anerkendelse (...) Jeg har været pædagog i 12 år og der er så meget praktisk i dag. Hele tiden feje, tørre bordet af, tømme skrald - det er meget frustrerende.

Det er typisk for udforskernes møder med arbejdets praksis, at man kan 'se' teori og ofte overraskes over, hvor meget teoretisk struktur, der er synlig i arbejdspladsens praktiserede rum. Men mødet med praktikerne er også en udfordring for underviserne. Ikke mindst fordi det bliver synligt, at arbejdet ofte er relativt 'kaotisk', og at de studerende ikke altid klædes på til dette fra uddannelsens side.

Lise: Jeg kan ikke huske hvor de nye teorier kommer fra. Jeg går ikke og tænker 'teori, teori, teori' i hverdagslivet. Teorier giver gode ideer - man kan ikke dele det op i teori her og praksis der. Vi bruger teorier men det er på vores egen måde.

Herefter går vi over til at diskutere med underviseren fra pædagogseminariet, Lonni, der under denne indledende snak har noteret og noteret. I den følgende samtale er det dog tydeligt, at Lonni føler sig lidt ubekvem ved situationen og går en smule i forsvarsposition, fordi det bliver ret åbenlyst at undervisningen på pædagogseminariet ikke rigtigt tager højde for det, Bente oplevede som observatør i en børnehave og som Lone og Lise ny udbygger.

Lonni: Vi kan ikke simulere det kaotiske i praksis

Bente: De studerende skal lære om praksis - og håndteringen af alt det Lone talte om [det hårde praktiske liv] men lærer de det? At det er svært at holde ud?

Lone: Du tænker ikke teorier i det hektiske hverdagsliv..

Bente: *Al den oprydning..*

Lone: *Det fylder meget for de studerende. De får alle et chok. Det er så hårdt de skal være på 100%.*

Lonnie: *Vi har ikke grupperum – det er en hovedbanegård – de studerende sidder alle vegne. Det er kaos og ligner den praksis de kommer ud i.*

Lise: *Vores studerende forstår ikke kaos. Vi fik en ny forleden og skulle tage en runde på 2 min og sige hvad kan vi gøre bedre. Hun kunne ikke gøre det bedre – hun kunne ikke sige noget hun kunne forbedre. Der er meget navnepilleri.*

Selvom projektet ikke formår at give Lonni konkrete ideer til, hvordan hun skal håndtere 'kaos' gennem teori, så har hun fået set sin egen praksis udefra og betyder senere, at det har været nyttigt for hende, og at hun kan bruge sine notater til sin undervisning i pædagoguddannelsen fremover.

Også Bente fra lærerseminariet har fået et nyt blik på sine egen praksis ved at se på pædagogernes verden:

Bente: *Der er helt tydelig forskel på pædagoger og lærere. Pædagoger er meget sammen. De samarbejder. De ser hinanden – og kan hjælpe hinanden. Lærere er mere alene. Det der undrer mig mest er, at seminarielærerne undervisning er så ens og så lidt forbløffende i forhold til praksis. Jeg kan ikke lade være med at tænke på, om der er en 'seminarielærerpraksis' for både læreruddannelse og pædagoger (griner)*

Sammenfatning

Konklusionen på dette kapitel er, at undervisernes egen praksis er kompleks og varieret og at underviserne kan lære noget af at besøge hinandens praksis og sætte sig i de studerendes sted. Når underviserne i interventionslaboratoriet besøger hinandens praksis kommer de uvægerligt til at placere sig fysisk i de studerendes sted. Ikke forstået sådan at de kan identificere sig 100% med rollen som studerende, men de får et perspektiv fra de studerendes position via deres placering i det fysiske rum. Det åbner for nye måder at få indblik i, hvad der foregår i rummet, som muligvis kan forbløffe, fordi det er en ny erkendelse i forhold til det underviserne normalt antager at der foregår. De kan også opleve praksis som 'kaotisk',

men de har forskellige opfattelser af om teori direkte skal kunne anvendes i praksis eller teori har et 'dannelsesaspekt' over tid. I dag er det de studerende, snarere end andre undervisere og egne praksiserfaringer, der normalt udfordrer det, der foregår i undervisningen. Der er indbyrdes forskelle på professionerne, og også på underviserne inden for den enkelte profession. Ovenstående er blot nogle nedslag af mange, der reflekterer over uddannelsesstedet som en praksis, og det præsenteres her som et eksempel på den ramme, der er om den praksis at arbejde med teori på uddannelsesstedet. Aspekterne uddybes i de følgende kapitler om praksis- og teoriforståelser.

Kapitel 3:

Hvor er praksis på uddannelsesstederne?

I dette kapitel åbner vi feltet op ved at lade det være de deltagende underviseres – udforskernes - betydningstilskrivning til begrebet *praksis* der ligger til grund for analysen. Det er tydeligt i det empiriske materiale, at *praksis* i en professionsuddannelseskontekst ikke tager sig ud som én bestemt størrelse. Derimod giver empirien et billede af, at praksis på uddannelsesstedet tager sig flere former. Overordnet set kan der identificeres to forskellige praksisser, om man vil, den lokale praksis på uddannelsesinstitutionen (som det igen argumenteres kan deles i to typer) og den professionsfaglige praksis som den enkelte uddannelse retter sig mod. Den lokale praksis på uddannelsesinstitutionen er den daglige undervisning, hvor undervisere og studerendes mødes i rum, der indbyder til at lære om den professionspraksis, som de studerende efter endt uddannelse skal være en del af. *"Jeg skelner mellem min praksis som underviser og de studerendes praksis – som ikke udøvende pædagoger, men som at være studerende i en uddannelse."* (Poul). Som ovenstående citat påpeger, kan det endda siges, at der lokalt på uddannelsesinstitutionen, reelt er to typer af praksis til stede. En underviserpraksis og en studenterpraksis. Praksis er ikke på uddannelsesinstitutionen det samme for både studerende og undervisere. Undervisernes praksis er at lære fra sig, hvorimod de studerendes praksis er at tillære sig det der undervises i af underviserne. Den lokale praksis på uddannelsesstedet afhænger altså af perspektivet, man kigger med.

Foruden den lokale praksis er der også en professionsfaglig praksis som undervisningen retter sig mod. En professionsfaglig praksis som fysisk ligger uden for uddannelsesinstitutionen, og som der derfor naturligt er en afstand til. Det, der varierer, er ikke nødvendigvis, at underviserne har forskellige forståelser af praksis, men også at deres forståelse af, hvordan den professionsfaglige praksis kan/skal/bør inddrages i undervisningsrummet, er forskellig! Dette kapitel afsøger, hvordan man i uddannelseskonteksten synliggør, bruger og henter den professionsfaglige praksis ind i undervisningsrummet og gør den til genstand for diskussioner om professionsfaglighed og arbejdet som professionel. Udgangspunkt for diskussionen af hvad praksis er på uddannelsesstedet, og hvordan denne

praksis tænkes koblet med teori, kan findes i undervisernes eksempler på måder at hente praksis ind i undervisningsrummet. Der arbejdes altså i kapitlet ud fra måden de deltagende undervisere i interventionsprojektet *Forbløffende Praksisser* italesætter og bringer den professionsfaglige praksis på spil i deres undervisning. Kapitlet redegør for de forskellige praksisformer og genrer som interventionslaboratoriet har fundet, at den professionelle underviser inddrager i undervisningsrummet, og hvordan denne måde at bringe praksis på spil i undervisningsrummet kvalificeres pædagogisk. I der følgende gennemgår vi eksempler på, hvorledes arbejdsstedernes praksis inddrages i undervisningssituationen og de overvejelser underviserne gør sig omkring, hvad de forskellige måder at bringe den professionsfaglige praksis ind på, bidrager med i forhold til at give de studerende en forståelse af forholdet mellem teori og praksis i uddannelsen.

De personlige praksisfortællinger

Praksis på uddannelserne tager ofte sin form som narrative fortællinger, der tænkes at hjælpe de studerende til at sanse og fornemme, hvad der foregår i den professionelle praksis. Narrativerne vækker minder og oplevelser fra virkeligheden på arbejdspladsen, og hjælper den studerende med at holde deres kommende arbejdspraksis i mente, mens man er på uddannelsesinstitutionerne.

Jette: [At] arbejde sådan mere med udgangspunkt i deres personlige oplevelser i forhold til sygepleje. Og det er fordi jeg lige nu er i gang med en uddannelse i narrativ pædagogik, så derfor vil jeg prøve at gøre det sådan. Ikke fordi jeg ikke vil tage metateorien ind, men mere prøve at tage udgangspunkt i deres personlige oplevelser, og prøve at løfte det op på et mere abstrakt plan... Altså prøve ligesom at få det gjort mere nært for dem, på en eller anden led.

De personlige praksisfortællinger kan have karakter af video, lyd eller verbal formidling. En af de væsentligste kvaliteter ved den narrative fortælling er det meget personlige udtryk, som historierne får. Fortællingerne er i deres natur "ægte", og altså ikke opdigtede fortællinger, der søger at fortælle en bestemt historie, med et bestemt sigte. Foruden at kunne have forskellig formidlingsmæssig karakter, er det også værd at nævne at praksisfortællingerne både kan være undervisernes egne erfaringer, de studerendes oplevelser fra praktikken eller studiejobs eller eksternes

historier om (eller fra) den professionelle praksis. Brugen af narrative fortællinger nævnes af undervisere fra alle de professionsuddannelser, der deltager i laboratoriet.

Cases

En case er opbygget som en slags situationsbeskrivelse, der opridser forholdene omkring en professionsfaglig situation. I sygeplejen kunne det være en beskrivelse af en patient, ud fra fysiske forhold om personen - for eksempel patientens blodtryk, temperatur og at patienten har blå læber. I lærerfaget kunne det være en beskrivelse af en udfordring med elektronisk nedbrud i en undervisningssituation i faget natur-teknik. I pædagogfaget en beskrivelse af hvordan et barn river legetøjet ud af hånden på et andet barn, som reagerer ved at græde og blive ked af det. Som oftest har casene til formål at fungere som udgangspunkt for professionsfaglige diskussioner, om hvordan en given situation kan håndteres.

Overordnet set taler underviserne om to slags cases i interviewene. De konstruerede og de empirisk baserede.

Jette: De skulle arbejde projektorienteret, hvor de selv skulle definere, hvad det var, de ville arbejde med. Altså finde ud af hvad problemfeltet, de ville arbejde med, egentlig var. Og de synes simpelthen, at det var så fedt, at det nu var dem, der definerede, hvad det er. Fordi der er en tendens til at cases er svaret på alt. Og det bliver man altså rigtig træt af. Det gør jeg også selv. Og nogle af de cases, der bliver lavet oppe hos os, det er ikke bare en lille case vel, de er på 2 sider. Så jeg har det lidt sådan, at inden man overhovedet finder ud af hvad det er man skal, så er der to siders tætbeskrevet case... Fordi det er ligesom om at de er blevet lavet som om at man skal kunne få svar på enhver situation og enhver tvivl i casen. Altså, og sådan møder du jo ikke patienten.

De konstruerede cases opfattes af underviserende ofte som værende for styrende, fordi de indeholder for meget information om situationen, man ønsker at diskutere. Som underviseren fra sygeplejeruddannelsen påpeger, er det ikke med et sådant udgangspunkt, man møder en patient.

Det er en generel tendens blandt udforskerne i projektet, at de er fortalere for de empirisk baserede cases, som de ser som havende en mere videnskabelig karakter, fordi de ikke er konstruerede med en bestemt hensigt og historie for øje. De konstruerede cases er ofte konstruerede med henblik på at forklare en bestemt teori. De empiriske baserede cases eller

beretninger kan derimod anvendes som en reel repræsentation af virkeligheden. Men på samme måde som underviserne kan kæmpe om de 'rigtige' teoriforståelser (se kapitel 4) kan de også kæmpe om, hvilke typer 'cases', der skal anvendes (se også Munkholm 2013).

De studerendes dokumentationer

I forbindelse med praktikken på uddannelserne, arbejdes der meget med at lære de studerende forskellige former for dokumentations- og undersøgelsesmetoder, i et større forsøg på at øve de studerende i at reflektere over, og kigge på, den professionsfaglige praksis.

Poul: Udover at beskæftige sig med generaliserede teorier over praksis, i undervisningen på uddannelsesinstitutionen, skal den studerende hér også præsenteres for og øves i at arbejde med en række forskellige undersøgelsesmetoder, der gør hende i stand til at producere viden om praksis via hendes deltagelse i praksis. Denne viden gøres efterfølgende til genstand for, og udgør stoffet, i undervisningen på uddannelsesinstitutionen.

Det, at den professionsfaglige praksis er blevet gjort til genstand for analyse på uddannelsesinstitutionerne, ligger i tråd med ønsket i bekendtgørelser og studieordninger om at give den studerende de analytiske redskaber til, ikke bare at være en del af, men selv at kigge på og udvikle den professionspraksis, de skal ud og være en del af. Her handler det altså ikke kun om at bringe den professionelle praksis ind i undervisningsrummet, men at gøre den professionelle praksis til noget, man kan observere i og analysere på.

Karen: Det skal skrives ned. Og for de studerende er der endda noget i deres portfolio der hedder en læringskontrakt, og der går man ind og ser 'i denne her uge der arbejder du med ernæring, og i næste uge der arbejder du måske også med ernæring, men for eksempel så også sondemad' og så videre. 'næste uge arbejder du med personlig hygiejne'.

Når de studerendes erfaringer og oplevede dilemmaer fra den professionelle praksis bringes ind i undervisningsrummet, er det som ofte i et forsøg på at koble de lærte (generaliserede, som underviseren i ovenstående citat benævner dem) teorier med de studerende egne erfaringer og undringer fra praksis. Dokumentation af praktikbesøgene kan tage sig mange former. Som oftest er der tale om logbogsskrifter, lyd, video og billeder – alt sammen noget som samles i de studerendes portfolioer.

Skønlitteratur, film, digte, musik og kunst

Kunstformer, uden direkte indflydelse på eller relation til den professionsfaglige praksis, er noget man i større eller mindre grad bringer i spil på alle tre uddannelser. Disse former for kunst som billeder, film og digte kan bruges som neutral formidler mellem teori og praksis.

Karen: Jeg underviser også i historie, så det at bruge nogle historiske billeder, som også taler til dem – var jeg lige ved at sige – i dag, altså både kan det være lidt med humør ”ih ha, var det sådan og sådan den gang”, men samtidig også nogle billeder som de kan forholde sig til, i forhold til den praksis de selv kender. Så, i historie har jeg også tidligere brugt digte, og jeg arbejder også med malerier. Jeg har i psykologi noget om angst, og så har jeg brugt billederne af Munck, og en gang var det noget helt andet, der brugte vi musik ”Le Sacre”. Og så fik de stanniol og ler og så skulle de forme deres egen angst. Og så bagefter snakke om den... Men det var den gang der var god tid til det.

Ved at tage fat i noget der hverken har direkte forbindelse til teorien eller den professionelle praksis, skabes der et rum, hvor der i stedet for direkte at tale om teori eller praksis, bliver talt om det indirekte. Et billede som Muncks *Skriget* bliver udgangspunktet for en diskussion om angst, uden at de studerende har fået som opgave at ”finde angst” i billedet. Men fordi at disse kunstformer ikke har en direkte eller nødvendigvis tydelig forbindelse til den professionelle praksis, er det noget der i højere grad *tager tid* at forberede og i en uddannelseskontekst, hvor meget skal nås nedprioriteres denne form for undervisningsmetode.

Rollespil – At spille en situation

Mange undervisere forsøger at få arbejdspladsens praksis i spil gennem små spillede situationer på uddannelserne, når der skal læres teori. De svære abstrakte teorier kan gøres både forståelige og relevante gennem sådanne spil, hvor de studerende ’på egen krop’ erfarer forskellen på at handle med og uden et teoretisk perspektiv. Når det er svært at forklare de studerende om, hvorfor de skal lære abstrakte teorier, er en måde at gennemspille situationer som om de fandt sted på arbejdspladsens fysiske rum.

Vigga: Jeg gjorde det (...) på et modul 1, hvor de skulle have deres første prøve i sygepleje. Og der skulle de kunne, altså, bruge teori. Ja, ’og hvorfor

skulle de det'. Jeg satte en studerende på stolen, og sagde jeg "okay, nu sidder du der", og så gik jeg udenfor og så kom jeg ind og sagde jeg til hende "nå, du skal på WC, nu skal jeg nok hjælpe dig, kom her, du her, rejs dig op, lad os nu gå derhen, du skal sidde her". Okay, de kiggede. Så sagde jeg "nu gør vi det en gang til, sæt dig der igen". Jeg går ud igen. Så går jeg ind, så siger jeg "du har ringet" – det gør man jo i sygeplejen – "du har ringet, hvad er det du har brug for? Er det fordi du skal på toilettet, skal jeg hjælpe dig derud" og så videre. "hvad var det jeg gjorde?" sagde jeg til de studerende. "Er jeg sygeplejerske her i den første situation, eller i den anden situation". Nå, men det var jeg i den anden. "hvad er det jeg bruger i den anden?". Jeg bruger behovsteori, Virginia Henderson, og nærmer mig patienten og spørger. Ja, du kan selv forestille dig det. Så kunne de pludselig se dét. Alle de ord de havde siddet og læst, gav mening til situationen.

Simulations Lab

En anden måde at bringe praksis ind i uddannelsen på er gennem udviklingen af et egentligt simulationslaboratorium eller læringslaboratorium. Det er i høj grad knyttet til sygeplejerskeuddannelserne, men nogle deltagere tænker også i, at denne 'simulation af praksis' kan overføres på læreruddannelserne som 'learning labs', 'campus labs' eller 'demonstrationsstuder' der i udgangspunktet drejer som om at opbygge et 'ansvarsfrit frirum', hvor studerende kan øve en praktisk færdighed. Nedenstående er hentet fra et stormøde i interventionslaboratoriet i december 2010.

Jette: Learning Lab, kalder de det, ikke? Du kan tro det volder mange diskussioner.

Linda: Nå..

Jette: og uenighed, om det. Det nye Campus Lap, er der jo meget også med hvor man kan optage video og se bagefter. Og det man kunne sige, hvad er det man kan lære der? Det er jo en form for iscenesættelse og skuespil. Ville man der kunne mærke, det lille barn, hvordan man skal holde det, er det det man gerne vil have ind i det rum, eller, man har jo dyre dukker, der gør det ene og det andet, altså, hvad er det egentlig man kan lære derinde? Det diskuterer vi vanvittigt meget. Og hvorfor skal man, hvorfor skal man have sådan et rum, når patienterne er lige derude, hvorfor kan man så ikke gå ud og lære det derude?

Linda: *hvad tænker du om det, Vigga?*

Vigga: *altså, jeg er, altså, jeg er faktisk meget modstander af de der rum og jeg har selv (...) undervist i det også, men jeg synes det er så langt væk fra en konkret praksis.*

Vigga nævner som eksempel, at de studerende eksempelvis skal øve det at give injektioner. Her kan man nemt instruere dem i at trække rigtigt i kanylen:

Men det er noget man meget hurtigt kan lære og det at stå og stikke hinanden osv., altså, det overskrider min, min etik at man gør det og , læringsmæssigt,(...) så er det altså noget andet at vaske en medstuderende, end det er at have fru Hansen liggende der, som ikke kan vende og dreje sig og have kontakten med hende. Plus der er noget etisk i det at lære at overskride grænserne, fordi det der med at klæde sig af overfor en studerende, det lærer man jo ikke professionen af, det at nærme sig et andet menneske (en patient). [Stormøde d. 8/12-2010]

Diskussionen om praksis som 'det autentiske' sted, mens det der foregår på uddannelsen kan opfattes som et surrogat vækker generelt til heftige diskussioner mellem udforskerne. Flere giver udtryk for, at 'den gode professionspraksis' i undervisningen skal være autentisk (forstået som at den skal være så tæt på virkeligheden på de studerendes kommende arbejdsplads som muligt).

Underviseren som rollemodel

Her synes læreruddannelsen at have et særligt fortrin. Underviserne fra læreruddannelser ser deres egen praksis som undervisere på professionshøjskolerne som 'eksemplarisk' og forsøger at være rollemodeller for deres studerende.

Jakob: *Ja og så igen, det her med IT. Altså, jeg bruger IT hele tiden, når jeg underviser. Men det kan jeg jo også se smitter af, på en eller anden måde, ikke? Altså, jeg arbejder med de aktive tavler, og når jeg slutter, så kører jeg den over som PDF og sætter dem ind i vores system, sådan så at hver gangs undervisning ligger der – og sådan noget. Og det tænker jeg, at ved at jeg gør det – og det er noget af det, jeg også er optaget af, så bliver jeg jo en eller anden rollemodel. Så den praksis som jeg bedriver, den kommer på en eller anden måde til at blive set [...] Så på den måde prøver jeg at være meget omhyggelig med at didaktisere min egen*

undervisning, måske sådan næsten lidt firkantet. Vi starter altid med at sige 'i dag gør vi sådan og sådan og sådan og sådan, og måske når vi det her, måske gør vi ikke'. Og så gøre det. Og vende tilbage til det, og sige 'nu er vi nået her til' og sådan noget. Fordi jeg synes, at jeg i hver undervisningssituation godt kan lide at vide, hvor vi skal hen af. Så derfor prøver jeg at gøre det.

For underviserne på læreruddannelsen er lærernes uddannelsespraksis og faglige praksis tæt på hinanden, og man opfatter derfor praksis på uddannelsen som eksemplarisk for den faglighed lærerne skal opøve. Men andre undervisere, også på læreruddannelsen, ser hellere, at der satses på 'demonstrationsstuer':

Søren: Lærerne skal mere ud i praksis og mødes med de studerende fremfor at bringe en ikke autentisk praksis ind i skolerummet[på læreruddannelsen].

Hvorfor hente professionspraksis ind i undervisningslokalet?

Den professionelle praksis er det hele uddannelsen på professionsuddannelsesstedet retter sig mod. Som studerende er det den selvsamme profession, man ønsker at uddanne og kvalificere sig til at være en del af. Professionsuddannelserne er klassiske vekseluddannelser, defineret ved at have en bestemt professionel praksis og dermed et genstandsfelt, som man tilegner sig viden om og lærer at begå sig i, gennem en vekslen mellem undervisning på uddannelsesinstitutionen og praktikforløb i den professionelle praksis. Det, der praktiseres på uddannelsesstedet, er selvfølgelig ikke det samme som det, der praktiseres i professionen. Men da hele uddannelsen er rettet mod det professionelle arbejdsliv, bliver det nødvendigt at inddrage den kommende professionspraksis i arbejdet med teorier på professionsuddannelserne. Disse er både knyttet til specifikke uddannelser og fagligheder men i høj grad også til de enkelte undervisere. Undervisere på professionsuddannelserne er i mange tilfælde meget afgørende for, hvilken opfattelse de studerende får af praksis. Men det kan være meget individuelt forskelligt i hvor høj grad underviserne på professionshøjskolerne inddrager de studerendes praktikerfaringer i undervisningen. En måde at trække den professionelle praksis ind i undervisningsrummet på, er ved at lade den

materialisere sig i et hav af former og genrer, som forsøgt udredt i afsnittet ovenfor. Praksis trækkes i høj grad ind i undervisningsrummet i et forsøg på at få de studerende til at reflektere over teori i praksis, og hvordan disse kan hjælpe til at forstå, forklare og håndtere konkrete problemer, der kunne opstå i praksis.

De studerende møder også arbejdsstedets praksis gennem praktikken og de eksempler, der trækkes ind fra de studerendes praktikophold. Den professionsfaglige praksis har en central placering i professionsuddannelserne, men det eneste tidspunkt de studerende er i direkte berøring med den er, når de er i praktik. I praktikken skal de studerende agere som professionelle og ikke som studerende. De har altså ikke ”studerer”-kasketten på, men i stedet ”praktiker”-kasketten. Naturligvis er praktikken til for, at de studerende skal lære noget om den professionelle praksis, og det forventes at denne læring sker på praktikstedet med vejledning af vejledere m.v. Det er meget varieret i hvor grad underviserne fra professionsuddannelser selv engagerer sig i denne proces. Underviserne kan bidrage til at teori inddrages i den professionelle praksis på praktikstedet. Nogle undervisere ser det som deres hovedopgave at lave denne kobling mellem teori og den professionelle praksis på uddannelsesstedet, mens andre ikke opfatter det som en hovedopgave for underviserne, men for arbejdspladsen at få koblet teori og praksis. Her får *Forbløffende Praksis* også den effekt, at nogle begynder at tænke nye tanker om undervisningens fysiske rum.

Anni: Men jeg tænker også over: Hvilken betydning har det fysiske rum – seminariets rum og arbejdspladsens pædagogiske rum. Hvilken rolle spiller de fysiske rum? Måske skulle vi undervise på skoleskibe eller ude på daginstitutionen?

At trække på egne erfaringer og ekskursioner

Der er stor forskel på den erfaring underviserne selv har med arbejdsstedernes praksis. Dette er knyttet til uddannelsesstedernes studieordninger og uddannelsesbaggrund. De der ofte selv er ude på skoler, hospitaler og børnehaver bruger også deres egne erfaringer i undervisningen. Og de har både holdninger til og erfaringer med, hvad mister man ved at være væk fra praksis. Denne underviser arbejder med teorier knyttet til den faglige udforskning af de fysiske omgivelser og er selv vant til ’rode i jorden’.

Ulrik: *Ja, altså jeg synes jo at man skal flytte den [praksis] ind, for at man bliver nysgerrig på hvordan den så er når man kommer der ud. Altså der er et eller andet ved at stå og rode i mudderet, og så pludselig hive en scorpionstæge op. Det er altså sjovere når du har set billedet af den, og kan genkende den. Hvis du ser den første gang kan den godt virke lidt / Men det her med "ej, wauw, det var jo sådan en vi så". Men at hive søen ind, og så ikke gå ud til den bagefter – det synes jeg er død synd. Så har de også glemt det. Altså de husker først begge dele, når de har været ude ved søen. De husker ikke noget af det hvis jeg kun har taget søen ind. Tænker jeg, altså.*

Det er tydeligt, at underviserne er enige om at teori og praksis er forbundne, og at den ene ikke eksisterer uden den anden. Der skal både teori og praksis til for at forstå og handle inden for professionen.

Lise: *Teori og praksis er forbundne, efter min forståelse, ingen teori uden en praksis.*

To hovedmåder

På uddannelsesstedet anvendes begrebet 'praksis' fra professionerne på to måde. Den ene måde går ud på at anvende eksempler fra praksis (eksemplariske cases) til at illustrere en teori, som underviseren skal have de studerende til at engagere sig i. Den anden måde går ud på at tage udgangspunkt i et praksis-eksempel (fx fra en studerendes portfolio-mappe) og så at diskutere relevante teorier ud fra dette eksempel.

Professionspraksissen kan bruges som eksempel på en teori og teori kan bruges som en måde at forklare praksis. Der er teori om, at teorier kan fungere som praksisudviklende, der også kan illustreres gennem udvalgte 'cases'. Uanset hvad så søger de fleste undervisere en progression, hvor det bliver stadigt mere tydeligt, at teorier skal tænkes sammen med arbejdsstedets praksis.

Anneli: *Så man kan sige at praksisfeltet kommer tættere og tættere på for hvert semester, så det har vi faktisk forsøgt at ligge ind i vores didaktiske tænkning. Så fra at tale om det, til at trække det ind i case-form i undervisningsrummet, til at kigge på det og til at handle med det.*

De studerendes ønske om mere direkte professionsrettet undervisning er, set fra flere underviseres side, udtryk for, at de studerende oplever et presserende behov for, at teorierne hjælper dem direkte med deres arbejde på arbejdsstedet.

Poul: Jeg oplevede at de studerende var mildt afvisende overfor at undervisningen blev for boglig og teoretisk, så denne række følge med praksis først er et bevidst arbejde med at vise, hvordan teorierne kan bruges til noget, der kaster lys over og forklarer forhold i 'det virkelige liv'.

Lise: Det er mit indtryk at særlig undervisning, der er meget relevant og direkte anvendelig i forhold til praksis, er hvad de studerende efterspørger. Et dilemma i de pædagogiske fag er så, at fagene er beskrevet som, og ofte også af seminarieunderviserne forstås som meget teoretiske/teoritunge.

Empirien peger dog på, at det på ingen måde er tilfældigt, hvordan den professionelle praksis inddrages i undervisningen. Der tegner sig, som nedenstående citat indfanger, hovedsagligt to måder.

Søren: Nogle gange starter jeg med at høre om deres erfaringer, evt. suppleret med mine egne som sygeplejerske – i forhold til en faglig problematik, problematiserer og kobler teoretiske begreber på. Andre gange kan jeg gennemgå en teori/teoretiske begreber og i forløbet inddrage deres og mine erfaringer og oplevelser fra praksis.

Den professionelle praksis bliver trukket ind i undervisningsrummet på en måde, hvor den gøres til udgangspunktet for diskussioner omkring forskellige teoretiske perspektiver. Praksis kommer i disse tilfælde i højsædet, for eksempel i en situation, hvor en studerende fortæller om en oplevelse han/hun havde under praktikperioden og ikke vidste, hvordan han/hun skulle håndtere. Omvendt bringes praksis også ind i situationer, hvor den skal fungere som eksempel på en gennemgået teori. Her bliver praksis altså bragt ind som en måde at illustrere en teori på. Det gælder eksempelvis i simulationslaboratorier og visse 'cases' og i læreruddannelsen bliver underviseren som rollemodel et levende eksempel på en didaktisk teori. De to tilgange udelukker ikke hinanden og kan sagtens trives side om side, som ovenstående eksempel viser.

Sammenfatning

Praksis inddrages i undervisningen ud fra både fagspecifikke hensyn og ud fra undervisernes individuelle og forskellige holdninger og erfaringer. Praksis kommer ind i undervisningen gennem en lang række forskellige tiltag: De personlige praksisfortællinger, mere eller mindre konstruerede 'cases', de studerendes dokumentationer, skønlitteratur, film, digte, musik & kunst, gennem rollespil, simulationslaboratorier, ekskursioner, gennem undervisernes egne erfaringer og i sammenhæng med læreruddannelsen ved, at underviseren selv agerer rollemodel. Her er det en pointe, at

forskellene på hvorledes arbejdsstedets praksis inddrages i undervisningen på professionshøjskolerne kun i begrænset omfang er knyttet til *forskelle på uddannelserne*. Der er ganske vist eksempler på, at fx sygeplejerskeuddannelsen skiller sig ud ved at arbejde med 'simulationer' at praksis i simulationslaboratorier og at undervisere på læreruddannelsen i højere grad end på de andre uddannelser opfatter deres egen praksis som 'eksemplarisk'. Men der er også store forskelle internt på uddannelserne, der både er knyttet til fagfagligheder (forskelle på at undervise i naturfag og dansk) og til de enkelte undervisere og deres personlige præferencer for fx præfabrikerede cases eller kunst eller de studerendes fortællinger.

Praksis *anvendes* generelt på to hovedmåder i undervisningen: Dels til at illustrere teori – eller til at være udgangspunkt for noget teori kan hjælpe med at håndtere. Praksis kan opleves af de studerende som kaotisk og teorier som det, der bringer orden i kaos, men underviserne har forskellige holdninger til, hvordan praksis skal inddrages enten som noget, der skal illustrere teoretiske perspektiver eller noget, teorier skal hjælpe med at håndtere og forstå. I det første tilfælde tages der udgangspunkt i teorien, i det andet i praksiserfaringer. Selvom begge dele kan anvendes af den samme underviser, er der store forskelle på, hvor 'autentisk' man ønsker praksis-eksemplerne eller simulationer, og hvor abstrakt og generel man ønsker teori skal være i forhold til praksis.

Kapitel 4:

Teorier og kampe

I dette kapitel vil vi på baggrund af det empiriske materiale lave en analyse af undervisernes italesættelser af teori. Det forrige kapitel handlede om de forskellige former for praksisforståelser, der kommer til udtryk i materialet, og dette kapitel vil nu vende opmærksomheden mod teori. Denne opdeling af teori og praksis er i denne sammenhæng analytisk og en konstruktion, da teori og praksis hænger sammen og er en del af hinanden på forskellige måder i forskellige sammenhænge i professionsuddannelserne.

I de skemaer, som underviserne, der deltog i interventionslaboratoriet har udfyldt, har vi spurgt ind til deres personlige forståelser af henholdsvis teori og praksis. På baggrund af det er der fremkommet nogle interessante italesættelser af teori, som i dette kapitel vil blive analyseret. Det vil sige, at de teoriforståelser, der kommer frem i dette kapitel, stammer fra vores empiriske materiale. Vi lader derved vores informanter udfolde teori ud fra deres egne personlige forståelser, og analysen drejer sig derfor nærmere om, at påpege disse forståelser og sætte dem ind i en teoretisk ramme, som kan hjælpe os til at se nogle mønstre af teoriforståelser på tværs af undervisere og professioner. Analysen i dette kapitel tager udgangspunkt i A-skemaerne og i nogle interviews, som blev lavet med nogle af underviserne to år efter interventionsdelen var slut.

Vi vil først vise, at undervisernes italesættelser af teori i mange tilfælde indebærer en todeling. Med udgangspunkt i de Certeaus teori (Certeau 1984, se kapitel 1) vil vi påpege, at denne todeling medfører en form for kampe mellem studerende og undervisere om at definere teori. Når vi har argumenteret for dette, vil vi nuancere pointen ved at fokusere på mange forskellige elementer af disse kampe. I udgangspunktet er pointen om de små og store teorier, og at studerende kæmper for de små og underviserne for de store, forholdsvis simpel. Men ved at inddrage forskellige positioner og elementer af disse kampe, vil vi forsøge at vise kompleksiteten i italesættelse af teori for de involverede undervisere. Det handler både om at holde fast i sin akademiske faglighed eller sin praktiske faglighed, det handler om selv at kunne bestemme sine teorier, og det handler også om, at formidle til de studerende, at arbejdet med at lære teori er vigtigt og nyttigt for deres fremtidige professionspraksis. Denne nuancering skal åbne op for, at der er mange forskellige elementer i disse kampe, og at positionerne

skifter alt efter situation og kontekst. Kapitlets formål er derfor at vise den meget komplekse måde, hvorpå teori er en del af undervisernes hverdag og praksis som undervisere på en professionsuddannelse.

Små og store teorier

Som det gør sig gældende med praksisforståelser, kommer også adskillige forståelser af teori til udtryk i materialet. Underviserne har skrevet i skemaerne, netop hvad de forstod ved teori, men også hvilken teori de observerede i besøget i andres og egen praksis. Da underviserne har forskellige baggrunde og erfaringer er italesættelserne af teori mangfoldige, men der er dog nogle klare mønstre, som vil blive ridset op i dette afsnit.

Uafhængig af hvilke ord og begreber underviserne bruger til at beskrive, hvad de forstår ved teori, er det forholdsvist gennemgående, at teori bliver beskrevet som noget todelt. Der er dermed blandt mange undervisere tendens til at dele teori op i to områder. Dette bliver dog sprogliggjort meget forskelligt, og følgende citater er eksempler på undervisernes beskrivelser af teori:

Preben: [Jeg] skelner mellem teorier om fænomener som har "erkendelsen" som grundlag/interesse, og teorier for praksis, som har "anvendelsen"/problemløsningen som grundlag.

Hanne: Jeg tænker, at teorier dels skal styrke den studerendes analytiske sans og refleksionsevne og dels kvalificere den studerendes konkrete overvejelser om handlen i praksis.

Denne underviser udtrykker meget klart, hvordan hun forstår teori som noget todelt, altså teori med erkendelse som grundlag og teori med anvendelse som grundlag. En anden underviser skriver således:

Astrid: Jeg er blevet forbløffet over, hvor meget bestemte metodetilgange ofte bliver en form for "opskrift", eller hvor meget metodeforståelse har overtaget teoriperspektivet.

Astrid viser med denne udtalelse, at teori både er noget med metode, altså noget anvendelsesorienteret, og noget med et teoriperspektiv som står i modsætning til metode og dermed må formodes ikke at være anvendelsesorienteret. I tråd med det skriver en anden underviser således til spørgsmålet om, hvorvidt de studerende oplever en sammenhæng mellem teori og praksis i hans undervisning:

Christian: *Det gør de ofte, når der er tale om begreber med praksis-relevans. Det er vanskeligere, når begrebernes teoretiske udgangspunkt og sammenhænge diskuteres.*

Teori deles her op i to ved, at underviseren både forstår begreber som noget, der har praksis-relevans samtidig med, at begreber også kan forstås på et mere abstrakt plan, hvor teoriens udgangspunkt og sammenhænge skal forstås. På baggrund af de tre citater, tegner der sig et billede af, at teori bliver forstået som noget stort og abstrakt, samtidig med, at det også forstås som noget mindre og mere anvendelsesorienteret. Dermed kan der være tale om store og små teorier. Dette er begreber, som i denne sammenhæng bruges til at se et mønster i undervisernes udtalelser. På baggrund af undervisernes forklaringer kan der argumenteres for, at små teorier er noget, som giver konkrete handlingsanvisninger. Fx hvordan man som sygeplejerske tager en blodprøve ved først at starte med at afspritte armen og så videre. Eller som en underviser fra pædagoguddannelsen forklarer om girafsprag, kan dette argumenteres for at være en lille teori, fordi girafsprag giver nogle klare instrukser til, hvordan man skal tale, når man som pædagog skal kommunikere via girafsprag. Små teorier handler derfor specifikke handlingsrum og specifikke behov. I modsætning til dette står store teorier, som ikke rammer specifikke handlingsrum, men derimod retter sig mod en refleksionskompetence, som går på tværs af forskellige handlingsrum.

I ovenstående udtalelser træder et gennemgående mønster frem, der viser, at teori både kan forstås som noget småt og anvendelsesorienteret og noget større og mere abstrakt, som ikke er direkte anvendelsesmæssigt i praksis. Endnu et niveau i argumentet om de store og små teorier bliver fremhævet i nedenstående citat.

Hanne: *Jeg oplever af og til studerende som foreslår konkrete bøger, der beskriver konkrete metoder til arbejdet med børn (marte meo/"anerkendelse i børnehøjde"/girafsprag/systemisk teori etc. etc.). Bøger som praktikstedet bruger, og som de studerende synes alle bør læse. Jeg tolker det som et udtryk for at her er en bog (modsat det stof der præsenteres for på uddannelsen) som er direkte brugbar som guide i arbejdet med den ene eller anden målgruppe.*

Af citatet tydeliggøres det, at de små direkte anvendelsesorienterede teorier, som her fx marte meo, er noget de studerende introduceres til i praktiken og ikke på uddannelsen. Underviserens modvillighed til at inddrage det i

undervisningen kan ses som et tegn på, at disse små teorier ikke er i overensstemmelse med de store teorier, som de studerende skal lære i deres undervisning. Der danner sig dermed et billede af, at nogle studerende efterspørger de små og anvendelsesorienterede teorier. Dette bliver uddybet af følgende citat, der kommer fra et interview med en underviser efter *Forbløffende Praksissers afslutning*:

Helle: Altså, jeg synes de har sådan en meget gammeldags forståelse af det teori de arbejder med, det skal de ligesom kunne anvende i praksis, ik'? Og jeg synes at jeg tit kan opleve at de sådan kommer tilbage fra deres praktikker og har sådan det som om, altså "nu har jeg set lyset om hvad uddannelsen i virkeligheden burde handle om". Altså de kan komme tilbage og sige, "hvorfor har vi ikke mere om børns sorgarbejde. Jeg har været i praktik et sted hvor der var et barn der havde mistet en forælder. Det synes jeg, og det synes min praktikvejleder også, at det burde I undervise os meget mere i.". Så sådan, altså det jeg kalder teknologier, eller sådan foreskrivende teorier til hvordan jeg kan optimere min konkrete praksis. Sådan en mere forholdene sig til teorier, for teoriens egen skyld eller tekster eller begreber eller fænomener, bare for at prøve at forstå dem, det synes jeg ikke at pædagogstuderende efterspørger specielt meget. Men så tvinger vi dem til det nogle gange, og så kan de godt se værdien af det. Men af sig selv ser de ikke værdien af det.

Dette citat tydeliggør ovenstående pointe om, at underviseren deler teori op i små og store teorier, og at de studerende efterspørger de små samtidig med, at det er en udfordring at forstå og bruge de teorier, som ikke er direkte anvendelsesorienterede. Hun bruger et meget interessant udtryk, at de studerende efterspørger teorier, som kan optimere deres konkrete praksis. Og at det er undervisernes opgave, at få de studerende til at se værdien i teori, som ikke direkte kan optimere deres praksis. Tilsyneladende har studerende og undervisere her to forskellige tilgange til teori.

I tråd med dette udtalte en anden underviser således, da han på et seminar blev præsenteret for argumentet om de små og store teorier:

Carl: Du siger de studerende efterspørger de små? Nej, hos os kommer det fra underviserne – alt det med teori. Hos os spørger de studerende, "hvordan skal jeg handle" men uden teori.

Denne underviser vil dog ikke kalde det de studerende efterspørger for teori, men han påpeger dog i dette citat en klar skelnen mellem, hvad de studerende efterspørger, og hvad underviserne præsenterer dem for.

Underviserne står ifølge dette citat for det teoretiske, hvor de studerende nærmere er interesseret i at vide, hvordan man skal handle. Om man så kalder dette for små teorier, anvendelsesorienterede teorier, eller en generel efterspørgsel efter tips til at handle i praksis.

En anden underviser påpeger meget kort:

Jeppe: Det er vigtigt ikke at opfatte teori for instrumentelt.

Han siger dermed, at teori ikke nødvendigvis er noget, som de studerende skal kunne bruge til direkte handling i praksis, og indforstået i citatet ligger muligvis en ide om, eller en kritik af, at de studerende eller andre kan finde på at efterspørge instrumentel teori.

Underviserne på et uddannelsessted er oftest dem, som sætter dagsordenen for undervisningen og dermed har størst indflydelse på den læring, der er tilgængelig for de studerende. Underviserne kan dermed siges, at besidde mest terræn, og på den måde kan handle strategisk i forhold til at strukturere de studerendes undervisning. De kan argumenteres for at være de såkaldte ejere af stedet, i dette tilfælde uddannelsesinstitutionen, i deres position som dem, der ligger inde med en viden, som de studerende skal bruge i deres projekt med at uddanne sig til en profession. De studerende derimod kan i dette argument tilskrives de svages position, da de ikke på samme måde er ejere af stedet, men derimod er afhængige af noget, som underviserne besidder. Som vist ovenfor, deler underviserne teori op i små og store teorier. Ydermere synes underviserne at mene, at de store teorier ikke må blandes med de små teorier, når de påpeger, at teori ikke må forstås for instrumentelt eller at de anvendelsesorienterede teorier, er noget de studerende kommer tilbage med fra praktikken. Det kan derfor påpeges, at underviserne strategisk prøver at beskytte de store teorier, når de studerende taktisk prøver at inddrage eller stiller krav om nogle mere anvendelsesorienterede teorier i deres undervisning. I den forbindelse kan de studerendes handlinger forstås som taktiske handlinger med det formål at påvirke, om end ikke indtage, stedet til deres egen fordel. Således foregår der en kamp på uddannelsesstederne om, hvem der får lov til at definere, hvilke teorier der skal undervises i og læres. I denne forbindelse skal kamp forstås i meget overført betydning. Kampen kan ligge meget implicit i handlinger, for eksempel når en underviser vælger at fokusere mere på en abstrakt teori i undervisning, eller hvis en studerende vælger at stille spørgsmålstejn ved eller efterspørge en mere anvendelsesorienteret teori. Hele analysen kan også vendes på hovedet, når nogle studerende

efterspørger de store teorier, og på den måde indtager samme position som underviserne. Eller en underviser med en professionsfaglig baggrund, som forsøger at inddrage praktikken og de små teorier i undervisningen. Kampen kan dermed også foregå underviserne imellem afhængig af deres forskellige baggrunde. Positionerne er dermed komplekse og elastiske i denne analyse, omdrejningspunktet er dog den kamp, der finder sted mellem undervisere og studerende om at definere, hvad der er teori.

Akademisk sprog og kampe blandt undervisere

Efter nu at have vist, hvordan teori bliver italesat som en form for kampe, vil vi gå i dybden med forskellige aspekter, som påvirker disse kampe, og dermed nuancere hvad kampene indebærer for nogle af underviserne.

Der kan argumenteres for, at undervisernes sprog og italesættelse af teori, kan være en måde at vinde terræn eller i hvert fald markere en bestemt holdning til teori. I A-skemaerne bliver teori og arbejdet med teorier i undervisningen ofte beskrevet i termer, der stammer fra den akademiske verden. Fx:

Hanne: Skal den studerende her også præsenteres for og øves i at arbejde med en række forskellige undersøgelsesmetoder, der gør hende i stand til at producere viden om praksis via hendes deltagelse i praksis.

Astrid: Den teori og de teoretiske begreber jeg anvender i undervisningen skulle meget gerne bidrage til at sætte flere perspektiver i spil, og dermed øve de studerende i at vise en nuanceret og kritisk forståelse af den problemstilling, der undersøges.

Astrid: Teori som teori, der har sin egen logik og som har sit eget selvstændige rum, der kan bruge som inspiration og refleksion til nye analytiske overvejelser.

Carla: Begreber og begrebslige sammenhænge, som har en indre sammenhængende konsistent logik og som er forskningsbaseret.

Det er værd at bemærke, at disse beskrivelser er opstået på baggrund af, at underviserne skriftligt er blevet bedt om at definere, hvad teori er i deres undervisning. De kunne potentielt have valgt at sige noget andet, hvis de var blevet spurgt i en anden sammenhæng. Men det er interessant, at de i denne sammenhæng, hvor de har haft ro og betænkningstid til at definere, vælger at beskrive teori som noget, der skal kunne producere viden, noget

som skal være behjælpeligt til kritisk forståelse af en problemstilling, noget der skal bruges som refleksion til nye analytiske overvejelser, og noget som er forskningsbaseret. Disse termer er tydeligt hentet fra den akademiske verden og falder også meget godt i tråd med de store teorier, som er beskrevet ovenfor. Akademisk sprogbrug i forhold til italesættelse af egen forståelse af teori, kan med udgangspunkt i de Certeaus praksisbegreber ses som en strategi – en strategi til at definere teori i forhold til store teorier i modsætning til små. Akademisk sprogbrug kan altså derfor argumenteres for at være en strategi for underviserne i kampen om at definere teori på uddannelsesstedet.

At bruge akademiske termer er dog ikke noget alle undervisere gør. Undervisernes egne baggrunde som enten akademiker eller professionsfaglig spiller sandsynligvis også ind på kampene, og er med til at kampene ikke kun foregår mellem de studerende og underviserne, men også underviserne imellem (og sikkert også studerende imellem selvom vi ikke har data på det). Denne udtalelse i et interview med en underviser med en professionsfaglig baggrund illustrerer dette ganske tydeligt:

Paul: Og hvor kan man så være bekendt [at placere niveauet]? Skal jeg sige, at vi har en høj standard inde på [uddannelsens navn], og derfor skal det være sværere bøger. Og så vide at der er nogle, der sidder og kigger i dem og tænker "det er græsk". Men så har jeg en høj faglig profil. Eller skal jeg give noget, hvor jeg tænker "ja, noget af det er sgu lidt populær videnskabeligt, men det er godt at gå til". [...] Og jeg tænker så, når man nu er færdig med det her [...] og skal til at undervise, så kan man sgu selv hive stoffet ud af denne her [den mere populær videnskabelige bog].

Dette citat er interessant på flere måder. For det første bliver todelingen af teori gentaget. Underviseren italesætter på den ene side teori som populærvidenskabeligt litteratur i modsætning til på den anden side noget, som giver en høj faglig profil. Underviseren italesætter mange af de problemstillinger i forhold til valg af teori, som mange undervisere befinder sig i. Og samtidig sætter han også problemstillingen i et bredere perspektiv netop ved at berøre uddannelsens profil udadtil. Det sætter analysen af små og store teorier i et større perspektiv, fordi han taler ind i en uddannelsespolitisk diskussion om niveauet på professionsuddannelser, og om hvorvidt man som underviser skal imødekomme de fagligt stærke studerende og risikere at tabe de fagligt svagere eller omvendt. Underviseren med den professionsfaglige baggrund vælger her, at bruge litteratur, som er populærvidenskabeligt, og vælger derfor de "små" teorier i

denne sammenhæng. Det er altså et eksempel på, at undervisere ikke altid advokerer for store og abstrakte teorier. I den sammenhæng skal det pointeres, at kampe om at definere teori derfor også foregår imellem undervisere på professionsuddannelser. Samme underviser udtaler således i et interview, da han bliver adspurgt, om han oplever kampe i forhold til at vælge teori i sin undervisning:

Paul: Altså hvis jeg oplever et pres, så er det sådan lidt mere... altså min tilgang er, at jeg har været lærer i 28 år, og så har jeg læst cand.pæd. i en meget moden alder. Så jeg synes, at hvis presset er, så er det, at det skal være så fandens akademisk. Jeg kommer virkelig ind som praktiker, og synes ind i mellem at "hallo, det her kunne oversættes til at fylde det halve, og på ganske almindeligt sprøg og så ville det være lige så interessant." Så, det der pres er at jeg en gang imellem føler et pres for at skulle formulere mig mere akademisk for at blive hørt [over for sine kolleger, red.], end jeg egentligt synes er sjovt. Men ikke i forbindelse med min egen undervisning, fordi der har jeg et rum som er mit.

Diskussionen om akademisering i professionsuddannelserne går langt tilbage og er blevet taget på mange forskellige måder både af professionsforskere, men også af politikere, journalister og professionsfaglige. I den sammenhæng kan vi henvise til blandt andre Knudsen 2012 og Bøje 2012. Ud fra materialet fra *Forbløffende Praksisser* kan vi nu også konstatere, at diskussionen om akademiseringen af professionsuddannelser også foregår på mikroniveau, hvor kampe om at definere teori som enten noget stort og abstrakt eller som noget småt og handlingsanvisende foregår på daglig basis. Både blandt undervisere og studerende, men også indbyrdes i de to grupper. I dette citat italesætter underviseren tydeligt en frustration over akademisering, som er meget ulig mange andre underviseres udtalelser, hvor der nærmere er fokus på, at de abstrakte teorier er svære at formidle til de studerende.

En anden slags kamp der foregår blandt underviserne er også, hvem der ejer hvilke dele af teorier. En underviser udtaler i et interview:

Alice: Men nogle gange kan der være diskussioner om "hvem der ejer Bourdieu?". Hvem må snakke om habitus. Så den type af diskussioner. Det synes jeg. Netop fordi vores fag er så brede, så er der et behov for, for eksempel at snakke om kulturel frisættelse når man skal komme ind på kulturbegrebet, og der er der måske nogle i de andre faggrupper der sige

"nej, det er mit felt", eller "det ejer jeg". Ikke at det altid er så udtalt. Og selvom vi taler om det samme, så taler vi jo om det på forskellige måder.

Dette er dermed et eksempel, at der også kan forekomme kampe inden for de store teorier. At undervisernes interne kampe kan handle om, hvem der ejer forskellige dele af de store teorier. Disse to eksempler med en underviser som er imod for meget akademisk snak blandt undervisere, og en underviser der påpeger, at ejerskab over elementer af teorier må forhandles blandt undervisere, er eksempler på at kampene om teorierne er meget komplekst. Det tydeliggør at undervisere kan have forskellige positioner både i forhold til de studerende, men også i høj grad i forhold til hinanden. At definere og kæmpe om teorier er altså noget, der foregår i mange forskellige kontekster.

At overbevise de studerende om, at de har brug for teori

En anden slags kamp der tydeligvist foregår ifølge underviserne, er kampen om at få de studerende til overhovedet at lære teorier. I følgende to citater tydeliggøres dette. Begge citater stammer fra interviews foretaget efter *Forbløffende Praksisser*.

Alice: Jeg synes at det i sig selv er en opgave at få de studerende til at forstå hvad teori er. At det i virkeligheden er nogle overbegreber og nogle måder at forstå verden på som de kan tænke sig ind i, og som de kan reflektere praksis ind i. Men de kan ikke finde svaret der, altså, det er jo også et fagligt sprog som man kan bruge til hurtigt at komme ind i nogle centrale diskussioner, så man ikke hver gang skal redegøre for hele verden, men at man med et enkelt begreb – for eksempel "narrativ", som vi arbejder med i dette felt – lynhurtigt kan trænge ind til essensen af det man gerne vil tale om. Så jo, altså der er da studerende der siger "hvad skal jeg bruge det til?" og der er også studerende som jeg kan se bliver meget blanke i blikket hvis jeg ikke hele tiden – både giver dem pauser [griner] – men også giver dem mulighed for selv at sætte sig ned at snakke om det.

Karen: Men altså jeg kan sagtens møde den holdning – når man sådan bredt snakker med de studerende – "hvorfor skal vi have alt det her teori, hvad skal vi bruge det til". "Ude i klinikken der bruger de det ikke, de gør bare. Jeg kan se på den som en rollemodel, og bare lære det". Så det er helt

sikkert at jeg møder en modstand, en manglende forståelse omkring hvorfor og hvad man skal bruge det til.

De to undervisere italesætter i disse to citater en modstand fra de studerende, når de skal undervise i teori. For dem virker det som en slags kamp, at få de studerende til for det første at forstå, hvad teori er, og for det andet hvad de skal bruge det til. Dette kan kædes sammen med kampen om små og store teorier. Fra undervisernes synspunkt er det svært at overbevise de studerende om, at teori er vigtigt at lære, og de møder modstand i arbejdet med dette. Men de studerendes modstand kan også læses ind i de Certeaus teori, da denne modstand kan være de studerendes taktikker i forhold til at få mulighed for at definere, hvad der skal være teori. Dette er spekulativt, da vi i dette projekt ikke har noget empirisk materiale, der berører de studerende. Men at underviserne fortæller, at de møder modstand i formidlingen af teori er interessant i forhold til, at teori tydeligvis er en kampplads på uddannelsesstederne.

Underviserne må finde på forskellige strategier til at få de studerende til at lære teorier og til at forstå nødvendigheden af teorier. Som tidligere nævnt (i kapitel 3) kan underviserne igangsætte nogle 'rollespil', der skal forklare de studerende, hvorfor de skal lære teori, som i dette eksempel (tidligere refereret i kapitel 3):

Vigga: Jeg satte en studerende på stolen, og sagde jeg "okay, nu sidder du der", og så gik jeg udenfor og så kom jeg ind og sagde jeg til hende "nå, du skal på WC, nu skal jeg nok hjælpe dig, kom her, du her, rejs dig op, lad os nu gå derhen, du skal sidde her". Okay, de kiggede. Så sagde jeg "nu gør vi det en gang til, sæt dig der igen". Jeg går ud igen. Så går jeg ind, så siger jeg "du har ringet" – det gør man jo i sygeplejen – "du har ringet, hvad er det du har brug for? Er det fordi du skal på toilettet, skal jeg hjælpe dig derud" og så videre. "hvad var det jeg gjorde?" sagde jeg til de studerende. "Er jeg sygeplejerske her i den første situation, eller i den anden situation". Nå, men det var jeg i den anden. "hvad er det jeg bruger i den anden?". Jeg bruger behovsteori, Virginia Henderson, og nærmer mig patienten og spørger. Ja, du kan selv forestille dig det. Så kunne de pludselig se dét. Alle de ord de havde siddet og læst, gav mening til situationen.

Disse citater er derfor eksempler på, hvordan henholdsvis strategier og taktikker bliver brugt i forhold til definitionen af teori på professionsuddannelserne. Det er ikke tydeligt, hvorvidt denne underviser

selv mener, at hun her bruger små eller store teorier til at illustrere vigtigheden af teori. Ud fra ovenstående beskrivelser af forskellige teoriforståelse kunne denne teori eventuelt opfattes som en handlingsorienteret teori. Det bliver derved interessant, at underviseren formår at kommunikere teori til de studerende ved at benytte sig af en af de handlingsorienterede teorier.

Sammenfatning

Teori er noget meget komplekst, som defineres af de forskellige aktører i uddannelsesstedets praksis. Men påvirkes også af arbejdsstedets praksis, når studerende kommer tilbage fra praktik. Teori er derfor et netværk af mange forskelliges handlinger, intentioner, motivationer etc. Men teori er også en måde at arbejde med sin egen faglighed som underviser og praktiker, og derfor kommer disse kampe også til udtryk, når så mange forskellige mennesker har noget på spil i definitionen og brugen af teori i uddannelsen af studerende til en profession. Teori er et vindue for underviserne til at inddrage noget af sig selv samtidig at teori er noget, de studerende skal bruge til at blive uddannet som professionsfaglige. Teorier er også platforme, hvorfra professionsfaglighed bringes i spil. På baggrund af ovenstående kunne vi spørge, om de studerende ville have nemmere ved at forstå teori, hvis undervisere og studerende har et fælles afklaret forhold til, hvad teori er. Er det en del af den almene undervisningspraksis at italesætte, hvad man forstår ved teori? Og hvis det er, har dette forhold så betydning for, hvordan de studerende forstår teori-praksisforbindelserne i uddannelsen? Her kunne de (små og mindre komplekse og abstrakte) handlingsanvisende teorier muligvis blive et springbræt til at formidle de store og mere abstrakte teorier.

Kapitel 5:

Interventionslaboratoriets effekter

Som det fremgår af projektdesignet (se Bilag II) skulle udforskerne indledningsvis udfylde et skema A, der præciserede deres forståelser af teori-praksis forholdet før projektet gik i gang. Med disse skemaer som en slags baseline blev interventionslaboratoriet i 2010 afsluttet med at underviserne skulle udfylde et skema AA, der skulle vise om der umiddelbart var sket forandringer med deres teori-praksis forståelser. I november-december 2012 gennemførtes seks interview med to deltagere fra hver profession med henblik på at afdække om projektet set retrospektivt havde gjort en forskel. I dette kapitel gennemgår vi det empiriske materiale med henblik på en analyse af, hvordan underviserne selv vurderer effekterne af eksperimentet. Effekt henviser ikke til direkte iagttagelige og konkrete årsagsbestemte effekter af interventionslaboratoriet, men de komplekse og ofte uforudsigelige følger det kan have at sætte bestemte bevægelser i gang i fysiske rum (Strathern 1999, Tenner 1996). Analysen foretages ikke med henblik på at servere resultater, der kan overføres som anvisende for en videre praksis i professionsfeltet. Der er ikke tale om resultater i form af 'evidensbaseret' viden. Det, der præsenteres, er et skridt mod det, som vi konstaterede i udgangspunktet: At der mangler redskaber til at udvikle undervisernes arbejde med sammen at udvikle forståelser af teori-praksis, der dels tager udgangspunkt i de tværprofessionelle og tværfaglige behov, for at underviserne bliver bedre til at lære af hinanden og til at sætte sig i de studerendes sted. Projektet har ud fra udforskernes egne udsagn på både kortere og længere sigt haft visse effekter, der vil kunne bygges videre på af underviserne og uddannelsesansvarlige ud fra deres interesser og behov.

At indgå i en historie

Alle interventioner griber ind i eksisterende praksisser. *Forbløffende Praksisser* er ingen undtagelse. Interventionslaboratoriet sættes i gang i en periode, hvor professionsuddannelserne har været i færd med en af de største omstillingsprocesser i nyere tid (se Haastrup et al. 2013 for en nærmere redegørelse).

Mange undervisere har tidligere kunnet arbejde ud fra nogle af de samme principper, eller lignende, som vi har anvendt i interventionslaboratoriet, når de arbejdede med studerende. Som det eksempelvis understreges af denne deltager:

Helle: Altså, jeg var med i de første år af det tværprofessionelle modul, og der lagde vi netop vægt på at de kom ud til hinanden. Og det var så lærere og pædagoger sammen. Der var ikke andre med der. Og det fik vi lov til at køre nogle år inden CVU – eller ikke CVU, UCCet overtog – og lige pludselig lavede det til noget andet. Og hvor de faktisk kan sidde og lave animationsfilm uden overhovedet at snakke med andre end ham kammeraten fra deres egen uddannelse. Så det har ikke noget med tværprofessionelt modul at gøre mere. Nu er det bare noget andet. Og der er mange der er rigtig negative over det her på stedet, skal jeg lige sige. Også af de studerende. Vi har virkelig haft nogle dårlige oplevelser med det. Nå, men det vi lavede den gang, det var netop at vi gerne ville have at de studerende var undersøgende i forhold til nogle problemstillinger, hvor de gik ud og undersøgte i begge professioner. Og det vil sige at de sørgede for at få nogle aftaler med henholdsvis nogle pædagogarbejdspladser og nogle lærerarbejdspladser. Og det var så typisk der hvor de havde været i praktik, for eksempel.

Det at lave et interventionslaboratorium på en professionshøjskole er også en intervention i en institution med en historik – både ledelsesmæssigt og politisk. *Forbløffende Praksisser* adskiller sig fra andre interventioner i feltet på to måder: Det er initieret af et universitetsbaseret projekt fremfor de mange interventioner, der er initieret af professionshøjskolerne selv (se Brok 2010) og det retter sig mod underviserne fremfor de studerende. Et universitetsinitieret projekt som *Forbløffende Praksisser* vil derfor også blive anskuet som en aktør i et i forvejen eksisterende netværk af institutionspolitiske relationer.

Idet følgende gennemgår vi kort rammen for projektet, effekterne som de fremtræder i en analyse af projektets empiriske materiale – fortrinsvis AA-skemaerne og de seks opfølgende interviews. Projektets effekter kan analyseres frem på tre måder: 1) Interventionseksperimentet har kunnet fungere som *inspiration* til selv at arbejde videre med ideerne, 2) det har åbnet for tværprofessionelle erkendelser og nedbrudt for-domme, 3) det har kunnet åbne for nye forståelser af de studerendes problemer med at forene teori og praksis.

Projektet kan på sigt have haft indflydelse på undervisernes egne i forvejen etablerede teori-praksis forståelser. Vi kan ud fra udforskernes egne udsagn konstatere, at projektet i flere tilfælde har rykket ved, hvordan underviserne arbejder med teorier i forhold til praksis og vi antager derfor at interventionslaboratoriet også i fremtiden vil føre til mere eller mindre forudsigelige effekter - som ringe, der breder sig i vand.

Historikken

Det er fælles for udforskerne interventionslaboratoriet at de indimellem reflekterer over deres professionsfaglige historik både på vores fællesmøder, i skemaerne og i de opfølgende interview. De fleste er enige i, at der er sket store forandringer på deres arbejdsplads i form af bevægelser mod masseuddannelser, målstyring, akademisering, en adskillelse mellem arbejdssted og uddannelsessted og at projekt *Forbløffende Praksisser* rammer direkte ned i en af dem: Kravet om at arbejde mere tværprofessionelt. Dette krav er dog blot endnu et af mange nye krav til uddannelserne.

Henriette: Vi kunne blive meget bedre til at sammentænke det der foregår. Men der er et pres også, ik'? Fordi de kommer og så starter de – det er det du ser nu, nej, det er ikke nu, hvornår fanden starter de det – men de starter bare noget tværprofessionelt op også. Der ruller rigtig mange ting ind. Uddannelsen er jo efterhånden så tæt beskrevet, bekendtgørelsesmæssigt, så der er hele tiden noget der skal nås.

Underviserne oplever også, at der er blevet mindre tid til 'det sjove' – herunder eksperimenter som *Forbløffende Praksisser*. Karen har eksempelvis arbejdet meget med kunst og kultur i en undervisning, der i dag er meget målstyret, så det har hun måttet skære ned på:

Karen: Det var den gang der var god tid til det. Og jeg synes det var sjovt, og det åbnede op for nogle andre ting. Man kan også bruge det at tegne. Altså i arbejdet med angst, så laver jeg sådan et PowerPoint, så laver jeg det med et tomt felt og så siger jeg "hvordan ser jeres angst ud". Og nogle bliver sådan helt "nej, det kan jeg ikke", men mange kommer i gang efter lidt tid, og nogle går endda til tavlen og fortæller om det. Så det er sådan en måde. Er det praksis? Det ved jeg ikke, men det er i hvert fald det at de selv får arbejdet med deres egne forståelser af det.

Som også Helle tidligere gav udtryk for, har underviserne ikke samme ejerskab til udviklingsprojekter som før i tiden – og der er ikke så meget

spillerum til selv at eksperimentere i uddannelserne, der i højere grad formes efter centralt fastsatte mål.

Også Helle mærker, at der er forskel på, hvor meget man selv kan sætte i gang. Og hun synes det er forkert, at det skal være folk fra universiteterne, der skal sætte gang i alle mulige overflødige projekter (som *Forbløffende Praksisser*), når de tidligere godt selv kunne sætte gang i lignende projekter (dog med de studerende ikke undervisere).

Helle: Og der var de [de studerende] så ude på besøg, og ud fra det skulle de så gøre noget, skrive noget og så videre, ikke? Og det synes jeg var meget produktivt. Så ja, til dit spørgsmål, for det har vi gjort fordi vi synes det var vigtigt. Men hele det projekt blev jo bare smidt ud og 'nå ja', ikke? Det døde jo. Og siden da har jeg så ikke haft med det at gøre. Jeg var med en gang, hvor UCC havde med det at gøre, men jeg synes simpelthen ikke at det er godt nok nu. (...) Vi havde netop udviklet det sammen. Lærere fra pædagoguddannelsen og lærere herfra, ikke? Vi havde jo prøvet at sammensætte det på den måde vi synes gav mening. Men det kunne man ikke bruge.

En anden historisk udvikling er, at relationen mellem uddannelsesinstitution og den arbejdsmæssige praksis, de studerende skal ud i, har ændret sig markant, fordi de studerende er blevet mere forskellige end de var før. De studerende har fx færre praksiserfaringer med sig, når de starter på uddannelsen. Alice oplever, at det i dag er omkring en tredjedel af de studerende, der har praksiserfaringer med sig ind på uddannelsen.

Alice: Men det er noget nyt at det er blevet sådan. I gamle dage vil langt hovedparten, to tredjedele i hvert fald, have været ude og arbejde i børnehave eller SFO eller andre steder, og deres gennemsnitsalder ville være omkring 23. Jeg tror vi er nede omkring 20 nu. Eller det ved jeg ikke, men den trækker ned af. Og det kan man mærke.

Kulturkontrasten

Har projekt *Forbløffende Praksisser* givet noget til underviserne? I hvert fald er der mange der siger, de huske særlige aspekter af interventionslaboratoriet selv op mod to år efter – og noget af det, der gør størst indtryk, er de fysiske rum, de kan huske og diskrepansen mellem undervisernes ambitioner på professionshøjskolerne og de fysiske vilkår.

Projektet hviler bl.a. på den antagelse, at vi perciperer fysiske rum ud fra kontrasteringer med tidligere erfaringer (se Bilag I og Hasse og Trentemøller 2009). Dette kom også til udtryk i de seks opfølgende interview, hvor vi talte med underviserne og bad dem huske tilbage på, hvad der havde gjort indtryk.

Anni husker eksempelvis, at hun besøgte en underviser fra læreruddannelsen, der gjorde meget ud af at arbejde med 'cooperative learning' og som brugte megen teknologi og på mange måder fremstod som en rollemodel for de studerende. På den baggrund rystede det hende at konstatere, hvor forskellig virkeligheden er for studerende, der kommer ud på en almindelig folkeskole.

Anni: Det andet jeg husker, er selvfølgelig der hvor vi var ude og kigge på skoleklassen. Altså så var vi ude i praksisfeltet også. Og det synes jeg var rigtig spændende. (...) Det var en folkeskole, det var nok (i en forstadskommune) tror jeg – der var nogle utrolig små rum. Det var rystende altså, og det er i Københavns Kommune. Dårlige læringsrum i forhold til hans (lærerens) kreativitet, og hvordan alt det han (professionshøjskole underviseren) havde siddet og lært dem på uddannelsen. Store flotte ting med SMARTboard - det var så i naturfag jeg så det - så han havde læringsprocesser stående som vi undervejs i undervisningen kiggede ned til, samtidig med at vi arbejdede med celledeling. Og så kommer man ud til noget der lignede noget fra da jeg gik i skole, ikke? Og han (læreren) prøvede med alle midler at arbejde med cooperative learning, men du kunne jo nærmest ikke bevæge dig rundt mellem pultene, så lidt plads var der. Jeg synes det var rigtig interessant, det der med at forestillingerne som vi skaber i uddannelsen omkring det at bære professionen, og så hvad det er for en virkelighed der kommer ud i. Der var et stort spring synes jeg altså, hos den der lærer. Og hvad der ellers – og det ved jeg også fra vores studerende – men da vi så snakkede med ham efterfølgende på lærerværelset om hvad der ellers fylder, med fusionsprocesser, ny ledelse og konflikter i lærergruppen. Altså alt det der spiller jo i virkeligheden en meget meget stor rolle da han skulle fortælle om sin egen praksis.

Bente havde ligeledes en oplevelse i et klasselokale, der gav hende en ny fornemmelse af koblingen mellem teori og fysiske rum. Hun observerede undervisning i en skole i Københavnsområdet og en integreret institution i en forstadskommune. På et stormøde i december 2010 forklarer hun at ved begge lejligheder, så har hendes observationer, som også flere af de andres,

fokuseret på betydningen af fysiske rum. Hun konstaterer indledningsvis, at der var alt for mange elever i det lille rum, de havde undervisning i. Bordene stod på rækker i, had læreren kaldte en 'kirkeopstilling', og så var der en tavle og et kateder.

Bente: Og der blev jeg optaget af hvad det er med rummets betydning for, hvad er det vi kan lave i den her klasse. I den her klasse kunne man ikke lave andet end hvad de gjorde, nemlig fremlæggelse. Denne her gang var det så eleverne som fremlagde, men det var den eneste undervisningsform man kunne udføre i det her rum. Og de her 6. klasse elever virkede simpelthen som om de var for store. De virkede simpelthen som om der var for mange og de var for store, så havde de jo også alt deres overtøj og støvler og tasker og Alt ting, var i det her rum. Så det var noget med den betydning som rum, de kan have for den pædagogik og de aktiviteter der overhovedet kunne foregå i det her rum. Og så hvis jeg så skal kæde det tilbage til noget med læreruddannelsen, så kan jeg jo ikke lade være med at tænke over, at...jeg er i hvert fald er sådan en, der er rigtig god til at fortælle mine elever om alle mulige metoder man kan bruge cooperative learning og man kan bruge læringsstile, og børnene kan ligge henne i et hjørne og læse, eller stå på hovedet eller hvad de nu vil. Og det instruerer jeg dem glad og gerne i. Og så tænker jeg, ja... Og så kan det så være, at de efterfølgende får ansættelse på den her skole, hvor alle rummene er som kirkeopstilling, og man ikke kan gøre andet, end at stå foran katederet – og lave variationer over sådan almindelig klasseundervisning. Og så tænker jeg: husker jeg så egentlig talt også at lære dem det? Stiller jeg de...giver jeg dem redskaber og værktøjer til den situation, som de meget nemt kan komme i, hvis de får ansættelse på en ganske almindelig københavnsk folkeskole.

Karen husker tilbage på et besøg på en børnehave – der også ligger i en forstadskommune til København og det, der overraskede hende mest var, hvor velfungerende det hele var tilrettelagt. I sine tidligere skemaer gav hun udtryk for, at hun ikke antog at pædagogerne behøvede at være så teoretisk anlagt som lærerne, men som flere andre blev hun overrasket over, hvor teoretisk funderet hverdagen er for børnehavebørn.

Karen: Det er hele den måde det var planlagt på. Altså, dagen var planlagt på, for børnene. Planlagt, struktureret, den der [tøver] ja, at pædagogen – var jeg lige ved at sige – hele tiden havde en mening med hvad det var hun gjorde. Det overblik.

På et svar på et opfølgende spørgsmål fra interviewereren diskuterer hun sit blik på det fysiske rum i børnehaven som koblet til forestillinger om nye krav i sin egen praksis

Interviewer: Men det er vel også meget – jeg forestiller mig – du siger at du meget kunne mærke de ydre krav, og det var det du så da du mødte virkeligheden i børnehaven. Tror du at du ser det fordi du ikke føler det i sygeplejefaget, eller kan du se en eller anden kobling til det? For I har det vel egentlig også, kravene udefra?

Karen: Det har vi, så det kender jeg. Men det ser jeg måske ikke på samme måde [tænker over, fordi det er sådan det er]. Men der er jo en studieordning, og der er jo det og det og det, der skal nås. Og jeg kan sagtens, når du åbner mine øjne for det, at selvfølgelig er det da forfærdeligt struktureret egentlig, sygeplejeruddannelsen.

På den måde kan interventionslaboratoriet blive ved at forbløffe på både kort og langt sigt. På spørgsmålet 'Hvad gjorde det største det største indtryk på dig, i forhold til at møde den anden profession?' svarer en underviser, der besøgte pædagogernes praksis, Jette, at det også satte gang i refleksioner over hendes egen praksis:

Jette: Det er virkelig noget jeg stadigvæk tænker meget over. Altså, det er hele teoretiseringen omkring praksisfeltet. Jeg kan huske at jeg var ude i en vuggestue, (...)og jeg kan huske at da vi sad og talte sammen bagefter, så snakkede vi om at 'det da er utroligt at man ikke længere kan passe børn, man kan ikke passe syge, man kan ingenting uden at man hele tiden skal tænke sig om'. Og så kom vi til at tale om, hvad det egentlig gør ved feltet. Altså, hvad gør det ved feltet, at man hele tiden kræver af de studerende at de skal kunne forklare og gå meta i forhold til teori. Det diskuterede vi meget. Hvad er det man gør ved praksisfeltet, med det? Og det synes jeg stadigvæk – og det har jeg intet svar på – men det kan jeg godt tænke rigtig meget over.

Projektets konkrete spor

Over tid har det vist sig, at for nogle har projektet sat sig konkrete spor. En enkelt har ligefrem overtaget formen og sender de studerende ud på samme måde som de selv blev det og flere har også anvendt skemaerne A, B, C og AA (se Rosenbæk og Hasse 2013) som inspiration til at udvikle sine egne skemaer. Flere har ladet sig inspirere og anvender direkte det materiale, de byggede op i løbet af projektet, i deres undervisning. Eksempelvis bliver de

oplevelser udforskerne fik i mødet med praksis omsat til konkret undervisningsmateriale, som der refereres til i undervisningen.

Henriette: Jeg bruger nemlig den observation jeg lavede derude i forbindelse med at have undervist dem i observation, men også i forbindelse med det her hvad der egentlig kendetegner egentlig en opgaveløsning, sådan en ganske almindelig formiddag i en ganske almindelig børnehave.

Ja, altså jeg har udarbejdet en workshop på baggrund af det jeg oplevede derude.

Jette: Altså, jeg synes det har været en enormt spændende og kreativ måde at arbejde med det på. Og det er da noget jeg sådan en gang i mellem stadigvæk tænker på. Fordi det var en anden måde at få øje på nogle ting på.

Projektet har også haft den effekt, at udforskerne har fået interesse for at inddrage forskellige tilgange til de fysiske rum i undervisningen. Netop det at have flyttet sig fysisk, ser ud til at have haft den allerstørste effekt på underviserne i forhold til at give dem indsigt i arbejdsbetingelser for studerende og ansatte på skoler, hospitaler og daginstitutioner. Det kan være vanskeligt at sætte ord på, men noget er der sket er hovedparten af de interviewede enige i.

Paul: Hvordan påvirker det én? Men det gjorde bestemt indtryk. Den der dag hvor vi var der, og lavede drama ved at løbe rundt på bare tær, det gjorde indtryk. Det sidder der så meget mere, end så meget andet jeg har lavet. (...) Altså, jeg synes at konceptet med at vi blev kastet rundt var godt. Men jeg synes at de diskussioner vi havde efterfølgende, ikke står helt lige så klart, som det der med fysisk at være flyttet til et andet rum. Så, jo altså, jeg tror et eller andet sted at det var frugtbart for mig også at blive kastet ind i de andre virkeligheder, dér. (...) Det har været et spændende forløb. Jeg har hele tiden haft lyst til at være med der, og jeg synes at det har gjort et eller andet ved mig, ikke? Mere end så meget andet. Men det var fordi der var de der besøg. Men de kunne jo ikke have stået alene. Hvis vi ikke havde foldet dem ud bagefter og ikke havde fået lov til at sige til hinanden hvad det var vi så. Og jeg har også tænkt...Jeg tror, det der med at når jeg sidder og siger at jeg måske er lidt for glad for at være den der har hele undervisningen, altså det er måske lidt fordi det godt kunne ligge lidt i den respons jeg fik da jeg havde en iagttager siddende, og sådan noget. Så på den led, ja.

For flere var mødet med hverdagens praksis et møde med en kompleksitet og et kaos, som udfordrede deres teoretiske perspektiver, men direkte adspurgte i skemaerne AA er der ingen konkrete eksempler på, at projektet har flyttet udforskernes forståelser af teori-praksis relationen. Til gengæld viser det sig over tid, at dømmet ud fra de opfølgende interview to år senere, at projektet har virket som en inspirationskilde for selv at arbejde videre med de studerende. Denne udfyldning af AA-skemaet er således typisk både for den tid underviserne har kunnet bruge på at udfylde skemaerne og deres oplevelse af om projektet har flyttet dem: Lige efter projektet har udforskerne svært ved at se, hvilken betydning interventionsprojektet har for deres egen praksis. Spørgsmålet i AA-skemaet lyder:

"Hvad forstår du nu ved teori i din undervisning? Er der noget der har ændret sig i løbet af projektet i mødet med 'de andres' praksis og undervisning? Eller i mødet med praksis i dit fag?"

Mange svarer, at det er 'det samme', men på spørgsmålet om projektet har ændret ved deres forståelser af praksis i undervisningen svarer flere at de godt kunne tænke sig *"at eksperimentere med 'det set up' som jeg selv har været igennem på dette projekt"* og *"Tror det kunne give mulighed for nye og spændende læreprocesser hos studerende."*

På både kortere og længere sigt har projektet haft effekter og ikke mindst på længere sigt har det fået kaldt nye refleksioner over teori-praksis forhold frem hos fem ud af de seks interviewede to år efter projektet blev afsluttet.

I de studerendes sted

Ved at flytte fysiske rum og ved, for nogens vedkommende bogstaveligt at sidde i de studerendes sted, får udforskerne mange nye erkendelser. Ikke alene i forhold til, hvor svært det er at fange de studerendes interesse for undervisningens indhold, men også hvor komplekst det er at bevæge sig mellem uddannelsens og arbejdsstedets praksis. I AA-skemaerne bemærker flere undervisere, at interventionslaboratoriet har skærpet deres opmærksomhed på de studerendes situation som 'go-betweens' mellem uddannelse og arbejdssted. De svarer eksempelvis:

Underviser: Jeg er blevet mere opmærksom på vigtigheden af at den studerende gives mulighed for detaljerede/dybe beskrivelser af praksis/situationen

Underviser: Jeg er blevet opmærksom på 'overførbare'. Meget vanskeligt/udfordrende/spændende både i forhold Teori =>praksis og praksis =>Teori.

Underviser: Det samme som før – men jeg er blevet opmærksom på at jeg kan bruge oplevelser, erfaringer mere udfoldet – dvs. spørge ind til hvordan de studerende i praksis har lært i situationer, hvad de har sanset, hvad de motorisk skulle gøre og gjorde i læringssituationen – altså større opmærksomhed fra min side på deres læring lejlighed som kropslig kunnen.

Underviser: Tidl. Har jeg skrevet 'høre' deres erfaringer...jeg vil overveje hvordan jeg måske kan give dem mulighed for at arbejde mere i dybden med dem – herunder også vidende, at praksis kan være præget af enorm travlhed/kaos – og arbejde med dette i det teoretiske læringsrum. Jeg vil også være opmærksom på at trække de studerendes forventninger/forestillinger ind i forhold til den kommende praksis.

Underviser: Jeg forstår sådan set teori på samme måde, men jeg har fået idéer til at prøve at anskueliggøre hvad teori er/kan være i mødet med de studerende (se efterfølgende).

Underviser: Jeg er blevet endnu mere opmærksom på hvor vigtigt det er at inddrage de studerendes egne holdninger, fagforståelser og forståelse i undervisningsrummet.

Underviser: Jeg kunne godt tænke mig at tage afsæt i praksisbeskrivelser i højere grad end jeg gør. Iagttagelse af pædagogpraksis gav anledning til at få øje på, at hverdagsinteraktion kan analyseres i mange teoretiske optikker, og det rum kunne jeg tænke mig at skabe på uddannelsen. Problemet er så de studerende også skal introduceres til/ tilegne sig optikkerne og det kræver ind i mellem et teoretisk rum, som netop kobler praksis fra.

De fleste AA-skemaer giver udtryk for at underviserne har fået skærpet deres forståelse for, at de studerendes går sig erfaringer med arbejdspladsernes praksis, der skal sættes i forhold til uddannelsens praksis med at lære teori, og at det betyder noget, hvorledes de inddrager arbejdsstedets praksis.

At sætte sig i de studerendes sted er også vejen til at sætte sig i de kommende praktikeres sted. Her satte projektet også noget i gang i mødet med 'de andre' professioners praksis, der kunne vendes til at reflektere over

både den praksis man uddanner til og ens egen undervisningspraksis. Og gennem disse refleksioner også få nye ideer til at forandre sin praksis.

Her er Bente en af de mest tydelige i sine refleksioner over, hvad projektet har sat i gang på trods af at hun er en af de to skarpeste kritikere af projektets præmis: At man kan lade sig forbløffe. Hun konstaterer på et stormøde 8. december 2010 følgende:

Bente: Jeg synes det er rigtig svært hvis vi skal sidde her og komme forslag til hvordan man skal gøre igennem hele læreruddannelsen og hele pædagoguddannelsen for at redde det her teori-praksis forhold (haha). Jeg er nemlig heller ikke i mine observationer blevet specielt forbløffet. Jeg har set nogenlunde det, jeg har troet (jeg ville se). Men der hvor jeg gik hjem og tænkte over noget, det var faktisk da vi havde den sidste afrapportering, hvor der sad nogle pædagoger i rummet, som vi så skulle afrapportere i forhold til. Og den ene pædagog, det synes jeg var tankevækkende, blev spurgt rigtig mange gange (af en forsker): 'hvad er det for en teori, du bruger og det kunne hun ikke sige! Og hun blev ved med at sige...' 'jamen jeg plukker jo bare, jeg plukker jo bare det jeg sådan synes...' (...) Hun ikke en eneste gang sige, (dybere stemme) 'nå ja men det er jo Gardners teori' eller et eller andet. Nej, selvfølgelig kunne hun ikke det, for teorier kan jo slet ikke bruges på den måde. Vi kan ikke finde en teori, der kan hjælpe dem til at omfatte hele det her praksis halløj, når de står i det. Så lad os lade være med at prøve på at rode rundt efter de der teorier i læreruddannelsen, fordi de er der ikke. Men måske kan vi hjælpe dem i forhold til det der med at plukke ud så! Det er det, hun sagde, og formulerede det SÅ tydeligt og hun sagde det flere gange!! Det der med, 'jamen jeg plukker jo bare'. Det sagde begge pædagogerne faktisk. Så ok, så tænker jeg, gad vide om det også er...det er nok ikke kun pædagoger der gør det. Det gør lærerstuderende nok også. Så hvis man spørger dem efter et par år, så kan de heller ikke huske hvad det var for en teori. Så jeg tænker meget over, at hvis man gik hjem og tænkte over det, så er det måske i virkeligheden lige meget hvad (haha) det er for nogen teorier vi præsenterer dem for, for de skal helst møde noget, som de personligt kan identificere sig med. Så derfor er det måske en god idé at de får kendskab til mange forskellige teorier, for kan man måske sørge for, at de alle sammen bliver ramt af et eller andet, som de så kan 'plukke af'. Det synes jeg virkelig jeg gik hjem og tænkte meget over. Vi behøver ikke prøve på at finde den der teori der kan forklare det hele, for den er der ikke.

I en vis forstand kommer udforskerne også i de studerendes sted, når de først lang tid efter interventionsprojektets afslutning kommer i tanke om aspekter, der selv kan 'plukke ud' og anvende i deres konkrete praksis.

Fordomme og tværprofessionalitet

Et af projektets måske mere utilsigtede effekter er, at det ikke bare har åbnet for at underviserne sætter sig i de studerendes sted, men også at de bliver bedre til at sætte sig i hinandens og professionsarbejdernes sted.

Alice: Altså, jeg tror at meget af det vi sådan fik bestyrket det er hvor komplekst det er, og jeg ved jo hver gang jeg kommer ud (...) og observerer i børnehaver, ikke? Der kan jeg jo for eksempel se hvordan lærerplanerne har trængt sig ind i hverdagen. Og det var så i en børnehave med 75% tosprogede børn. Og hvordan der var ekstremt meget struktur på deres hverdag. Jeg har selv 3 børn der har gået i børnehave, så på den måde har jeg selvfølgelig også i min hverdag haft berøring med feltet. Eller nu er de jo voksne, næsten, altså. Men der er ingen tvivl om at det der med at komme udForbløffende Praksisser endte jo også med at man skulle ud og kigge på sin egen praksis til sidst, og der kan jeg også huske at der var rigtig mange ting hvor jeg tænkte "nej, hvor komplekst det er at sidde i det der". Jeg kan huske at de sad i sådan en rundkreds en morgen, og der var blandt andet en, jeg tror han var medhjælper, og han sådan sin helt egen tilgang til de der børn. Hvor jeg i hvert fald blev sådan meget i tvivl om... altså hvis jeg havde været pædagog på den stue, så tror jeg at jeg ville have taget en snak med ham, fordi han havde sådan en forstyrrende måde at være på. Han lavede sådan noget med "thumbs up" og "skide godt" og slå på skulderen, og sådan lidt drengerøvsagtigt. Midt i den kreds. (...) Men hvor følsomt det også er at tage den konfrontation med ham, og sige – og det kan sige kunne være stuepædagogens opgave – at sige 'jeg synes det fylder for meget at du sidder og slår drengene på skulderen hele tiden'. Og det var sådan meget drenge til dreng attitude. Når man sidder med blikket ude fra, og tænker på hvor megen uformel læring der finder sted og hvor meget som måske egentlig aldrig bliver bragt i diskussion fordi at det der er med den pædagogiske profession er – hvad skal man sige – at forholdet mellem det professionelle, det personlige og det private er utrolig svært at udskille. Altså jeg er jo også den jeg er når jeg går på arbejde, ikke? Og hvordan kan jeg så – hvad kan man sige – skabe et professionelt rum og have mig selv med i det. Det er jo en lang proces, at kunne tage imod det ens kollegaer siger til en, og

alligevel finde sine egne ben i det. Det tror jeg egentlig også gælder for lærerprofessionen, men det bliver bare tydeligt i det pædagogiske rum, fordi man stort set aldrig er der alene.

På trods af at de arbejder på samme arbejdsplads, har udforskerne meget forskellige erfaringer med tværprofessionelle samarbejder. Nogle har samarbejdet meget intenst med andre professioner – og det er ikke overraskende de udforskere, der har sværest ved at lade sig forbløffe. Andre har både fået nedbrudt fordomme om de andre professioner og har fået nye ideer til tværprofessionelle samarbejder i løbet af projektet. Henriette skriver i skema AA:

Henriette: Efter observation i læreruddannelse/lærerens profession er jeg blevet mere bevidst om teorier om undervisning/om læreprocesser. (Jeg) observerede en sammenhæng mellem tilrettelæggelsen/organiseringen af undervisningen af lærerstuderende og undervisningen af skoleelever. Ligeledes kan der være en sammenhæng mellem undervisningen af pædagogstuderende og pædagogers tilrettelæggelse af børns læreprocesser. Det tror jeg, at jeg vil tænke mere over i fremtiden: altså sammenhængen mellem organiseringen/tilrettelæggelse af de studerendes læreprocesser/undervisning og pædagogers kompetencer/erfaringer ifi tilrettelæggelse af børns læreprocesser.

Flere udforskere roser *Forbløffende Praksisser* for at have givet dem ny indsigt i hinandens praksisfelter og understreger ligeledes, at det er gavnligt, fordi der i dag i højere grad stilles krav om team-samarbejder. Men de fortæller ligeledes om det tværprofessionelle samarbejde som en ny kamp-arena på professionshøjskolerne.

Jette: Fordi der er så mange der har nogle idéer om hvordan det skal se ud, ikke? Og så skal de på et tværmodul i x antal uger sammen med andre professioner. Men det skal kun være de og de uger, og det skal ligge på en bestemt måde. Der er simpelthen så mange hangs. Og så må eksamenen kun ligge dér, og den ligger inden de næsten har startet modulet. Der er simpelthen så mange interessenter, ikke? (...)Altså når du begynder at arbejde med sammen med de andre sundhedsprofessioner, lærerne og pædagogerne også, der opdager du også – det opdagede vi også i projektet – hvor forskellige opfattelser der er af læring og hvordan man lærer. Og det er klart at det er noget vi støder ind i som undervisere når vi skal gøre det, og de studerende gør jo også når de skal samarbejde. Men det er jo

også læring. Men det er jo kampe også. Så det er enormt opslidende. Det siger de studerende jo også. Men det er jo livet, også.

Flere undervisere giver også udtryk for, at akademiseringen (se kapitel 4) kan give anledning til nogle konflikter. Eksempelvis mellem lærere og pædagoger:

Helle: De [pædagoger] er jo en del af skolen og SFO'en, ikke? Men nu med den nye læreruddannelse ser det jo ud til at de skal gøre endnu mere, ikke? Og der synes jeg virkelig at det er vigtigt at de to grupper mennesker møder hinanden. Altså studerende fra læreruddannelsen og pædagoguddannelsen, fordi de får så meget med hinanden at gøre senere. Og hvis man allerede der tænker at man er mere end de andre, eller bedre end de andre... eller hvad de nu tænker, ikke? (...) Ja, så er det et dårligt samarbejde, fordi man ikke respekterer det pædagogerne de kan. Så det synes jeg, at vi havde meget god succes med (i et tidligere projekt, der minder om Forbløffende Praksisser, men rettet til studerende). Også det der med at kunne formulere sig om sin egen profession, det er faktisk vigtigt. Altså, det vi prøvede at få dem til, det var at prøve at definere deres profession. Altså hvad vil det sige at være professionel i min profession? Og så skulle de så snakke om det. Fordi det der så også sker indenfor professionerne, er at man nedvurderer de andre. Altså mange lærere synes jo at de der pædagoger ikke laver en skid, de skal jo bare lege med børnene, ikke? Og det der med at de møder de andres professionalisme og deres stolthed over at kunne nå ind til det her barn og gøre noget ved det her barn. At en lærerstuderende får øje på det, det var en øjenåbner for mange. Og når vi så tænker på at de faktisk skal kunne samarbejde når de kommer ud og er færdige.

Fordommene bliver luftet både i skemaer og på stormøder, men som flere bemærker, sker det i en meget positiv ånd. Formentlig fordi det at få udfordret sin for-domme og mere bastante fordomme også er en etableret del af interventionslaboratoriet (se Bilag II og Rosenbæk og Hasse 2013).

Karen: De kommentarer der var, det var at de havde troet – de der var ude – at det "bare" var at sygeplejerske ved at gå og passe og holde patienten i hånden, og hjælpe lidt her og der. Og så var det jo et højteknologisk fag, med så meget man skal kunne og kunne holde styr på, med blodprøver og undersøgelser og stuegang. Og alt det skulle koordineres i et hektisk hverdagstempo, samtidig med at patienten skulle opleve ro. Det var det

de sagde, at det var utroligt hvad de skulle nå. Altså, de var helt forvirrede, over hvad der skete i det der miljø.

Gennem projektet oplever nogle undervisere også at sætte sig i de studerendes sted i forhold til deres oplevelser af de tværprofessionelle moduler, der skal indgå i.

Lise: Og der kan man sige at jeg tit har mødt de studerendes forståelse af hinandens professioner. Og det der sådan er karakteristisk for mange lærerstuderende det er at de tror at pædagoger det er nogle der passer børn. Og altså er i en børnehave. Og når de hører at pædagoger også arbejder med alt fra voksne med funktionsnedsættelse, og psykisk syge og folk med sen hjerneskade og narkomaner og eksnarkomaner og hvad ved jeg. Jeg tror godt de ved det, men det er slet ikke deres billede af en pædagog. Og det vil sige at pædagogernes erfaring med tværprofessionelt samarbejde er meget meget stort, i forhold til lærernes. Fordi de møder sygehjælpere, altså SOSU assistenter, de møder sygeplejersker, de møder fysioterapeuter, de møder alle mulige – socialrådgivere og sådan noget. Mere end lærerne gør. Og det er jo ikke fordi at der ikke også er nogle lærere der arbejder tværfagligt eller tværprofessionelt.

Jette: Og jeg tænker blandt også på det i forhold til modul 5, fordi det jo også er det vores studerende gør, når de arbejder sammen med andre og lytter til hvad det er for nogle forforståelser der er. Og det gjorde vi jo også på kurset. Altså, vi havde jo også en masse forforståelser og fordomme omkring hinanden, ikke? Og, det synes jeg har været meget spændende egentlig at få dem afkræftet eller bekræftet også, ikke? Og jeg synes også at man kan mærke det alene i professionshøjskolen, det at være en lille uddannelse i forhold til professionshøjskolens store uddannelse af pædagoger og lærere. Det synes jeg altså godt at jeg kan mærke. Altså, vi har jo nogle forskellige tilgange til feltet.

En anden underviser referer direkte til *Forbløffende Praksisser*, som hun mener, har haft en effekt på underviserne på et tværprofessionelt modul, så de er blevet bedre til at anerkende hinandens fagligheder.

Lise: Men det kunne jeg bare høre igen, at de (hendes kolleger i Forbløffende Praksisser) var lige så overrasket over at se hvad det er for en facetteret verden som pædagogen står i. De var så godt nok i en børnehave, ikke? Og hvor overrasket de var over hvor meget struktur det var, og hvor meget – hvad kan man sige – hvad er det vi vil med de her børn, og sådan noget. Der var meget mere styring, end jeg tror de havde

troet, og meget mere tydeligt end de måske havde forventet. Der var helt klart nogle holdninger og nogle værdier der var sat i spil. Så jo, jeg synes det var meget lærerrigt. Og det er jo en lang proces og jeg synes at jeg – jeg har været med på tværmodulet fra starten – kan mærke en forskel på de studerende. I starten var der megen modstand. ”hvorforskal vi overhovedet sidde sammen”. Og der var også et hierarki, hvor de lærerstuderende følte sig klart mere værd end de pædagogstuderende. Det oplever jeg slet ikke mere i samme grad. Og det må jo også være fordi at vi som undervisere (gennem Forbløffende Praksisser) har fået en større forståelse for hinandens uddannelser. At vi måske har været bedre til at slå nogle af de der myter ned også, og sige ”jamen, vi skal jo samarbejde”. Vi skal jo ikke overtage hinandens professioner, men vi kan noget forskelligt, og det er dét vi skal udnytte. Og det tror jeg da også at Forbløffende Praksisser har været med til at ”bygge” det der ”gap”.

Også Karen har oplevet, at projektet har haft noget at tilbyde i forhold til det tværprofessionelle.

Karen: Jeg synes at det der også var rigtig spændende, og som også var en gevinst for mig ved det, det var hele det her forløb som projektet var bygget op på. Selvfølgelig at gå ud og se en anden praksis, og få tid til at reflektere og diskutere også med en af mine kollegaer, som gjorde det rigtig godt. Møde de andre faggrupper, møde deres syn og så det at blive taget med i det her forskningsprojekt. Det gav rigtig meget, og det gav også det at UCC, som var en stor organisation med mange afdelinger, pludselig lærte jeg – lærte vi – hinanden at kende. Og det har også betydet at, vi i andre sammenhænge hvor vi har set hinanden, har sagt ”hej”. Og vi har siddet i andre grupper sammen, og sådan noget. Så der var en gevinst i det der.

Det er imidlertid ikke alle deltagere, der har været lige begejstrede. Særligt Helle, der tidligere har arbejdet med lignende problemstillinger, har oplevet, at interventionslaboratoriet ikke i tilstrækkelig grad bygger på de erfaringer, der allerede er gjort med lignende projekter internt på professionshøjskolen.

Helle: Ja, altså, jeg er nødt til at sige lidt først, fordi jeg valgte Forbløffende Praksisser fordi jeg havde en god kollega som jeg også snakker meget undervisning med, som sagde ’ej, vil du ikke være med til det, det lyder sjovt Forbløffende Praksisser’. Så sagde jeg ’jo, det kan vi da godt’. Det er altid sjovt at have noget ved siden af undervisningen. Så vi

meldte os. Og der blev jeg meget skuffet, da jeg mødte projektet, fordi jeg synes simpelthen, at projektet negligerede, at vi havde så meget at byde på. Og det eneste vi faktisk blev bedt om det var at gå ud og glo på noget vi godt vidste noget om, og udfylde nogle skemaer og sådan noget. Og man brugte slet ikke alle de erfaringer vi faktisk havde med at gøre alle de her ting, for eksempel med det tværprofessionelle modul vi har arbejdet med og udviklet på. [Resten af Helles kritik kan læses i fuld længde i Bilag II].

Andre i projektet har givet udtryk for at fik 'forbløffende' nye indsigter, og det er karakteristisk, at jo mere man i forvejen kender til de andre professioner, jo mindre forbløffes man og jo får man nye ideer af at deltage i projektet. Generelt har underviserne på professionshøjskolerne dog haft sværere ved at lade sig 'forbløffe' end de studerende, der indgik i det oprindelige projekt på Aarhus Universitet. Og der er et mønster i manglen på forbløffelser. Jo mere underviserne har været vant til at observere en praksis – eksempelvis en seminarielærers jævnlige besøg på en folkeskole – jo mindre kan de huske om besøget efter to år.

Interviewer: Så der var i hvert fald ikke noget der overraskede dig? Noget som kom bag på dig?

Christian: Ja, ja. Altså, [griner]. Det var fint, og der var jo den del i det at jeg var tvunget til at sidde og notere. Men nej, du kan se – jeg kan ikke en gang huske det. Det er først nu når du siger det. Og det er fordi, tænker jeg, at jeg er der forholdsvis meget. Jeg er der omkring praktikken, jeg har nogle projekter kørende med nogle skoler hvor jeg er med ude nogle gange, med klasserne. Så jeg kommer på skoler, jeg ser elever. Så jeg synes ikke at selvom det er de her 6-7 år siden at jeg selv har stået som folkeskolelærer – så nej.

Samme Christian lader sig forbløffe og får mange nye ideer, da han besøger en børnehave og han husker mange detaljer fra besøgene. Men et besøg i 'egen' praksis kalder ingen erindringer frem

Interviewer: Det billede ligger dig relativt tæt på?

Christian: Ja, men hvis jeg havde været væk i alle de 6 år og var kommet tilbage i dag, så tror jeg da at jeg havde tænkt "hold da op". Men jeg synes at jeg har bevaret kontakten så meget at det var another day at the office. Altså, ja.

Og Christian ender med at konkludere, at det alt i alt har været et godt forløb.

Christian: Altså, jeg synes at konceptet med at vi blev kastet rundt var godt. Men jeg synes at de diskussioner vi havde efterfølgende, ikke står helt lige så klart, som det der med fysisk at være flyttet til et andet rum. Så, jo altså, jeg tror et eller andet sted at det var frugtbart for mig også at blive kastet ind i de andre virkeligheder, dér. Altså jeg synes det har været et spændende forløb. Jeg har hele tiden haft lyst til at være der, og jeg synes at det har gjort et eller andet ved mig, ikke? Mere end så meget andet. Men det var fordi, der var de der besøg. Men de kunne jo ikke have stået alene. Hvis vi ikke havde foldet dem ud bagefter og ikke havde fået lov til at sige til hinanden hvad det var vi så. Og jeg har også tænkt / Jeg tror det der med at når jeg sidder og siger at jeg måske er lidt for glad for at være den der har hele undervisningen, altså det er måske lidt fordi det godt kunne ligge lidt i den respons jeg fik da jeg havde en iagttager siddende, og sådan noget. Så på den led, ja.

Interviewer: Så du føler i kunne give hinanden noget i de efterfølgende diskussioner?

Christian: Ja, det synes jeg at vi kunne. Og gjorde det på sådan en måde, med respekt. Det var ikke noget med at jeg følte mig naglet, eller at jeg følte mig – hvad hedder det – altså det kunne jo godt have været ubehageligt, selvom det ikke var en leder eller et eller andet. Der sidder en anden og notere at ”nu gør han, nu gør han og nu gør han”. Men i hvert fald med de personer som vi var omkring, der synes jeg at det var taget helt ud, det der stressede i det.

Sammenfatning

Forbløffende Praksisser har haft effekter, der udspringer af undervisernes egne forskellige erfaringer. Effekterne kan vise sig på kortere og længere sigt. Mange har været glade for at deltage og har efter egne udsagn fået større forståelse for de studerendes position og nødvendigheden af i højere grad at knytte an til arbejdsstedernes praksis. Interventionen har fungeret som en *inspiration* til selv at arbejde videre med ideerne og har åbnet for tværprofessionelle erkendelser og nedbrudt for-domme samt bidraget til i endnu højere grad at åbne for nye forståelser af de studerendes problemer med at forene teori og praksis. Interventionen har indirekte haft indflydelse

på undervisernes egne i forvejen etablerede teori-praksis forståelser blandt andet ved at give indblik i de fysiske rum på arbejdsstederne teorierne skal praktiseres i.

Kapitel 6:

Konklusion

Delprojektet Forbløffende Praksisser havde modsat uddannelsernes egne interventioner (se Brok 2010) ikke i første omgang det direkte formål: At forbedre teori-praksis relationen for de studerende. Formålet var først og fremmest, at udforske eksperimentelt om underviserne kunne bringes til nye erkendelser af teori-praksisrelationen gennem en række konfrontationer med andres fagligheders praksisser og teoriundervisning. 17 undervisere fra pædagog-, lærer-, og sygeplejerskeuddannelserne havde meldt sig til eksperimentet og deltog i et forløb, der strakte sig over to måneder foruden at deltage i opfølgende interviews i op til halvandet år efter forsøget. De deltog ikke som egentlige medforskere, der skulle udvikle en fælles praksis, men som udforskere af deres egen og andres praksis (herunder universitetsforskernes). Dermed er der snarere tale om en form for eksperimentelt forsknings-laboratorium, her benævnt 'interventionslaboratorium' end en egentlig organiseret intervention i uddannelserne. På trods af dette har projektet en interventionslignende karakter idet nogle af de undervisere, der deltog, selv giver udtryk for at projektet har medført en forbedring af deres undervisning.

Sigtet med interventions-laboratoriet "Forbløffende Praksisser" var at gøre undervisere mere bevidste om deres egen opfattelse af teori-praksis, om deres professions brug af teori i praksis og om alternative opfattelser af teori-praksis forholdet.

Vores opdeling af teori og praksis er analytisk og en konstruktion, da teori og praksis hænger sammen både på uddannelsesstedet og på hospitaler, skoler og børnehaver. Teori og praksis er en del af hinanden på forskellige måder i forskellige sammenhænge i professionsuddannelserne.

Vi kan konstatere, at underviserens egen praksis er kompleks og varieret, og at det er de studerende, snarere end andre undervisere og egne praksiserfaringer, der normalt udfordrer det, der foregår i undervisningen. Samtidig har underviserne svært ved at sætte sig i de studerendes sted og i hinandens sted. Der er forskelle indbyrdes på professionerne, men også på underviserne inden for den enkelte profession. Alligevel er der fællestræk også på tværs af professionerne. Det gør at interventionslaboratoriet skaber nye erkendelser af at undervisere på tværs af disciplinerne deler

udfordringer med at lære de studerende teori og at fastholde studerendes opmærksomhed. Når underviserne besøger praksis sættes de i de studerendes sted og kan også opleve praksis som 'kaotisk', men de har forskellige opfattelser af om teori direkte skal kunne anvendes i praksis eller teori har et 'dannelsesaspekt' over tid. Praksis på arbejdssteder som hospitaler, skoler og børnehaver kan foregå i fysiske rum, der udfordrer de teorier, der arbejdes med på uddannelsen (som når en teori om 'læringsstile', der lægger vægt på at børn kan udfolde sig frit udfordres af en skoles små lokaler).

Praksis fra professionernes arbejdssteder inddrages i undervisningen på mange forskellige måder ud fra undervisernes forskellige holdninger og erfaringer. Professionernes arbejdssteders praksis anvendes generelt på to hovedmåder i undervisningen: Dels til at illustrere teori – eller til at være udgangspunkt for noget teori kan hjælpe med at håndtere. Endelig simuleres praksis fra arbejdsstederne i form af rollespil eller laboratorier, hvor der opøves. Arbejdsstedernes praksis inddrages i undervisningen ud fra både fagspecifikke hensyn og ud fra undervisernes individuelle og forskellige holdninger og erfaringer. Både uddannelsesbaggrund og studieordninger spiller en rolle, for i hvor høj grad underviserne på professionshøjskolerne selv har erfaringer med professionens praksis på arbejdssteder som skoler hospitaler og børnehaver.

Teori er noget meget komplekst, som defineres forskelligt af de forskellige aktører i uddannelsesstedets praksis. Teori påvirkes også af arbejdsstedets praksis, når studerende kommer tilbage fra praktik. Teori er derfor et netværk af mange forskellige handlinger, intentioner, motivationer etc. Men teori er også en måde at arbejde med sin egen faglighed som underviser og praktiker. Derfor opstår der mere eller mindre åbenlyse kampe, der kommer til udtryk, når så mange forskellige mennesker har noget på spil i definitionen. Teori er et vindue for underviserne til at inddrage noget af sig selv, samtidig med at teori er noget, de studerende skal bruge til at blive uddannet som professionsfaglig. Underviserne kunne gøre det til en fast bestanddel af deres undervisningspraksis at italesætte, hvordan de forstår teori. Her kunne de (små og mindre komplekse og abstrakte) handlingsanvisende teorier muligvis blive et springbræt til at formidle de store og mere abstrakte teorier.

Konklusionen på interventionslaboratoriet som helhed er, at Forbløffende Praksisser har haft effekter, der udspringer af udforskernes egne forskellige erfaringer. Mange har efter egne udsagn fået større forståelse for at

professionsuddannelser som vekseluddannelser mellem uddannelsessteder og praktiksteder giver de studerende en særlig position og nødvendiggør, at underviserne på uddannelsesstederne i højere grad knytter an til arbejdsstedernes praksis. Forbløffende Praksisser har den effekt, at når udforskerne besøger hinandens praksis, kommer de uvægerligt til at placere sig fysisk i de studerendes sted. De bliver ikke til studerende, men får et perspektiv fra de studerendes position via deres placering i det fysiske rum. Det åbner for nye måder at få indblik i, hvad der foregår i rummet. Udforskernes erfaringer i interventionslaboratoriet bliver en ny måde at udfordre den undervisning på, der foregår på professionshøjskolerne og supplerer den udfordring, der kommer ind med de studerendes erfaringer. Effekterne af interventionslaboratoriet kan vise sig på kortere og længere sigt. Det er også et resultat af interventionslaboratoriet, at mange udforskere udtrykker, at de har været glade for at deltage. De siger, at de har behov for at reflektere deres arbejde i professionsuddannelserne i lyset af hinanden og netop det forum, hvor man kan have en tværfaglig diskussion om at undervise i en professionsrettet uddannelse, hvor de studerende veksler imellem uddannelsessteder og praktiksteder og bringer forskellige teori-praksisforståelser med sig i de forskellige læringsrum – kalder på italesættelse og samarbejde. Det er en af de effekter Forbløffende praksisser har haft – at man med projektet har kunnet skabe et sådan tværprofessionelt dialogisk forum.

Interventionen har fungeret som en inspiration til selv at arbejde videre med ideerne og har åbnet for tværprofessionelle erkendelser og nedbrudt for-domme samt bidraget til i endnu højere grad at åbne for nye forståelser af de studerendes problemer med at forene teori og praksis. Interventionen har indirekte haft indflydelse på undervisernes egne i forvejen etablerede teori-praksis forståelser blandt andet ved at give indblik i de fysiske rum på arbejdsstederne teorierne skal praktiseres i.

Sammenfatning

Interventionslaboratoriet *Forbløffende Praksisser* kan have følgende effekter:

- Underviserne kan gennem interventionslaboratorier blive opmærksomme på, at de deler nogle udfordringer med at fastholde de studerendes engagement og interesse for at lære teori på tværs af professionerne.

- Underviserne kan gennem interventionslaboratorier blive opmærksomme på, at den måde de inddrager arbejdsstedernes praksis (fx fra hospitaler, skoler, børnehaver) i undervisningen ikke blot varierer mellem disciplinerne, men også er knyttet til den enkelte undervisers præferencer.
- Underviserne kan gennem interventionslaboratorier blive opmærksomme på, at den måde de inddrager teorier på i undervisningens praksis påvirkes af arbejdsstedets praksis, når studerende kommer tilbage fra praktik. De er også blevet opmærksomme på, at teori også er en måde at arbejde med sin egen faglighed som underviser på uddannelsesstedet.
- Underviserne kan gennem interventionslaboratorier blive opmærksomme på, at de kan gøre det til en fast bestanddel af deres undervisningspraksis at italesætte, hvordan de forstår teori. Her kunne de (små og mindre komplekse og abstrakte) handlingsanvisende teorier muligvis blive et springbræt til at formidle de store og mere abstrakte teorier.
- Underviserne kan gennem interventionslaboratorier blive bedre i stand til at sætte sig i de studerendes sted. De kan fra denne position erfare at deres teorier ikke altid lader sig praktisere i de fysiske rum, de studerende møder i deres praktikperiode.
- Underviserne kan gennem interventionslaboratorier få nedbrudt fordomme om hinandens professionsfagligheder.

Bilag I:

Grundlag for Forbløffende Praksisser

Når projektet hedder *Forbløffende Praksisser* skal forbløffelse forstås som et brud på det velkendte (Hastrup 1992). Det at udsætte sig for sådanne brud er en integreret del af den etnografiske metode, hvor etnografer opsøger - for dem - ukendte rum for at lære noget nyt gennem deltagelse og observation (Davies 1999, Hasse 2011). Projektet er inspireret af denne metode, men hvor etnografer laver langvarige feltarbejder har vi brugt tilgangen som en slags 'øjenåbner' til at betragte sine hjemlige rum i både fysisk og mental forstand på nye måder.

Den etnografiske metode bruges her til at oparbejde en 'kulturkontrast' (Hasse og Trentemøller 2009), hvor vi gennem at se og mærke det ukendte konfronteres med os selv og vores egne begrænsninger og muligheder. Vi eksperimenterer med at flytte deltagernes 'betragtning' og 'betragtninger' - både ved at læse nye teorier med dem, men ved at få dem til at flytte sig fysisk og gøre noget nyt i praksis.

Kultur-historisk og antropologisk teori

Projektets design trækker på en kobling mellem den såkaldte kultur-historiske virksomhedsteori (CHAT) og antropologisk teori og er på mange måder knyttet til Cathrines Hasses teori om relationen mellem fysiske rum og kulturelle læreprocesser (2002, 2011).

Indenfor dette teoretiske perspektiv er kulturpsykologisk teori et brugbart redskab, når vi skal komme til den dybere forståelse af problemer og udviklingsmuligheder i hverdagens praksis. Inspirationen til projekt *Forbløffende Praksisser* er primært hentet fra udviklingsprojekt også kaldet "*Forbløffende Praksisser*", gennemført af studerende på studieenheden "Læring og Kognition i Sociale og Kulturelle Kontekster" ved pædagogisk psykologi på Danmarks Pædagogiske Universitet i 2004-2005 af Cathrine Hasse og - et projekt der ligeledes var inspireret af koblingen mellem

antropologisk teori og kulturpsykologi. Der vil i det følgende være visse overlap mellem beskrivelserne af dette projekt rettet mod studerende på DPU og det senere projekt rettet mod underviserne på UCC (for en nærmere beskrivelse af dette projekt se Hasse 2011).

I begge projekter blev deltagerne kort introduceret for en særlig teoretisk begrebsramme, for at forstå, hvad der sker i nyankomnes møde med nye kolleger og nye fysiske rum forbinder antropologisk teori med kulturpsykologisk.

Her er et kort uddrag af, hvad deltagerne blev præsenteret for:

"I antropologisk forstand er forbløffelse ikke en hvilken som helst forbløffelse, men den særlige form for overraskelse, der stammer fra erfaringen af kulturelle forskelle (Hastrup 1992). Der skal noget særligt til, før vi lader os forbløffe. Den materielle og den begrebsmæssige virkelighed udgør en samtidighed (Hastrup 1992:35). Når vi perciperer den omverden, vi forventer, og som vores omverden forventer vi perciperer den, så er der ikke grundlag for forbløffelser. Disse forventninger kunne også kaldes "fordomme" – i betydningen "for-domme" i Gadammers forstand. Hvad skaber så disse forventninger eller fordomme? I et kulturpsykologisk perspektiv ville man sætte artefaktbegrebet ind, som det der skaber kulturel samtidighed. Artefakter er, materielt og begrebsmæssigt, historisk akkumulerede menneskelige tankeprocesser af social oprindelse (Cole 2003: 117). Normalt opfattes et artefakt som noget håndgribeligt, men i kulturpsykologien er artefakter både alt fysisk, der (om)formes af sociale mennesker, og det vi tænker med. Som på en gang materielle og konceptuelle kan artefakter være både til at tage og føle på, som borde og knive, men også sprog (lydbølger+betydning) er på en gang materielle og konceptuelle artefakter (Ibid: 123). Artefakter kan desuden være synlige handlinger eller træk ved personer, vi tillægger betydning. I den meningsskabende proces skaber individet og kulturen i en samtidighed hinanden gennem artefakter. Person og kultur er således ikke velafgrænsede enheder, hvor det ene system overfører viden til det andet. Kulturer er derfor ikke umiddelbart bestemmelige ud fra bestemte kategorier og dermed sammenlignelige. De opstår i det intersubjektive rum, hvor kultur skabes i praksis." (Et uddrag, der siden blev udfoldet i bogen *Kulturanalyser i Organisationer*, Hasse 2011).

Hele projektet var således baseret på en *teori om teori* og *teori om praksis* stykket sammen af antropologisk og kulturpsykologisk teori (nærmere udfoldet i Hasse 2011).

Selvom man også kunne have udtænkt et projekt, hvor man sender undervisere ud i hinandens praksis ud fra andre teoretiske tilgange, spiller projektets teorier ind på selve konstruktionen og hypotesen om, at det at møde andres praksisser kan 'forbløffe'. Her var de studerende nemmere at 'forbløffe', skulle det vise sig, end underviserne på professionshøjskolen.

Tankegangen bag det oprindelig projektet "*Forbløffende Praksisser*" var, at lade de studerende selv erfare, hvor forbløffende andre menneskers praksis er, når vi møder en ny praksis med tilhørende artefakter i samme øjenhøjde som de mennesker, der har den som hverdag. Til dette hverdagsliv hører der hierarkier og historisk formede meninger af synlige artefakter og handlinger, der er helt ukendte for den nyankomne, der erfarer dem som kulturelt forskellige fra de selvfølgeligheder den nyankomne iagttager selv bærer med sig ind i mødet med en ny praksis. Her er kulturpsykologien et redskab, der giver den nyankomne mulighed for at komme til en dybere psykologisk forståelse af de processer, der skaber forbløffelser over kulturelle forskelle eller netop ikke skaber forbløffelser. I samme proces skaber positionen som nyankommen iagttager i sig selv mulighed for nytænkning af praksis, hvis den udnyttes rigtigt. Det er disse perspektiver, der blev udforsket i projekt "*Forbløffende Praksisser*", hvor en gruppe studerende fra Danmarks Pædagogiske Universitet skulle prøve at udvikle, ved i ganske korte tidsrum (mellem 2 timer og 1 dag) at besøge en praksis, der måske nok lignede deres egen, men ikke måtte være helt den samme. Mange studerende på dette universitet kommer med praksiserfaringer enten som skolelærere, pædagoger, sygeplejersker eller en eller anden form for konsulenter, og de fleste har en professionsbachelor. I projekt *Forbløffende Praksisser* skulle de studerende, der var pædagoger besøge praktikere fra en anden profession som lærere og sygeplejersker eller vice versa. Projekterne er at opfatte som en form for smagsprøver på forskning i praksis, men kan naturligvis ikke gøre det ud for et systematisk tilrettelagt forskningsprojekt.

Projektet kan kort opsummeres som havende følgende formål:

- At lære, gennem egen erfaring at reflektere over, at vi altid har kulturelle (kulturhistorisk formede) fordomme om andre (der ligeledes har fordomme om os), før vi selv som nyankomne iagttager

går ud og sanser og erfarer i de fysiske rum andre udfolder deres hverdagspraksis i. Det lille møde med en ukendt hverdag kan illustrere i praksis, at forskere altid møder deres forskningsfelt (og mødes af forskningsfeltet) med sådanne fordomme.

- At vi ofte, som nyankomne, umiddelbart skaber generaliseringer om andres kultur ud fra vores egen kulturelle læreproces. Teorier og hypoteser kan "farve" iagttagelser i og refleksioner over praksis, så vi ikke lærer at forstå den praksis, der udfolder sig i hverdagslivet.
- At disse fordomme kan udfordres gennem selv kortfattede deltagerobservationer og dermed nye sanselige kulturelle læreprocesser i en praksis, der er ny for forskeren – hvilket gør nye refleksioner og handlemuligheder mulige. Og at teorier, som kulturpsykologien, kan hjælpe med at åbne for sådanne andenordens refleksioner.
- At lære gennem en kombination af teori og egen kropserfaringer at reflektere over, at de fysiske rum, vi umiddelbart perciperer som forskere, ofte erfares og sanses anderledes af rummets etablerede praksisdeltagere, der har lært det fysiske rum at kende i praksis gennem kulturhistoriske læreprocesser knyttet til denne praksis.

Projektet skærpede de studerendes sans for at observere og sanse det fysiske rum – og bagefter kunne bruge sanseerfaringer til kritiske analyser. Her er et eksempel:

Eksempel A: Klokken

En gruppe besøgte Rigshospitalet. De har lagt deres fordomme på Blackboard. De opfattede på forhånd sygeplejerskerne som pligttopfyldende smilende ”plejere” og lægens assistenter. I den mundtlige gennemgang bemærker gruppen: ”Det der forbløffende os mest var den høje faglighed blandt sygeplejersker.” Gruppen troede sygeplejearbejde var pligtarbejde, men de så sygeplejersker gå med på stuegang og fortælle lægen, hvordan patienterne havde det. De lagde også mærke til at plejepersonalet havde et andet sprog og omgangsform med patienter end sygeplejersker. De kunne sige hen over hovedet på patienter: ’Kan jeg lægge det over ham?’, hvor sygeplejerskerne altid taler direkte til patienterne.

Denne gruppe konstaterede også en høj grad af lyde – mange flere lyde end ventet. Der var eksempelvis bippelyde og på et tidspunkt ringede en klokke igen og igen uden at der kom nogen til hjælp. ”Vi blev helt stressede af de lyde”, forklarer deltagerobservatorerne. Det viser sig at eksempelvis klokkerne, skønt de lyder ens for deltagerobservatorerne, har forskellig i tonen som kendes af sygeplejerskerne. De har ganske enkelt hver sin ”klokkelyd” at reagere på – og derfor lægger de kun mærke til og reagerer på deres egen særlige klokkelyd. Derfor bliver de ikke så stressede af at høre de andre sygeplejerskers klokker. På Blackboard konstaterer gruppens ”praktiker”: At de [deltagerobservatorerne] synes klokker kan ringe meget, mener jeg, skyldes manglende baggrundsviden om praktikernes arbejdsdeling.

Praktikeren siger bagefter: Mange af gruppens fordomme har jeg hørt før. Jeg mente, jeg kunne forbløffe dem, men jeg var ikke selv opmærksom på alle lydene før og jeg havde ikke før tænkt på, hvordan de lyde må påvirke andre. For eksempel vores patienter, der også kommer udefra.

Telefoner der ringer, smertepumpen der bibber. Det kunne også være sådan patienter hører det – som stresslyde. Når det ikke stresser os er det fordi vi kender betydningen af lydene. Nogen ligger eksempelvis på en madras der siger lyde hele tiden – det er først hvis lydene ændrer sig, at vi retter opmærksomheden mod den. Jeg følte mig også lidt angrebet på min faglige stolthed, da de konstaterede at den røde klokke ringede i ti minutter (opfattet af gruppen som ”en time”) uden vi reagerede. Så kom de faglige stolthed op i mig – så jeg ville godt forklare dem, at klokkerne er delt op mellem os, og den der ringede var ikke ”min” klokke.

Efterfølgende blev gruppens arbejde videreanalyseret og de konkluderede, at:

Deltagerobservation handler ikke alene om at se, men om sanselige erfaringer. "Observation" og det at se dækker dermed alle sanseerfaringer, men når vi reflekterer over sanseerfaringer træder nogen tydeligere frem end andre. Alle grupper uden undtagelse lægger hovedvægten på de visuelle iagttagelser – men i mange grupper bliver der også refereret til det lydlige. Her er det først og fremmest ordene, der bemærkes. Enkelte af de ovenstående grupper bemærker også lugte (som lugten af bræk på plejehjemmet og klor på rådgivningen). Smags- og følesans nævnes ikke, selv om flere grupper refererer til "varme stemninger" osv. I ovennævnte gruppe på hospitalet bemærkes nogen lydlige artefakter ud over de visuelle, nemlig bibbere og klokke. Og her bliver det tydeligt, at sanselig erfaring er selektiv, og at vi tillægger sanseerfaringer forskellige betydninger. Der er i dette eksempel forskel på at høre lyde med en praksiserfaring og uden en praksiserfaring, selv om det er den "samme" lyd man hører i det fysiske rum. Lyd som artefakt har en materiel side – de svingninger, der når både praktikerne og deltagerobservatørernes ører. Deltagerobservatørerne bliver stressede, fordi de hører lydene uden at kende betydninger af lydene, der må læres gennem en praksis som sygeplejerske. Sygeplejerskerne bliver ikke så stressede over lydene, fordi de kender tolkningen af disse artefakter. De ved hvilke lyde de skal reagere på, og hvilke de skal ignorere. Lydfænomener, som vi umiddelbart sanser, kan have forskellige tolkninger i det intersubjektive rum. I situationen bliver det klart for praktikerne, at patienterne måske tolker lyde som stressende på samme måde som deltagerobservatører, da de jo heller ikke har lært at dele sygeplejerskers betydningsstilskrivende tolkningsramme.

Refleksioner over rum og menneskers bevægelser eller forskellighed i fysiske rum fylder langt den overvejende del af gruppernes besvarelse (Hele projektet med de studerendes projekt og også ovenstående eksempel kan findes nærmere beskrevet i Hasse 2011).

Bilag II:

UCC Projektets baggrund og design

Baggrunden for projekt *Forbløffende Praksisser* på UCC var et udredningsarbejde, der undersøgte forskellige tiltag og initiativer i fire uddannelser baseret på deres præsentationer på hjemmesiderne (Brok 2010). Formålet med udredningen var primært at give projektdeltagerne og andre en overbliksmæssig viden om, hvad der aktuelt foregik af innovationer i uddannelserne, for på baggrund heraf kunne træffe kvalificerede beslutninger om, hvilke interventioner det kunne være relevant at sætte i gang i uddannelserne. "Bridging the Gap" handler om at finde nye veje i forbindelsen mellem teori-praksisproblemstillinger i professionsbacheloruddannelser. En af baggrundene for at kunne eksperimentere med nye forbindelser var, at projektgruppen kendte til eksisterende og aktuelle initiativer og projekter, der pågik i forskellige professionsbacheloruddannelser. Derfor er udredningen også en baggrund for at undersøge forholdet mellem teori og praksis. Udredningen blev en oversigt, der dokumenterer de tiltag, der er i gang i studieåret 2009-10 baseret på søgninger på nettet og interview med udvalgte nøglepersoner.

Udredningen viste at alle fire uddannelser sætter mange forskellige tiltag i gang i forsøg på at tiltrække og fastholde studerende. De mange tiltag og initiativer fokuserer på at matche de studerendes behov, og skabe forbindelser mellem de teoretiske og praktiske dele af uddannelserne (se Bilag II for en nærmere beskrivelse).

Interventionsprojektet "*Forbløffende Praksisser*" i Professionshøjskolen UCC

Baggrund

"*Forbløffende Praksisser*" er et interventionsprojekt, hvor målet med projektet var at undersøge, hvordan professionsundervisere i mødet med "ukendte" professionspraksisser kan udvikle et didaktisk perspektiv, som kan få betydning for deres egen undervisning og dermed for de studerendes udvikling af en (teoretisk) analytisk kompetence i forhold til praksis.

Interventionsprojektet søgte at udforske teori/praksis relationen ved at gå en vej omkring ”ukendte praksisser”, dvs. professionspraksisser om ikke altid er lig ”ens egen”, og derfor kunne fremtræde ”forbløffende”.

Interventionsprojektets antagelse var, at professionsstuderendes analytiske kompetence ikke nødvendigvis udvikles bedst muligt i den konkrete 1:1 praksis. Hypotesen var derimod, at det er gennem kulturelle læreprocesser (Hasse 2001) i andre praksisformer, at man udvikler blik for den praksis, man selv er en del af som fx lærer, pædagog eller sygeplejerske.

En af de væsentligste forudsætninger for, at de studerende kan tilegne sig et analytisk blik på professionspraksis er professionsundervisernes erfaringer med *teori som praksis*. Interventionsprojektet var således direkte rettet mod professionsuddannelsernes *undervisere*. Professionsunderviserne har værdifulde erfaringer med at arbejde analytisk med praksis i relation til uddannelsen, og målet med interventionsprojektet var således både at inddrage og samtidig udfordre professionsundervisernes erfaringer med at udvikle analytiske måder at begribe praksis på.

En oplagt mulighed for at bringe undervisere fra forskellige uddannelser sammen, fandtes i *de tværprofessionelle moduler* på henholdsvis lærer-, pædagog- og sundhedsuddannelserne. Der arbejdes i ”*Forbløffende Praksisser*” ikke *direkte* med det tværfaglige modul i interventionsforløbet, men undervisere der i forvejen har kendskab til tværprofessionelle problemstillinger inviteres med i projektet. Det tilstræbtes, at alle deltagende undervisere havde erfaringer herfra, som kunne inddrages i projektet.

Professionsuddannelsernes undervisere blev inviteret med i projektet som aktive medfortolkere samt faglige og didaktiske eksperter mhp. at udvikle professionsuddannelse med en adækvat didaktisk tilgang til teori/praksis problematikken. Professionsunderviserne skulle således inddrage egne erfaringer og perspektiver samt være med til at forme innovationsprojektets praktiske gennemførelse.

Forskere fra UCC/DPU fungerede som facilitatorer af processen, bidrog med teoretisk og metodisk inspiration, samt producerede løbende empiri mhp. analyse og publicering i relation til BTG.

Forberedelse af projektet (2009-2010)

I efteråret 2009 startede forberedelserne til ”*Forbløffende Praksisser*” med at forskergruppen sammen udviklede en beskrivelse af projektet og skrev et opslag som interesserede i UCC kunne søge på (bilag 1). Man søgte undervisere fra primært to uddannelser: Lærer- og pædagoguddannelsen, men det viste sig hurtigt, da opslaget var ude at undervisere fra sygeplejerskeuddannelsen også var interesserede i at deltage. Opslaget gik via uddannelseslederne på de forskellige grunduddannelser ud til de faggrupper, der kunne involveres i projektet, og det var som beskrevet undervisere, der havde erfaringer fra de tværprofessionelle moduler i uddannelserne.

I foråret 2010 samledes 17 undervisere som gerne ville deltage i *Forbløffende Praksisser*:

- 8 deltagere fra pædagoguddannelsen: De 8 deltagere arbejdede ved 5 forskellige pædagoguddannelser.
- 5 deltagere fra læreruddannelsen: De 5 deltagere arbejdede ved 2 forskellige læreruddannelser.
- 2 deltagere fra sygeplejerskeuddannelsen: De 2 deltagere arbejdede på samme uddannelsessted.
- 2 deltagere fra professionsinstitut PAPS (Institut for almenpædagogik, special – og socialpædagogik): De to deltagere arbejdede i samme institut.

I alt 17 deltagere. Alle kom fra UCC og var involverede i de tværprofessionelle moduler, og hørte hjemme på 9 forskellige arbejdspladser (forstået som forskellige grunduddannelses – eller eftervidereuddannelsessteder, og dermed forskellige matrikler i UCC). De 17 kolleger kendte derfor ikke alle hinanden. Nogle havde hinanden som kollega på grunduddannelsen, andre var fremmede for hinanden.

To af forskerne i forskergruppen havde deres primære ansættelse i UCC og havde været kollega med nogle af deltagerne i interventionsgruppen. Derfor kan den samlede interventionsgruppe karakteriseres som en gruppe af

undervisere/forskere, der både havde og ikke havde en fælles historisk baggrund gennem arbejde i professionsuddannelserne.

Foråret 2010 gik med rekruttering og forberedelse til interventionsarbejde. Hver underviser havde fået arbejdstimer til at deltage i projektet og var blevet opfordret til at lægge egen udviklingstid ind, så man havde mulighed for en grundigere involvering. Alle timer skulle bruges i efteråret 2010 til projektdeltagelse, men vi var nødt til at være tidligt ude med frikøb, da mange underviseres arbejdstimetotal ofte bliver ”flydt op” ved årets start. Derfor skal planlægning af interventions-projekter, hvor undervisere indgår tilrettelægges i god tid forud for projektets start.

Inden sommerferien 2010 modtog alle deltagere et program for ”*Forbløffende Praksisser*” til efteråret. Heri fremgik hvilke datoer, man skulle mødes i den samlede interventionsgruppe, og hvilke interventionsaktiviteter vi sammen skulle gennemføre i løbet af efteråret 2010 (bilag 2).

Gennemførelse af Forbløffende Praksisser i UCC

Forbløffende Praksisser startede den 28. september 2010, hvor alle mødtes til et Informationsmøde om projektet. Alle fik udleveret en mappe med:

- Projektdeltageres navne og mailadresser så man kunne komme i kontakt med hinanden,
- Program for efterårets interventionsaktiviteter, hvilket vil sige de datoer hvor ”noget” skulle ske
- Arbejdsgrupper og makkerinddeling
- Slides fra en power point, hvor organiseringen af forløbet fremgik.

Informationsmødet var et eftermiddagsmøde berammet til 1½ time, og forskergruppen havde travlt den dag med at nå omkring væsentlige organisatoriske forhold, samt indlede drøftelser om projektets relevans for professionsuddannelserne. Der var en vis kompleksitet i projektet beroende på det forhold, at de 17 deltagere kom fra 9 forskellige arbejdspladser. Alle undervisere har egne skemaer, andre forsknings- og udviklingsprojekter at deltage i, planlagte praktikforløb for studerende og lignende arbejdspladsbetingelser som betød, at vi var nødt til at melde

organiseringen af projektet meget tydelig ud, da der ellers ikke ville kunne skabes mulighed, for at de mange deltagere kunne mødes til de forskellige refleksionsdage – som var projektets vigtige udviklingsfora. Derfor organiserede vi interventionsprojektet omkring tre stormøder – og eget feltarbejde i mellem de tre stormøder.

Stormøde 1

(7. oktober 2010 kl. 10.00 – 14.00) Første stormøde for de 17 deltagere fra UCC og forskergruppen. Dagen indledtes med at forklare, hvad projektet gik ud på. Herefter fulgte Cathrine Hasse op med et teoretisk oplæg om *Kulturelle læreprocesser i fysiske rum*, og man diskuterede artefaktforståelser, selvfølgeligheder, kulturelle udfordringer og det at bedrive antropologiske feltstudier.

Herefter dannedes grupperne A, B, C og D (med 4- 5 deltagere i hver), hvor hver gruppe rummede undervisere fra (mindst) 2 forskellige professioner samt én forsker fra BTG og en studerende fra DPU.

Deltagerne fik det første af i alt 6 skemaer udleveret. Dette skema benævnte vi skema B og det var den første skriftlige øvelse i projektet, som gik ud på at beskrive "fordomme"/forforståelser om den anderledes praksis/uddannelse deltagerne skulle besøge. De blev i skemaet spurgt til deres forventninger til teori og praksis i andres uddannelser og andres professionspraksisser (bilag 3). Undervisere fra læreruddannelsen skrev eksempelvis om deres forventninger og forestillinger om pædagogernes arbejdspladser og pædagogernes uddannelsessteder. Disse for-forståelser blev efterfølgende fremlagt i de arbejdsgrupper, man skulle til at arbejde i, og mange fik et nyt perspektiv på, hvordan andre tænker og forstår den uddannelse og profession, man er underviser i.

Med hjem fik deltagerne skema A, hvori de skulle *beskrive egen undervisning og reflektere over teori-praksis relationen i egen uddannelse* (Bilag 4). Deltagerne skulle skrive om deres egne opfattelser af, hvad teori og praksis var, og hvordan de forstod disse termer som undervisere i professionsuddannelser.

Både skema A og skema B blev efterfølgende indsamlet og gemt i mappen med empiri.

Feltarbejde

(12. oktober var 'observationsdag'). Deltagerne 'krydsede' praksisfelter i nogle timer på skoler, hospitaler og børnehaver. Forud for denne dag var gået et stort planlægningsarbejde, hvor forskergruppen på forhånd havde skabt kontakt til arbejdspladser, som ville tage imod deltagerne fra *Forbløffende Praksisser*.

Hver makkerpar var på feltarbejde på en for dem ny og anderledes arbejdsplads og observerede hverdagens praksisser. De udfyldte under observationen skema C1 (bilag 5), hvor oplægget lød:

Det er bedst at vælge en bestemt situation ud, som I bliver optaget af, frem for at skulle beskrive "alt". Det er muligt, at I ikke forbløffes over noget umiddelbart. Forbløffelsen kan imidlertid optræde i næste fase, hvor I taler med praktikerne. Eller – praktikerne kan forbløffes over det, I har set!

Tag konkrete noter om de relevante fysiske konkrete forhold (hvor, hvem, genstande), hvad folk gør, og hvad I tror praksis handler om. Se efter ting, der forbløffer jer - dvs. alt fra at folk drikker kaffe i stedet for at løbe rundt, at de ikke taler sammen - eller at der er Picasso på væggene.

Reflekter over om I har 'set' teori i praksis og i givet fald hvilke?

Udfyld skemaerne hver for sig uden at snakke alt for meget sammen under selve observationen.

Skemaerne blev sendt til forskergruppen og bragt i spil ved det andet stormøde. Men inden da havde hvert makkerpar endnu en feltobservation at gennemføre:

I perioden 7.oktober - 10. november foretog man yderligere en 'observation'. Denne gang skulle man på feltobservation i en anden professionsuddannelse, nemlig den uddannelse der knyttede sig til den arbejdsplads, man lige havde besøgt. En underviser fra læreruddannelsen besøgte først en børnehave og gennemfører observationer der. Dette foregik den 12. oktober. Vedkommende møder efterfølgende op i pædagoguddannelsen og gennemfører observationer der. Her skulle skema C2 udfyldes som var en variant af skema C1 – blot nu med henblik på at observere uddannelsespraksisser.

Skema C1 og skema C2 blev sendt til forskergruppen i BTG og lagt i mappen med empiri.

Stormøde 2

blev holdt den 10. november 2010. Praktikerne fra arbejdspladserne var inviteret med til mødet og de undervisere, der havde været ude i andres verdener for at lade sig forbløffe fortalte, hvad de havde erfaret der. Man sad i arbejdsgrupperne og diskuterede det nye, man havde oplevet hos hinanden og herefter lyttede man til, hvordan praktikerne opfattede den lokale kultur, som man havde besøgt. Der udspandt sig diskussioner om praktik og arbejdspladser som læringsrum, og uddannelsessteder som andre læringsrum, samt diskussioner om de studerendes møder med lignende praksisser.

I grupperne deltog undervisere fra professionsuddannelser, praktikere fra arbejdspladser, forskere fra BTG og studerende fra DPU.

Alt materialet fra disse samtaler blev digitalt optaget, efterfølgende transskriberet og lagt i mappen med empiri.

Feltarbejde

Mellem 10. november og 1. december besøgte de respektive grupper hver et udvalgt observationssted i egen professionspraksis. Denne gang skulle man på feltarbejde i egen professionspraksis, hvilket vil sige at undervisere fra læreruddannelser observerede på skoler, sygeplejersker på hospitaler osv. Man udfyldte skema C3 som igen var en variant af skema C1 – nu med fokus på observationer på de arbejdspladser, der knyttede sig til de uddannelser, man var ansat på.

Skema C3 blev sendt til forskergruppen og lagt i mappen med empiri.

Stormøde 3: (8. december 2010 10.00 – 14.00.)

Grupperne præsenterede deres nye observationer fra eget praksisfelt for hinanden i professionsgrupper. Undervisere fra læreruddannelsen var samlet i en gruppe, undervisere fra sygeplejerskeuddannelsen i en anden osv. Man indledte en diskussion om, hvordan den undervisning der foregår i uddannelserne knyttede sig til det job/ de arbejdsopgaver/ den professionsretning, som man gennem nye forbløffelse havde opdaget skulle udføres på arbejdspladserne.

Skema AA (bilag 6) blev udfyldt, og denne gang skulle man forholde sig til de samme spørgsmål som findes i skema A – men nu skulle man genoverveje, hvordan ens teori-praksisforståelser havde udviklet sig eller forklare hvorfor de ikke havde. I dette materiale begyndte nogle undervisere

at udvikle ny didaktisk tænkning i egen undervisning. Forbløffelserne i andres og egen professionspraksisser og uddannelser var baggrund for, at denne type af diskussioner kunne bringes frem.

Skema AA blev sendt til forskergruppen og lagt i mappen med empiri, og de forskellige gruppesamtaler blev digitalt optaget og efterfølgende transskriberet.

Afslutning og det videre arbejde

Herefter sluttede selve interventionsprojektets samlede forløb.

Forskergruppen inviterede den 23. marts 2011 til en opfølgningsdag med gruppen af deltagere, og fremlagde den dag de foreløbige fund fra indledende analyser af det samlede materiale. Underviserne deltog i bearbejdningsarbejdet ved på dette møde at forholde sig til egne og andres udsagn om teori-praksisproblemstillinger undervejs i forløbet.

Hensigten er, at der skal ske yderligere opfølgning i løbet af efteråret 2011/foråret 2012 ved at der gennemføres interview for at undersøge, på hvilke måder, interventionsprojektet har sat sig spor i underviserne måder at tænke teori-praksisproblemstillinger på. Interventionsprojektet har haft til hensigt, at "forstyrre" blikket på den uddannelse man er i - ved at opleve andres hverdagsliv, og ved at lave feltobservationer på arbejdspladser, som man sender de studerende i uddannelserne ud på. Om disse forstyrrelser fører til nye måder at tilrettelægge undervisning på i uddannelserne er ikke noget vi på nuværende tidspunkt kan dokumentere, men der er i det empiriske materiale eksempler på at dette projekt har sat sig spor i den måde, man tænker og taler om teorier og praksisser på i uddannelserne.

Interventionsprojektet havde til hensigt at sætte processer i gang i et felt. Interventionsforskning er et tilbud om at give noget til nogen. Processer der kan være med til at finde nye veje i de uddannelser, hvor studerende veksler imellem at være på et uddannelsessted og på en arbejdsplads. Finde nye veje i forholdet mellem teori og praksis. Om disse processer fører til en forandringer af undervisningen i uddannelserne er op til deltagerne i projektet at finde ud af. Derfor vil projektet blive fulgt de næste år ved, at vi interviewer deltageren om deres didaktiske overvejelser konkret i forhold til det omdrejningspunkt, vi har haft i projektet. Intervention er en tilrettelæggelse af en proces, mens forandringer er noget som deltagerne i projektet selv gør - de forandre selv deres undervisning og de sætter selv en

dagsorden for den måde, som uddannelsen skal ændre sig på. Derfor fulgte forskergruppen op på projektet godt et år efter selve interventionslaboratoriet og interviewede seks af de oprindelige deltagere for at udforske de mulige forandringer projektet har sat i gang.

I perioden oktober 2012 og januar 2013 blev der foretaget og udskrevet seks interviews med deltagere i projektet - to fra hver profession. Ønsket om at reducere antallet af deltagere i det opfølgende interview runde skyldes dels, at mange af deltagerne ikke havde tid til at deltage i projektet længere og dels, at dette førte til den pragmatiske overvejelse, at det var godt at have to fra hver profession (undervisere, der uddanner henholdsvis sygeplejersker, lærere og pædagoger), da dette ville stille deres betragtninger mere lige. Og da der kun oprindeligt deltog to sygeplejersker valgte vi at interviewe seks deltagere i alt. Interviewene blev foretaget ud fra en spørgeguide, der to udgangspunkt i såvel A, B, C og AA skemaerne og spurgte ind til, hvad i projektet, der havde sat sig mere permanente spor.

I løbet af denne sidste projektperiode blev det klart at selv om fem af de interviewede havde været endog meget begejstrede, så havde en deltager været endog meget kritisk. Selv om den kritiske indstilling allerede havde kunnet spores på projektets stormøder, er det en overraskelse for de universitetsansatte forskere, at de havde 'trådt i spinaten' og var kommet til at udvise noget, der kunne opleves som manglende respekt for det arbejde, der allerede udføres af de universitetsansatte på professionsuddannelserne. Kritikerens, som vi her kalder Helle, har fuldstændig ret i sin påstand om universitetsforskernes uvidenhed om de mange tiltag, der allerede sættes i værk på professionsuddannelserne. Vi ser det både som et skoleeksempel på afstanden mellem det empiriske og det analytiske felt og som et klart eksempel på, at de der arbejder med analyserne aldrig ved nok og altid må erkende, at deres viden er begrænset og situeret. Og at det der præsenteres i en rapport som denne ikke har status af 'evidens', der lægger op til at man følger nogle af forskernes givne anvisninger, men alene til at man tænker med og ser rapporten om Forbløffende Praksisser som endnu en ressource, der er tilgængelig for underviserne på professionshøjskolerne. I det følgende bringer vi hele uddraget med de kritiske bemærkninger:

Helle: Ja, altså, jeg er nødt til at sige lidt først, fordi jeg valgte Forbløffende Praksisser, fordi jeg havde en god kollega som jeg også snakker meget undervisning med, som sagde 'ej, vil du ikke være med til det, det lyder sjovt Forbløffende Praksisser'. Så sagde jeg 'jo, det kan vi da godt'. Det er altid sjovt at have noget ved siden af undervisningen. Så vi

meldte os. Og der blev jeg meget skuffet, da jeg mødte projektet, fordi jeg synes simpelthen, at projektet negligerede, at vi havde så meget at byde på. Og det eneste vi faktisk blev bedt om det var at gå ud og glo på noget vi godt vidste noget om, og udfylde nogle skemaer og sådan noget. Og man brugte slet ikke alle de erfaringer vi faktisk havde med at gøre alle de her ting, for eksempel med det tværprofessionelle modul vi har arbejdet med og udviklet på.

Den kollega jeg talte om og jeg har, vi sad i udviklingsdelen af det i starten, men alt det var lige meget nu, for nu skulle vi ud og lade som om vi ikke vidste noget om en anden profession og så skulle vi lade os forbløffe. Og det gjorde at jeg faktisk var ret negativ over for det, og jeg følte at min professionalisme overhovedet ikke blev taget ind som en præmis. Det var som om at jeg ikke vidste noget om det, og bare skulle sidde og forbløffes over at der er en vuggestuepædagog der er smadder dygtig og gør nogle rigtig gode ting med de her børn. Altså hallo, jeg har selv 3 børn og har siddet i vuggestuen og gloet på de her pædagoger jeg ved ikke hvor mange gange. Jeg ved da godt hvad der foregår. Og jeg har stor respekt for deres arbejde. Så jeg skrev ned, sådan lidt pligtskyldigt, og tænkte at det kunne sådan en studentermedarbejder lige så godt have gjort. Hvorfor skal jeg sidde til så høj en løn og gøre det her? Det var fuldstændig åndssvagt. Så derfor, blev min tilgang til det her projekt meget negativ. Og jeg synes ikke at jeg har fået noget ud af det, simpelthen. Så jeg sad og skrev det ned som de bad mig om, og kom til de møder jeg skulle komme til – når jeg nu kunne – nogle af dem lå hvor jeg havde undervisning. Og det eneste jeg var ked af var at jeg ikke kom til møde hvor vuggestuepædagogen faktisk blev indkaldt og man skulle sidde og snakke om praksis. Det synes jeg kunne have været interessant. Men der havde jeg så selv undervisning. Fordi det er jo faktisk dér der sker noget. Det er jo at man kan sidde sammen med andre praktikere og diskutere sin praksis. Og det ville jeg frygtelig gerne. Ikke for at forbløffes, men fordi vi kan berige hinanden og vi kan pege på nogle ting hos hinanden. Men det er ikke ved at jeg sidder og glør på hende og glør på hendes rammer og alt muligt. Det er ikke dér det sker. Og derfor mener jeg at præmissen er total forkert. Så, det var sådan den korte version.(Helle)

Ja. Jeg synes i hvert fald at man til en anden gang lige skal huske, at der faktisk kommer nogle mennesker som ved rasende meget om det her, allerede inden de kommer, og man skal måske mere interessere sig for,

hvad projektet kan få ud af de mennesker man inviterer ind. I stedet for bare at sende dem ud som studentermedarbejdere. Altså, det...

Interviewer: *Med en forventning om at I ikke i forvejen ved noget?*

Helle: *Ja, og lade som om at jeg kan lade mig forbløffe af en anden profession. Jeg blev overhovedet ikke forbløffet over noget som helst. Heller ikke da jeg sad og kiggede på en kollega på pædagoguddannelsen, altså, forbløffet? Nej. Hvorfor det?*

Interviewer: *Ville det have gjort nogen forskel hvis du kom ud i en profession der var markant anderledes. Hvis du havde været ude i sygeplejen for eksempel, som jo ikke har en direkte sammenligning?*

Helle: *Nej, det tror jeg egentlig ikke. Fordi jeg har så meget sociologisk fantasi, at jeg godt kan se det. Og jeg er i øvrigt selv uddannet hospitalslaborant, så jeg har gået på hospitalet i flere år. Så jeg ved en hel del om sygehusvæsenet også. Og jeg kan sagtens se det, og jeg kan sagtens se hvad der er på spil. Fordi jeg ved jo godt noget om den teoretiske viden der ligger indbygget i instrumenter som de bygger deres praksis på og som er blevet en del af deres professionalisme.*

Litteratur

Adelman, C. (1993). Kurt Lewin and the Origins of Action Research, *Educational Action Research*, 1:1, 7-24

Argyris, C., Putnam, R. & McLain Smith, D. (1985). *Action Science*. San Francisco: Jossey-Bass.

Bourdieu, P. (1997). *Af praktiske grunde – omkring teorien om menneskelig handlen*. Hans Reitzels Forlag

Brewer, W.F. & B.L. Lambert (2001). 'The Theory-Ladenness of Observation and the Theory-Ladenness of the Rest of the Scientific Process', *Philosophy of Science*, 68(3): S176-S186.

Brok, L. S. (2010): *Brobygning mellem teori og praksis i professionsbacheloruddannelserne. En udredning af aktuelle igangværende forsøg og tiltag i fire professionsbacheloruddannelser*. Et arbejdspapir. Se: <http://www.dpu.dk/brobygning/publikationer/>

Certeau, M. de (1984). *The Practice of Everyday Life*, in S. Rendall (trans.) Berkeley: University of California Press

Davies, A.C. (1999). *Reflexive Ethnograph*.. London: Routledge.

Dunn, R., & Dunn, K. (1978). *Teaching students through their individual learning styles*. Reston, VA: Reston Publishing .

Edwards, A. (2010). *Being an expert professional practitioner: the relational turn in expertise*. Dordrecht: Springer.

Edwards, A., & D'Arcy, C. (2004). Relational agency and disposition in sociocultural accounts of learning to teach. *Educational Review*, 56(2), 147-155

Gadamer, H.-G. (2004 [1960]). *Sandhed og metode*. Forlaget Systime, Århus.

Gadamer, H.-G. (2000). *Teoriens lovprisning: taler og artikler*. Forlaget Systime, Århus.

- Gregory, D., R. Johnston, G. Pratt, M. J. Watts and S. Whatmore (red.) (2009). *The dictionary of human geography*. 5th Edition, Singapore: John Wiley & Sons, Ltd., Publication
- Grigorenko, E.L., & Sternberg, R.J. (1995). Thinking styles. I D. H. Saklofske & M. Zidner (red.), *International handbook of personality and intelligence* (pp.205-229). New York: Plenum.
- Hasse, C. (2011). *Kulturanalyser i organisationer. Begreber, metoder og forbløffende læreprocesser*. København: Forlaget Samfundslitteratur.
- Hasse, C. (2002). *Kultur i bevægelse: Fra deltagerobservation til kulturanalyse - i det fysiske rum*. København: Forlaget Samfundslitteratur
- Hasse, C., Trentemøller, S. (2009). The Method of Culture Contrast, Motzkau, J., Nissen, M.; Mørck, L. L., Huniche, L., Jefferson, A. M. (red.). *Qualitative Research in Psychology*. Qualitative Research in Psychology, Volume 6, Numbers 1-2, January 2009, pp. 46-66
- Hastrup, K. (2004). "Getting it right - Knowledge and evidence in anthropology". *Anthropological Theory* 4(4), 455-72
- Hastrup, Kirsten (1992) *Det antropologiske projekt om forbløffelse*, Gyldendal. København.
- Hastrup, Kirsten (1995) *A Passage to Anthropology - between experience and theory*, London: Routledge.
- Haastrup, L.; Hasse, C., Pilegaard Jensen, T., Kløveager Nielsen, T., Emmerik Damgaard Knudsen, L, Fibæk Laursen, P. (2013). *Brobygning mellem teori og praksis i professionsbacheloruddannelserne*.
- Jensen K. B., Kolodziejczyk C. og Jensen T. P. (2010). *Frafald på professionsbacheloruddannelserne. Hvordan klarer uddannelsesinstitutionerne sig?* København: AKF
- Jensen, T. P. & Haselmann, S. (2010). *Studerendes vurdering af teori og praksis på professionsbacheloruddannelserne*. København: AKF
- Jensen, T. P.; A. K. Kamstrup og S. Haselmann. (2008). *Professionsbacheloruddannelserne - De studerendes vurdering af studiemiljø, studieformer og motivation for at gennemføre*. AKF Rapport, AKF.

Jorgensen, E. R. (2005). "Four Philosophical Models of the Relationship Between Theory and Practice." I: *Philosophy of Music Education Review* 13(1), pp.21-37

Kamstrup, A.K. (2013). *CDIO – en brobyggende intervention på ingeniørhøjskolen i Aarhus*. Interventionsrapport II Se: <http://www.dpu.dk/brobygning/publikationer/>

Korthagen, F.A.J. (2001). *Linking Practice and Theory*. Mahwah New Jersey: Lawrence Erlba Associates

Korthagen, Fred A. J.(2010). How teacher education can make a difference. I: *Journal of Education for Teaching*, 36: 4, 407 — 423

Laursen, P.F. (2013) *Teaching Lab, læreruddannelsen i Nørre Nisum*. Interventionsrapport III Se: <http://www.dpu.dk/brobygning/publikationer/>

Lewin, K. (1946/1948). Action research and minority problems. In G. W. Lewin (Ed.), *Resolving social conflicts* (pp. 201-216). New York: Harper & Row

Munkholm, M. (2013) *Undersøgelse af interventioner i sygeplejerskeuddannelsen*. Interventionsrapport IV. Se: <http://www.dpu.dk/brobygning/publikationer/>

Nielsen, T.K. (2012). Brobygning mellem teori og praksis. Forskningskortlægning. Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet

Rosenbæk.P. og Hasse, C. (2013). *Håndbog i Forbløffende Praksisser*. Se: <http://www.dpu.dk/brobygning/publikationer/>

Rosenbæk, P. & Brok, L.S. (2013). *Interventioner i pædagoguddannelser*. Interventionsrapport V. Se: <http://www.dpu.dk/brobygning/publikationer/>

Schein, E. (2004). *Organizational Culture and Leadership*, 3rd ed. San Francisco: Jossey-Bass. (dansk udgave (1994) Organisationskultur og ledelse (København: Valmuen).

Strathern, M. (1999). *Property, substance, and effect: anthropological essays on persons and things*. London; New Brunswick, NJ: Athlone Press.

Tenner, E. (1996). *Why things bite back: Technology and the revenge of unintended consequences*. New York: Knopf.

Wiedemann, F. og Oettingen, A. v. (2007) (red.): *Mellem teori og praksis – aktuelle udfordringer for pædagogiske professioner og professionsuddannelser*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.

Håndbog



I Forbløffende Praksisser

Af Pernille Rosenbæk
& Cathrine Hasse

HÅNDBOG I FORBLØFFENDE PRAKSISSE

- en metode

Af Pernille Rosenbæk & Cathrine Hasse

INDLEDNING

Interventionslaboratoriet *Forbløffende Praksisser*, der er et delprojekt under projektet *Brobygning mellem teori og praksis*, konkluder blandt andet, at undervisere på professionsuddannelser kan få noget ud af at sætte sig i både de studerendes og hinandens sted på tværs af discipliner (Hasse et al. 2013). Indsigt i samspillet mellem teori og praksis kan kaldes frem, når man flytter sig fra uddannelsens rum, hvor der undervises i teori til arbejdspladsens rum, hvor der arbejdes ud fra teori. Hvis man udelukkende fokuserer på sin egen praksis kan man være 'praksis-blind', fordi man ser det, man forventer at se. Det vil derfor være nyttigt at give undervisere på professionshøjskolerne nogle redskaber til at 'sætte sig i andres sted'. Siden har forskerne fra professionshøjskolerne, der deltog i interventionsprojektet, givet udtryk for at metoden bag interventionen også kan anvende på de studerende.

Det vi præsenterer i denne manual, er et bud på et sådant redskab, der blev udviklet i forbindelse med arbejdet i brobygningsprojektet i årene 2010-2012. Det kan anvendes både på studerende og undervisere.

Grundlaget for interventionslaboratoriet er en bog skrevet af professor i antropologi Kirsten Hastrup (Hastrup 1992). Denne lille bog, der i øvrigt hverken handler om professionsfeltet eller interventionsmetoder, har levet sit eget liv på uddannelsesinstitutionerne, hvor den blandt andet har inspireret til projekt *Forbløffende Praksisser*. Der findes andre lignende måder at arbejde med forbløffelser på - se bl.a. Kirsten Fink-Jensens mere fænomenologisk-didaktiske bog *Forbløffende Praksisser* (Fink-Jensen 2012). Den metode, der præsenteres her er knyttet til en metodologi, der lægger vægt på at deltagerne aktivt flytter sig i fysiske rum. Det er denne tilgang, der blev anvendt i interventionslaboratoriet (finansieret af professionshøjskolen UCC og det Strategiske Forskningsråd) i 2010 og som bygger på tidligere eksperimenter med studerende på det tidligere Danmarks Pædagogiske Universitet i årene 2003-2005 (som præsenteret i Hasse 2011). Selve grundlaget for antagelsen om at det at flytte sig i fysiske rum kan have betydning for teori-praksis forståelser, er

nærmere udfoldet i publikationen *Forbløffende Praksisser – et interventionslaboratorium* (se Hasse et al. 2013). Den tilgang, vi præsenterer her, er en gennemgang af, hvordan vi arbejdede med det at sætte sig i andres sted ved at flytte fysiske rum i dette interventionslaboratorium. Manualen er ment som en inspirationskilde, og det er ikke tanken, at den skal følges slavisk. Tværtimod håber vi, at også denne publikation vil få sit eget liv og vandre ud i verden for at blive transformeret til noget nyt og mere anvendeligt i de mange forskellige praksisser på professionsuddannelser og de professionelles arbejdspladser.

I: INTRODUKTION - *Historien om hvordan metoden blev til*

Forbløffende praksisser, som metode, blev i første omgang søsat som projekt på Danmarks Pædagogiske Universitet i perioden 2004-2005. Cathrine Hasse, udviklede i samarbejde med sin kollega Kirsten Fink-Jensen og studerende fra kandidatuddannelsen i pædagogisk antropologi metoden, som en måde at åbne op for at lade sig forbløffe af andres kulturelle praksis gennem det at flytte sig i fysiske rum. Projektet henvendte sig altså dengang mod de studerende, med den hensigt at give dem redskaber til at observere en professionspraksis med henblik på kulturelle forskelligheder i praksis og rum, og hvordan disse som oftest er lettere at få øje på i en ukendt praksis end i egen praksis.

Siden da er metoden blevet videreudviklet som interventionsredskab rettet mod undervisere på professionsuddannelser, i forbindelse med Brobygningprojektet (Haastrup et al. 2013). Projektets hovedsigte er at diskutere forholdet mellem teori og praksis i professionsuddannelserne, og eksperimentere med undervisernes relation til praksis. Forbløffende Praksisser blev inddraget som en reel interventionsmetode i interventionsdelen af projektet med det formål at åbne undervisernes øjne for en ny måde at kigge på deres praksis, i et forsøg på at give dem en større forståelse af hvor og hvad praksis og teori er i uddannelserne. Pointen var altså, at de i mødet med "ukendte" professionspraksisser kunne udvikle et nyt didaktisk perspektiv, som kunne få betydning for deres undervisning, og dermed den studerende og dennes udvikling af en (teoretisk) analytisk kompetence i forhold til deres kommende professionspraksis. På trods af to meget forskellige målgrupper og hensigter med de to tilgang til Forbløffende Praksisser, er de grundlæggende intentionerne bag de samme. Fælles for de to tilgange er, at det handler om at se nyt på sin egen profession eller position ud fra mødet med noget andet. Vi er i en forstand ikke i stand til at se på os selv, mens vi er i vores hverdagslige

praksis. Skiftet i rum muliggør en refleksion over, hvad det er for kulturer, der gør sig gældende i den praksis vi almindeligvis er en del af.

I det følgende gennemgår vi formålet med metoden, giver et (kort) op-
rids af den teoretiske baggrund for metoden, og præsenterer dernæst
metoden som en *opskrift* til, hvordan man selv kan konstruere et *Forbløf-
fende Praksisser*-projekt.

Hvad er formålet med metoden?

Hvorfor benytte sig af en *Forbløffende Praksisser*-tilgang? Først må man
gøre sig klart, hvad hensigten med projektet er, og overveje om det kun-
ne falde inden for følgende formål, som *Forbløffende Praksisser* kan siges
at have haft:

// At lære, gennem egen erfaring, at reflektere over, at vi altid har kultu-
relle (kulturhistorisk formede) fordomme om andre (der ligeledes har
fordomme om os), før vi selv som nyankomne iagttager går ud og sanser
og erfarer i de fysiske rum andre udfolder deres hverdagspraksis i. Det
lille møde med en ukendt hverdag kan illustrere i praksis, at forskere al-
tid møder deres forskningsfelt (og mødes af forskningsfeltet) med sådan-
ne fordomme.

// At vi ofte, som nyankomne, umiddelbart skaber generaliseringer om
andres kultur ud fra vores egen kulturelle læreproces. Teorier og hypote-
ser kan "farve" iagttagelser i og refleksioner over praksis, så vi ikke lærer
at forstå den praksis, der udfolder sig i hverdagslivet.

// At disse fordomme kan udfordres gennem selv kortfattede deltagerob-
servationer og dermed nye sanselige kulturelle læreprocesser i en praksis,
der er ny for forskeren – hvilket gør nye refleksioner og handlemulighe-
der mulige. Og at teorier, som kulturpsykologien, kan hjælpe med at åb-
ne for sådanne anden-ordens refleksioner.

// At lære gennem en kombination af teori og egen kropserfaringer at
reflektere over, at de fysiske rum, vi umiddelbart perciperer som forskere,
ofte erfares og sanses anderledes af rummets etablerede praksisdeltagere,
der har lært det fysiske rum at kende i praksis gennem kulturhistoriske
læreprocesser knyttet til denne praksis.

Forbløffende praksisser kalder på en skærpelse af de deltagendes obser-
vationsevner og deres fornemmelse for at sanse fysiske rum i processen.

Teoretisk begrundelse

Forbløffelser udspringer af *for-domme* (Gadamer 2000). I den betydning Hans-Georg Gadamer anvender begrebet, er det ikke værdiladet, men en neutral henvisning til at vi som mennesker nødvendigvis må dømme det nye ud fra det kendskab, vi har i forvejen. Det ukendte forstås ud fra det velkendte (Gadamer 2004:258). Lidt mindre ladet kunne man sige, at vi har 'forforståelser', der påvirker den måde, hvorpå vi ser verden. Forforståelser der ligger til grund for, hvad vi lader os forbløffe over, idet forbløffelsen som oftest optræder, når vi møder noget ikke forventet.

Når projektet hedder Forbløffende Praksisser, skal forbløffelse altså forstås som et brud på det velkendte (Hastrup 1992). Det at udsætte sig for sådanne brud er en integreret del af den etnografiske metode, hvor etnografer opsøger - for dem - ukendte rum for at lære noget nyt gennem deltagelse og observation (Davies 1999, Hasse 2011). Projektet er inspireret af denne metode, men hvor etnografer laver langvarige feltarbejder, har vi brugt tilgangen som en slags 'øjenåbner' til at betragte hjemlige rum i både fysisk og mental forstand på nye måder. Den etnografiske metode bruges her 'kulturkontrastrasterende' (Hasse og Trentemøller 2009), hvor vi får udfordret, det vi forventer at perciperer (med alle sanser). Vi kontrasterer altid det nye med det velkendte, men det sker oftest ureflekteret. I projekt *Forbløffende Praksisser* hjælper skemaerne os til at fastholde fokus på det, vi rent faktisk perciperer – og ikke det vi forventer eller antager vi ser. Gennem at se og mærke det ukendte, skærpes vores sanseapparat og vi konfronteres med os selv og vores egne begrænsninger og muligheder for at forstå, det vi perciperer (som er selvfølgelig, når vi er blevet vant til det). Det kræver selvfølgelig, at den praksis vi besøger *ikke* allerede er velkendt for os. Som det også viste sig i interventionslaboratoriet så forbløffes deltagerne fra professionshøjskolernes læreruddannelse *ikke* der, hvor de besøger en pædagoguddannelse de i forvejen kender godt fra andre samarbejder. Her kommer det til at virke nærmest komisk eller 'anstrengende' at man skal prøve at lade sig forbløffe af noget, man kender alt for godt (se Hasse et al. 2013, xx). Det er netop et tydeligt eksempel på, hvor vanskeligt det er at se på sin egen praksis med 'nye øjne', hvis man ikke får nogle redskaber til det, der kan forandr ens 'selvfølgelige' blik.

Det metodiske design trækker på den såkaldte kulturhistoriske virkshedssteori (også kaldet CHAT) og antropologisk teori. Udgangspunktet er Cathrine Hasses teori om relationen mellem fysiske rum og kulturelle

lærerprocesser (2002; 2011). Det at flytte sig, både fysisk og i overført betydning, fra et velkendt til et ukendt rum baner vej for nye erkendelser. I mental forstand kan vi forstå teori som noget, der baner vej – og åbner en passage (Hastrup 1995). Ved at åbne for teoretiske forståelser, kan der skabes nye sensitiviteter, handlinger og refleksioner over handlinger. Det helt fysisk at bevæge sig i nye rum, er en helt central pointe i projektet. Kulturen i en bestemt institution eller på en bestemt arbejdsplads kan være svær at få en fornemmelse for, med mindre man fysisk oplever den og er til stede i den. Kultur er på mange måder en svær ting at sætte ord på – især hvis man selv er en del af den.

LITTERATUR

Davies, A.C. (1999): *Reflexive Ethnograph*. London: Routledge

Fink-Jensen, K.W. (2012): *Forbløffende praksisser: En fænomenologisk undervisningsstrategi*. København: Hans Reitzel

Gadamer, H.-G. (2004 [1960]): *Sandhed og metode*. Aarhus: Systime

Gadamer, H.-G. (2000): *Teoriens lovprisning: taler og artikler*. Aarhus: Systime

Haastrup, L.; Hasse, C.; Jensen, T.P.; Nielsen, T.K.; Knudsen, L.E.D.; Laursen, P.F. (2013): *Brobygning mellem teori og praksis i professionsbacheloruddannelserne*. <http://www.dpu.dk/brobygning/publikationer/>

Hasse, C. (2011): *Kulturanalyser i organisationer. Begreber, metoder og forbløffende læreprocesser*. København: Samfundslitteratur

Hasse, C. (2002): *Kultur i bevægelse: Fra deltagerobservation til kultur-analyse - i det fysiske rum*. København: Samfundslitteratur

Hasse, C.; Trentemøller, S. (2009): *The Method of Culture Contrast*. Motzkau, J.; Nissen, M.; Mørck, L. L.; Huniche, L. (Red.); Jefferson, A. M. (Eds.): *Qualitative Research in Psychology*. Qualitative Research in Psychology, Volume 6, Numbers 1-2, January 2009, pp. 46-66

Hasse, C.; Brok, L.S.; Bjerg, H.; Kamstrup, A.K.; Rosenbæk, P.; Polack, W.F. (2013): *Forbløffende Praksisser – et interventionslaboratorium*. Interventionsrapport I. Se: <http://www.dpu.dk/brobygning/publikationer/>

Hastrup, K. (1992): *Det Antropologiske Projekt : om Forbløffelse*. København: Gyldendal

II: HVORDAN TILRETTELÆGGES ET FP-PROJEKT?

Som med alle andre metoder, må det her vurderes om Forbløffende Praksisser som metode giver mening i forhold til formålet med, og målgruppen for det projekt der planlægges. Gør det dét? Så læs med her.

Figur 0

Overordnet struktur

- ① Fordomme om anden profession
 - ② Besøge den andens praksis
 - ③ Diskussion af oplevelser mellem praktikere og deltagere
 - ④ Besøge egen professionspraksis
 - ⑤ Reflektion omkring egen praksis mellem deltagere fra samme profession
-

Ovenstående figur opridser den overordnede struktur der ligger til grund for et forbløffende praksisser projekt.

Som underviser/projektleder er det naturligvis muligt at bygge videre på metoden, som man ønsker. Hvad end det handler om at tilføje dele, fjerne dele eller bytte rundt på dele. Men det skal pointeres at nogle ting i opbygningen og rækkefølgen af feltarbejderne (besøgene) ikke er tilfældige. Det er nemlig vanskeligt at se sin egen praksis udefra. Sender man blot en underviser fra fx læreruddannelsen ud på en skole, hvor underviseren har været før, så kan det være meget svært at se praksis med et 'udefrakommende' blik. I rapporten *Forbløffende Praksisser* er det muligt at læse om nogle af de reaktioner, vi stødte på blandt de deltagende undervisere.

Så hvad kan ikke ændres:

- // Det at sætte ord på sine fordomme forud for mødet med en "ukendt" profession
- // Det at kunne se den anden professions praksis med nye øjne
- // Det at besøge den anden professionspraksis, før sin egen, for at få

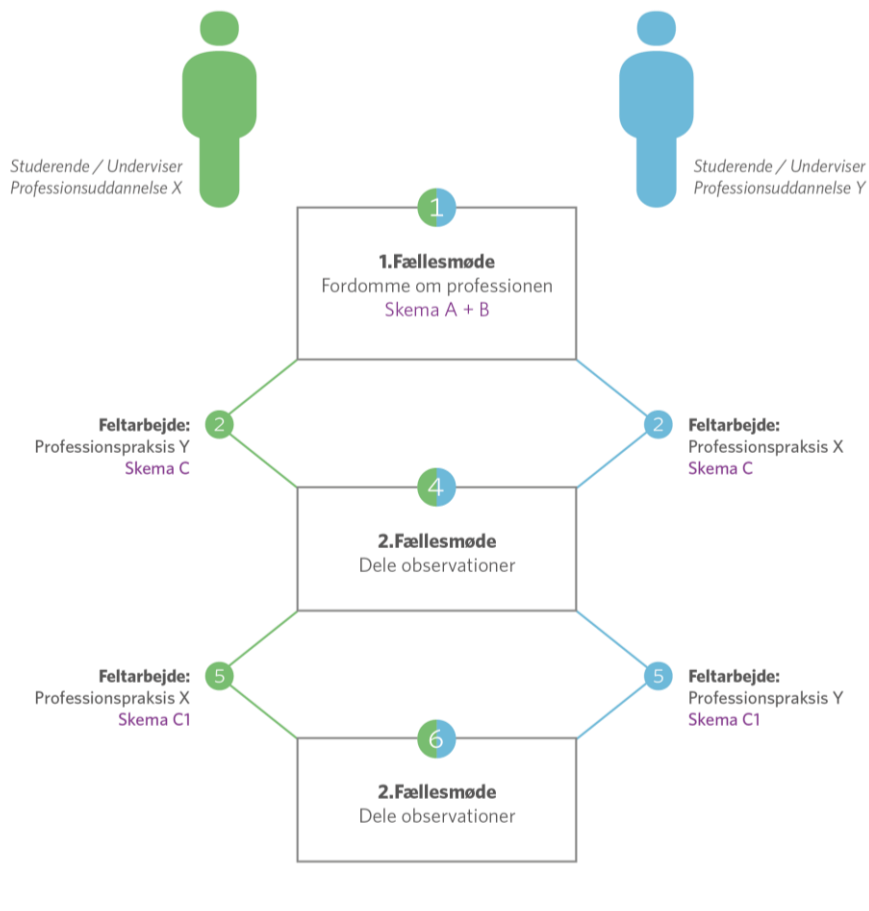
blik for forbløffelser i egen praksis

// Det efterfølgende at dele observationer mellem praktiker og studerende/underviser, og mellem studerende/undervisere fra samme profession. (Her kan også inkluderes andre grupper fx praktikvejledere)

Nedenfor gives et eksempel på hvordan en sådan struktur, med alle ovenstående "must-have"-elementer, kan oversættes og illustreres i en grundmodel for et projekt.

Figur 1

Grundmodel



Grundmodellen kan udvikles på mange måder. Et eksempel kunne være, at man i et projekt målrettet underviser på en professionsuddannelse med det formål at sikre, at alle undervisere har et greb i den praksis, som de underviser de studerende til at være en del af. Og at praktikvejlederne kender den undervisningssituation, de studerende kommer fra. I et så-

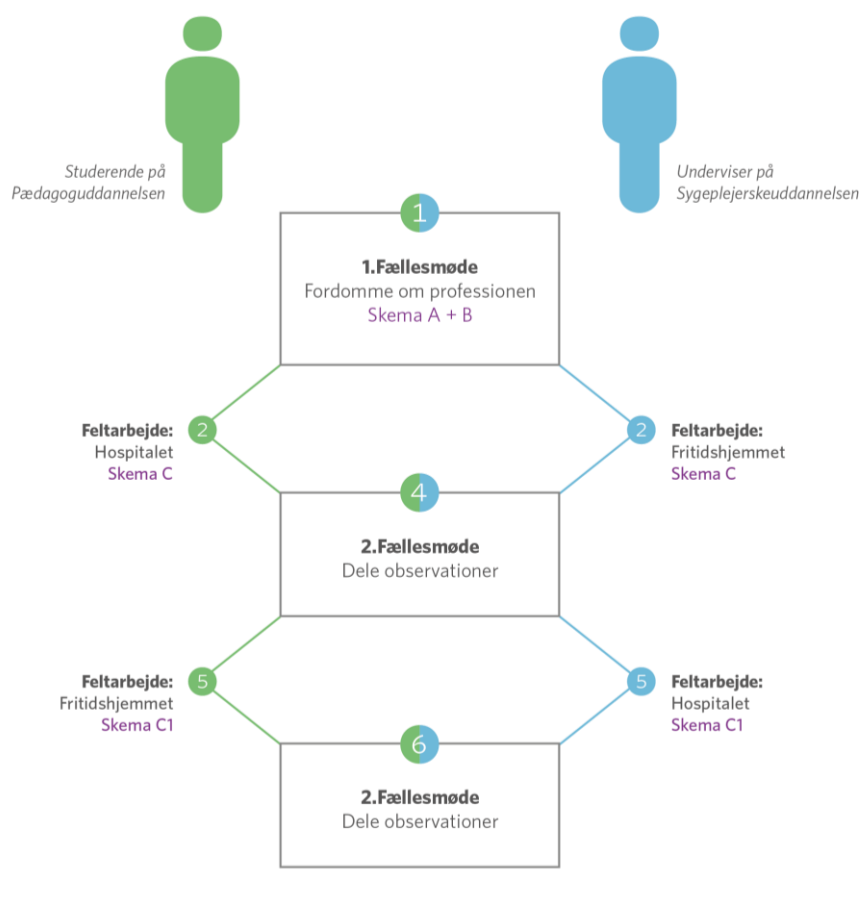
dant tilfælde kunne man forestille sig, at problematikken omkring teori/praksis ikke var så essentiel, så man vælger at bruge skema A og AA til andre formål (fx at se en udvikling i relationer mellem praktiksted, underviser, praktikvejleder og studerende) og eventuelt skrotter feltobservationerne på en anden professionsuddannelse end ens egen – og i stedet udvikler skemaer til at undervisere besøger praktikstedet og praktikvejlederen går på besøg i professionshøjskolens undervisningslokaler.

De følgende to 'opskrifter' illustrerer, hvordan et fuldt forbløffende praksis-projekt ser ud trin for trin, og hvad det kræver at organisere det. De er tænkt som eksempler på, hvordan et projekt kan struktureres og som inspiration til, hvordan man selv kan stykke et projekt sammen ud fra samme metodiske tilgang.

III: OPSKRIFT – FP RETTET MOD STUDERENDE

Figur 2

Studerende



Procedure – trin for trin

1. 1. Fællesmøde:

Hvem:	Projektansvarlige og studerende fra forskellige professionsuddannelser. Den eller de projektansvarlige, der har ansvar for at styre projektføreløbet. De kan selv være deltagere eller undervisere eller administrative medarbejdere.
Hvor:	Sted efter eget valg under hensyntagen til, at der også skal indgå 'ukendte' praksisser .
Skema(er):	A + B
Formål:	- De involverede studerende møder hinanden. - De studerende introduceres til metoden "Forbløffende Praksisser", og gives en teoretisk begrundelse for metoden og det pågældende projekt, der ønskes ført ud i livet. - Der dannes grupper á 4 eller 6 studerende i hver (minimum 2 professioner repræsenteret i hver gruppe). Internt i grupperne dannes par af 2 personer, på tværs af professioner (dvs. fx en studerende fra pædagoguddannelsen og en studerende fra sygeplejeruddannelsen). - Alle de studerende præsenteres for skema A og skema B. Begge skemaer skal udfyldes af alle studerende, og efterfølgende indsamles. De indsamlede dokumenter kan evt. fungere som base for opgaveskrivning eller som grundlag for underviserens senere bedømmelser af eventuelle opgaver knyttet til forløbet.
Fokus:	Introduktion til projektet, og indledende refleksion om sammenhængen mellem teori og praksis i professionsuddannelsesregi og formulering af fordomme omkring en anden profession en ens egen, forud for mødet med selvsamme profession.

2. 1. Feltarbejde:

Hvem:	2 studerende fra forskellige professionsuddannelser (fx en studerende fra pædagoguddannelsen og en fra sygeplejeruddannelsen), 2 praktikere fra samme profession som de studerende repræsenterer (fx en lærer og en sygeplejerske).
Hvor:	Den "anden" professionspraksis (Fx sendes den studerende fra pædagoguddannelsen ud på et hospitalsafsnit for at følge en sygeplejerske, mens den studerende fra sygeplejeruddannelsen sendes ud i en vuggestue for at følge en pædagog).
Skema(er):	C
Formål:	- Krydsende praksisfelter. De studerende sendes på feltarbejde i en "ukendt" professionspraksis for at følge og observere en praktikers hverdag i professionen. - Under observationerne bruges skema C som guideline for, hvad man skal "kigge efter". Skemaet udfyldes undervejs.
Fokus:	Professionens hverdagspraksisser.

3. 2. Fællesmøde:

Hvem:	Projektansvarlige, praktikere og studerende fra alle professionerne (samles i grupperne dannet på 1. fællesmøde).
Hvor:	Sted efter eget valg
Skema(er):	Der refereres tilbage til det skrevne i skema A + B + C
Formål:	- De studerende deler deres observationer (forbløffelser?) fra mødet med den anden professionspraksis, med resten af gruppen (fx fortæller den pædagogstuderende om mødet med sygeplejerens hverdag, og den sygeplejerstuderende fortæller om mødet med pædagogens hverdag). - Praktikeren og den studerende fra samme praksis fortæller om deres oplevelse med at få sat ord på deres praksis, og hvordan de selv opfatter den loka-

	le kultur (fx reagerer pædagogen og den pædagogstuderende på det den sygeplejerstuderende har observeret og haft af fordomme om professionen).
Fokus:	Dele egne observationer med de andre, og modtage input fra andre i forhold til egen professionspraksis for at åbne op for nye måder at se på egen praksis.

4. 2. Feltarbejde:

Hvem:	Studerende, praktikere
Hvor:	Egen profession
Skema(er):	C
Formål:	- De studerende udfylder skema C under deres observationer i egen professionspraksis (fx en pædagogstuderende observerer i en vuggestue og en sygeplejerstuderende observerer på et hospitalsafsnit). - Det at være observatør i egen praksis, og ikke være i praktik, hvor man agerer i egen praksis.
Fokus:	Kulturelle praksisser i egen profession.

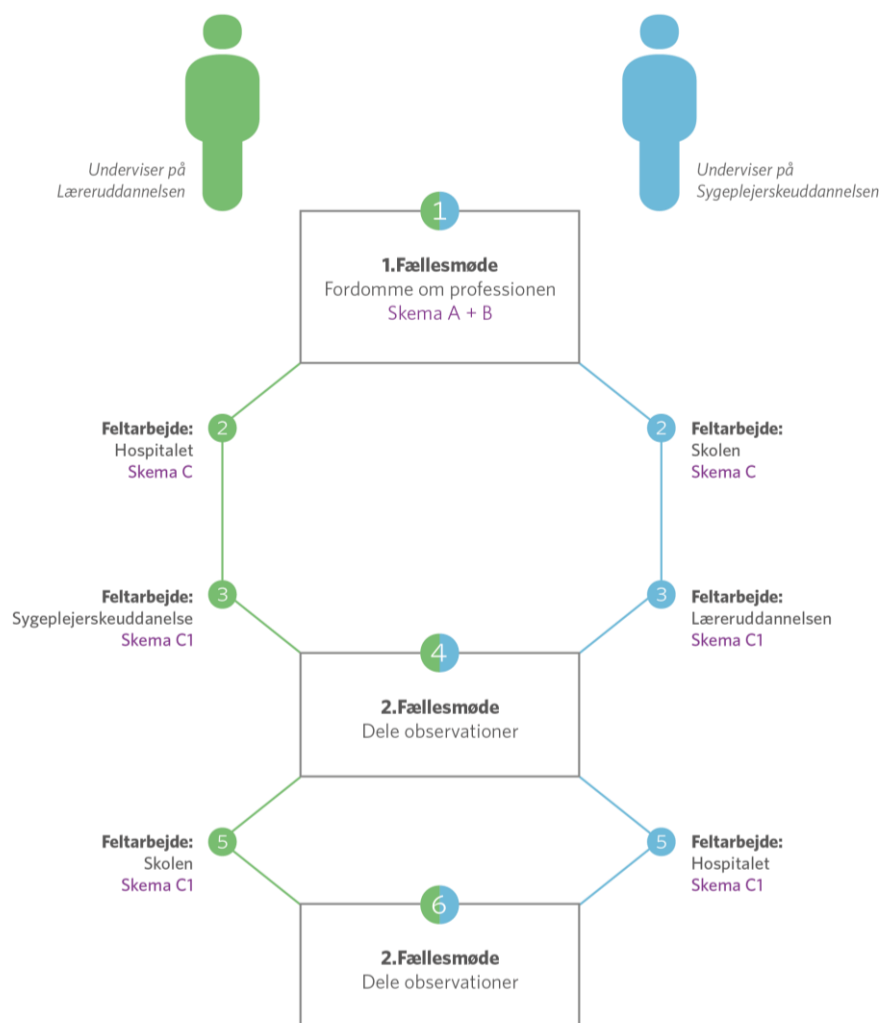
5. 3. Fællesmøde:

Hvem:	Projektansvarlige, studerende
Hvor:	Sted efter eget valg
Skema(er):	Skema AA (plus der refereres tilbage til det skrevne i skema A + B + 2xC)
Formål:	- De studerende sættes til at diskutere deres observationer med andre studerende fra samme uddannelse (fx alle pædagogstuderende sammen, og alle sygeplejerstuderende sammen) i gruppestørrelser efter eget valg. - Dernæst sættes de studerende til at reflektere over om deres forståelse af forholdet mellem teori og praksis i professionen stadig er som beskrevet i skema A. Refleksionerne skrives ind i skema AA.
Fokus:	Diskussion af hvordan undervisningen, der foregår på uddannelserne, knyttes til den professionelle praksis.

IV: OPSKRIFT – FP RETTET MOD UNDERVISERE

Figur 3

Underviserne



Procedure – trin for trin

1. 1. Fællesmøde:

Hvem:	Projektansvarlige, undervisere fra forskellige professionsuddannelser. (Den eller de projektansvarlige har ansvaret for at udpege de steder, der skal besøges, og for at lave tidsplaner og arrangere møderne).
Hvor:	Sted efter eget valg.

Skema(er):	A + B
Formål:	- De involverede undervisere møder hinanden. - Underviserne introduceres til metoden "Forbløffende Praksisser", og gives en teoretisk begrundelse for metoden og det pågældende projekt der ønskes ført ud i livet. - Der dannes grupper á 4 eller 6 undervisere i hver (minimum 2 professioner repræsenteret i hver gruppe). Internt i grupperne dannes par af 2 personer, på tværs af professioner (dvs. fx en underviser fra læreruddannelsen og en underviser fra sygeplejeruddannelsen). - Alle undervisere præsenteres for skema A og skema B. Begge skemaer skal udfyldes af alle deltagende, og efterfølgende indsamles. (Skemaerne kan indsamles, hvis der er brug for en fælles bearbejdning – ellers kan denne del udelades).
Fokus:	Introduktion til projektet, og indledende refleksion om sammenhængen mellem teori og praksis i professionsuddannelsesregi og formulering af fordomme omkring en anden profession en ens egen, forud for mødet med selvsamme profession.

2. 1. Feltarbejde :

Hvem:	2 undervisere fra forskellige professionsuddannelser (fx en underviser fra læreruddannelsen og en fra sygeplejeruddannelsen), 2 praktikere fra samme profession som underviserne repræsenterer (fx en lærer og en sygeplejerske)
Hvor:	Den "anden" professionspraksis (Fx sendes en underviser fra læreruddannelsen ud på et hospitalsafsnit for at følge en sygeplejerske, mens underviseren fra sygeplejeruddannelsen sendes ud i en skole for at følge en lærer).
Skema(er):	C
Formål:	Krydsende praksisfelter. Underviserne sendes på feltarbejde i en "ukendt" professionspraksis for at følge og observere en praktikers hverdag i professi-

	onen.
	b. Under observationerne bruges skema C som guideline for hvad man skal "kigge efter". Skemaet udfyldes undervejs.
Fokus:	Professionens hverdagspraksisser.

3. 2. Feltarbejde:

Hvem:	2 undervisere fra forskellige professionsuddannelser (fx en underviser fra læreruddannelsen og en fra sygeplejeruddannelsen)
Hvor:	Den anden professions uddannelsesinstitution.
Skema(er):	C
Formål:	a. Nu besøges den professionsuddannelse, som knytter sig til den "ukendte" professionspraksis man har besøgt (fx følger underviseren fra læreruddannelsen, underviseren fra sygeplejeruddannelsens undervisning og vice versa). b. Under besøget udfyldes et nyt skema C, og bruges som retningslinje for observationerne på professionsuddannelsen. c. De to udfyldte skema C (fra henholdsvis feltobservation 1 og 2) gives til den projektansvarlige.
Fokus:	Uddannelsespraksisser på uddannelsesinstitutionen.

4. 2. Fællesmøde:

Hvem:	Projektansvarlige, praktikere, professionsundervisere fra alle professionerne (samles i grupperne dannet p 1. fællesmøde).
Hvor:	Sted efter eget valg
Skema(er):	Der refereres tilbage til det skrevne i skema A + B + 2xC
Formål:	a. Professionsunderviserne deler deres observationer (forbløffelser?) fra mødet med den anden professionspraksis, med resten af gruppen. b. Praktikerne fortæller om deres oplevelse med at få sat ord på deres praksis, og hvordan de selv opfatter den lokale kultur. c. Professionsunderviserne deler deres observationer (forbløffelser?) fra mødet med den anden professionsuddannelse, med resten af gruppen.

	d. Professionsunderviserne fortæller hvordan de selv oplever den lokale kultur på uddannelsesstedet.
Fokus:	Dele ens observationer med de andre, og få input fra andre i forhold til egen professions- og undervisningspraksis.

5. 3. Feltarbejde:

Hvem:	Professionsunderviserne, praktikere
Hvor:	Egen profession
Skema(er):	C
Formål:	a. Professionsunderviserne skal i mødet med deres egen professionspraksis udfylde skema C under deres observationer.
Fokus:	Kulturelle praksisser i egen profession.

6. 3. Fællesmøde:

Hvem:	Projektansvarlige, professionsunderviserne
Hvor:	Sted efter eget valg
Skema(er):	Skema AA (plus der refereres tilbage til det skrevne i skema A + B + 3xC)
Formål:	a. Underviserne sættes til at diskutere deres observationer med undervisere fra deres eget professionsfelt. b. Dernæst sættes underviserne til at reflektere over om deres forståelse af forholdet mellem teori og praksis i professionen stadig var som beskrevet i skema A. Refleksionerne skrives ind i skema AA.
Fokus:	Diskussion af hvordan undervisningen, der foregår på uddannelserne, knyttes til den professionspraksis man havde oplevet i feltobservationerne. Derudover refleksion over egen underviserpraksis, og (måske ændrede) forståelse af forholdet mellem teori og praksis i professionsuddannelsen.

VI: BILAG - SKEMAER

Bilag 1: skema A

Bilag 2: skema AA

Bilag 3: skema B

Bilag 4: skema C

BILAG 1

SKEMA A

Refleksion over egen undervisning - før

Navn:

Profession:

Første øvelse er at beskrive din/ jeres undervisning og reflektere over teori-praksis relationen.

Hvad forstår du ved teori i din undervisning?
Hvad forstår du ved praksis i din undervisning?
Hvad gør du (så konkret beskrevet som du kan) i dag for at få teori og praksis til at hænge sammen?
Tror du dine studerende oplever at teori og praksis hænger sammen, når de har deltaget i din undervisning? Hvordan? Hvordan ikke?

BILAG 2

SKEMA AA

Refleksion over egen undervisning – efter

Navn:

Profession:

Sidste øvelse går på at beskrive din undervisning og reflektere over teori-praksis relationen i den sammenhæng.

Hvad forstår du nu ved teori i din undervisning? Er der noget, der har ændret sig i løbet af projektet i mødet med 'de andres' praksis og undervisning? Eller i mødet med praksis i dit fag? Giv gerne konkrete eksempler.

Hvad forstår du ved praksis i din undervisning? Er der noget, der har ændret sig i løbet af projektet i mødet med 'de andres' praksis og undervisning? Eller i mødet med praksis i dit fag? Giv gerne konkrete eksempler.

Hvad vil du (så konkret beskrevet som du kan) gøre i din fremtidige undervisning for at få teori og praksis til at hænge sammen?

Tror du dine studerende oplever at teori og praksis hænger sammen, når de har deltaget i din undervisning? Hvordan? Hvordan ikke? Har din opfattelse ændret sig i løbet af projektet i mødet med 'den anden' praksis og undervisning? Eller i mødet med praksis i dit fag? Giv gerne konkrete eksempler.
Oplever du at dine studerende har meget forskellige opfattelser af teori og praksis før og efter praktikken – eller er det forskelligt fra studerende til studerende? Giv gerne konkrete eksempler.
Oplever du, at det overhovedet er relevant at få teori og praksis til at hænge sammen i din undervisning? Hvorfor? Hvorfor ikke? Uddyb med eksempler.
Oplever du, at dine forforståelser (for-domme) af andres professionspraksis og uddannelse (e.g. pædagoger, sygeplejersker, lærere og undervisere fra disse fag) har flyttet sig med projektet? Giv gerne konkrete eksempler.

BILAG 3
SKEMA B
Fordomme

Navn:

Profession:

Anden øvelse er at beskrive jeres "for-domme" om den praksis (og uddannelsen der ligger op til den) I skal besøge:

- Hvad tror I, man laver i den pågældende praksis? Og hvorfor? Kom gerne med konkrete eksempler på, hvordan du forestiller dig, det er.
- Hvilke teorier har praktikerne arbejdet med på uddannelsen? Og hvorfor? Igen, kom gerne med konkrete eksempler.

Det er vigtigt, at I gør jer jeres for-domme klar hver for sig og ikke efter at have diskuteret det med de andre i gruppen. Skriv dem ned og gem dem på vedlagte ark. Lad være med at diskutere dem med praktikerne, der har deres daglige gang på arbejdspladsen.

For-domme om hvad der er hovedformålet med arbejdet, i den praksis du skal besøge & hvordan, og hvad der primært arbejdes med på arbejdspladsen

For-domme om hvad I antager, er de største problemer med teori-praksis relationen i arbejdslivet i den praksis du skal besøge

For-domme om hvilke typer af teorier, der lægges vægt på i uddannelsen og hvilken praksis de forholder sig til

BILAG 4

SKEMA C

Observationer-guideline

Navn:

Profession:

Hvor foretages observationen:

Brug jeres sanser!

Det er bedst at vælge en bestemt situation ud, som I bliver optaget af, frem for at skulle beskrive "alt". Det er muligt, at I ikke forbløffes over noget umiddelbart. Tag konkrete noter om de relevante fysiske konkrete forhold (hvor, hvem, genstande, hvad folk gør). Se efter ting, der overrasker (forbløffer?) jer - dvs. alt fra at folk drikker kaffe i stedet for at løbe rundt, at de ikke taler sammen - eller at der er Picasso på væggene.

Reflekter over om I har 'set' teori i praksis og i givet fald hvilke/hvordan/hvornår?

Udfyld skemaerne hver for sig uden at snakke alt for meget med folk undervejs, om det i oplever.

Hovedpunkter i karakterisering af praksis:

- Formål og indhold (Hvad handler praksis om?)
- Deltagere
- Metoder og teknikker, der anvendes
- Rammefaktorer
- Deltagernes kompetencer
- Deltagernes forhandlinger (verbal og nonverbal kommunikation)

Hvad synes du om det du har set?

Hovedpunkter i karakterisering af teori i praksis:

- Kan I 'se' teori bag de praktiske handlinger – hvor, hvornår, hvordan – beskriv med konkrete eksempler? Hvis ikke så skriv om hvordan I ser, der ikke er teori bag. Det er jeres refleksioner, vi er optagede af her – ikke om det er korrekte iagttagelser eller ej.
- Er der teori bag deltagelse af bestemte aktører (eller udelukkelse af aktører) - hvilke?
- Er der teori bag metoder og teknikker, der anvendes – hvilke?
- Er der teori bag de fysiske og organisatoriske rammer – hvilke?
- Er der teori bag de kompetencer I iagttager? – Hvilke?
- Er der teori bag forhandlingsformer – hvilke?
- Andet?

Hvem? Hvem deltager og med hvilke roller/funktioner?	
Praksis:	Teori:
Hvor? Institution, lokale, andet om stedet	
Praksis:	Teori:
Hvornår? Tidspunkt på dagen	
Praksis:	Teori:
Hvornår? Timing i forhold til bestemte personer/opgaver, der handles for og med	
Praksis:	Teori:
Hvad foregår? Genstande/aktiviteter	
Praksis:	Teori:

Hvorhen? Hvilket formål er der med praksis?	
Praksis:	Teori:
Hvorfor? Hvad har forårsaget aktiviteterne?	
Praksis:	Teori:
Hvorned? Hvilke metoder/teknikker benyttes?	
Praksis:	Teori:
Hvordan? På hvilken måde benyttes disse metoder/teknikker?	
Praksis:	Teori:
Andet:	
Praksis:	Teori: