



TVIVL SOM TRIGGER FOR LÆRING

ET PÆDAGOGISK PERSPEKTIV
PÅ LÆRING I OMSORGSARBEJDET

AF
BRITTA MØLLER

PH.D. AFHANDLING 2022



TVIVL SOM TRIGGER FOR LÆRING



ET PÆDAGOGISK PERSPEKTIV PÅ LÆRING I OMSORGSARBEJDET

af

Britta Møller

En ph.d.-afhandling



SOSU
Østjylland



AALBORG UNIVERSITY
DENMARK



SUNDHED OG OMSORG
Aarhus Kommune

Ph.d. indleveret: 5.7.2022

Ph.d. vejleder: Lektor Charlotte Wegener
Institut for Kommunikation og Psykologi
Aalborg Universitet

Organisatorisk vejleder: Udviklingskonsulent Mette Marie Sørensen
Sundhed og Omsorg
Aarhus Kommune

Ph.d. bedømmelsesudvalg: Lektor Noomi Christine Linde Matthiesen (formand)
Aalborg Universitet, Danmark

Professor Marianne Storm
Stavanger Universitet, Norge

Professor Klaus Nielsen
Aarhus Universitet, Danmark

Ph.d. serie: The Doctoral School of Social Sciences
and Humanities, Aalborg University

Institut: Institut for Kommunikation og Psykologi

ISSN (online): 2794-2694
ISBN (online): 978-87-7573-994-3

Udgivet af:
Aalborg Universitetsforlag
Krogstræde 3
9220 Aalborg Ø
Tlf. 9940 7140
aauf@forlag.aau.dk
forlag.aau.dk

Forsidebillede af suju-foto fra Pixabay

© Copyright: Britta Møller

Trykt i Danmark af Stibo Complete, 2022

CV



Britta Møller forlod i 2015 den pædagogiske verden efter knap 20 år og indledte en ny karrierevej med en kandidat i læring og forandringsprocesser fra Aalborg Universitet, ansættelse som videnskabelig assistent og sidenhen ph.d. stipendiat. I løbet af studierne blev det dog tydeligt (populært sagt), at du kan tage 'pigen' ud af pædagogikken, men du kan ikke tage pædagogikken ud af 'pigen'.

Britta er uddannet pædagog fra Peter Sabroe Seminariet (i dag VIA UC) i Aarhus i 2002. Efter endt uddannelse var Britta ansat indenfor daginstitutionsområdet, hvor hun primært arbejdede som socialpædagog for børn med lettere handicaps; børn, der var integrerede i den almene vuggestue. Samtidig havde Britta ansættelse indenfor specialområdet med unge med lettere psykisk udviklingshæmning.

Efter få års ansættelse fik Britta ledelsesansvar for den pædagogiske udvikling, og i en årrække var hun pædagogisk leder for en stor vuggestue. I dette arbejde stod den pædagogiske og faglige udvikling af medarbejderne højt på dagsordenen. Britta har ligeledes fungeret som pædagogisk konsulent for institutioner i ledelses- og udviklingsarbejde. Siden 2012 har Britta været tilknyttet som beskikket censor på pædagoguddannelsen.

Britta har desuden videreuddannet sig indenfor psykoterapi, projektledelse, organisationsudvikling og ledelse med dele af en psykoterapiuddannelse, en diplomuddannelse og den offentlige lederuddannelse.

Privat bor Britta i et selvbygget træhus på Djursland med sin kæreste og to børn, hvor naturen, lokalmiljøet og rejselivet nydes.

ENGLISH SUMMARY

Purpose

This dissertation takes a pedagogical perspective on learning in care work. The study was done in elderly care and examined complex problems that require a reflexive and collaborative practice. The learning perspective is inspired by Dewey's pragmatic philosophy, from which two hypotheses are set: that doubt can act as a trigger for learning, and that co-creative inquiry suggests a reflexive collaborative practice as a qualified response to situations of doubt. Through theoretical, empirical and experimental research, these hypotheses are sought tested and qualified.

Methodology

Dewey's pragmatic philosophy also formed the study's methodological framework with interactions between fieldwork and design work. Metaphors about 'my-stories' and 'mysteryries' are used to describe the researcher's participation as a 'lived database' and a 'living resonant box'. Abduction, breakdowns and constructions of mysteries are described as the strategy for selection and analysis of data. The study's opportunities for data was created via the methods of shadowing and collaborative experiments. Shadowing was used to follow the research participants' working days as a starting point for sharing observations and initial analyzes. Inspired by design-based research, experiments were carried out in the Design Workshop: an approach for knowledge production and development of co-creative inquiry as a collaborative and reflective practice.

Results

The pedagogical perspective, particularly inspired by Nodding's ethics of care, enabled analyzes of how the normativity, relationality and contingency of pedagogy emerge in any care situation. The analyzes showed that reflexivity over aspects of power, authority and a 'pedagogy of the present' have crucial impacts on the caregivers' attitude to what is and what will be. Attitudes are seen as an aesthetic appreciation, an inward and outward movement, where the impressions of a situation are registered and translated into expressions that can resonate with others. This ideal movement is challenged by aspects of temporality, attitude and relationality, i) to register a sensory impression in an interaction takes time, ii) to take experiences seriously requires a confident and open attitude, iii) the interactions can be hampered by anxiety and passivity as the actors can become invisible as participants.

Contributions

With the focus on the ethical and relational dimensions of care and on pedagogy as a reflective practice, the dissertation provides insight into conditions that can be considered in a pedagogical organization that explores doubts as triggers for learning through co-creative inquiry. This means that the dissertation develops language and clues of a practice that can help to understand and deal with the problematic situations of care work and acknowledge doubt as generative for learning.

Implications for practice

To establish a bodily, aesthetic awareness of uncertain situations at work and to share these as material for joint inquiry require adequate and available spaces and tools. The doubt that uncertain situations create often exists in the shadows of organizational practice, both in everyday work and in conversations. When doubt is brought out of the shadows, there is a potential to de-privatize and professionalize aspects of work that are unnoticed and considered private. Thus, there is an opportunity to qualify the handling of issues and needs for knowledge that arise when tasks, theories and people interact. These conversations in the shadows have the potential to act as collectors of issues relating to essential aspects of care work. Then, a practice of co-creative inquiry around these issues can be practiced in formal organizational spaces.

Implications for research

To add nuance to the dominant understandings of learning in the literature on pedagogy and learning in workplaces, the dissertation contributes with a perspective on doubt as a trigger for learning through co-creative inquiry. This perspective directs attention to doubt and tensions as generative forces, as well as to how power and positioning can be handled, so that it is used productively to deal with commonly experienced problematic situations. This understanding implies an inclusive understanding of learning and experience, as all actors are considered learners, as well as a broad-spectrum understanding of professionalism with a focus on subject-specific theories, co-creation and problem solving. Methodologically, the dissertation contributes with an approach to the science and practice development of co-creative inquiry, and hence, a view of research as a pedagogical practice for mutual learning.

DANSK RESUME

Formål

Denne afhandling retter et pædagogisk perspektiv på læring i omsorgsarbejde. Studiet fandt sted i ældreplejen og undersøgte komplekse problemer, hvortil der kræves en reflektiv samarbejdsform. Læringsperspektivet er inspireret af Deweys pragmatisk filosofi, hvorfra to hypoteser opstilles: At tvivl kan virke som trigger for læring, og at samskabende udforskning kan være et bud på en reflektiv samarbejdsform, som kvalificeret kan håndtere situationer præget af tvivl. Gennem teoretisk, empirisk og eksperimentel undersøgelse søges disse hypoteser afprøvet og kvalificeret.

Metode

Deweys pragmatisk filosofisk udgør tillige studiets metodologiske ramme med interaktioner mellem felt- og designarbejde. Metaforer om 'my-stories' og 'mysteries' anvendes til at beskrive forskerens deltagelse som 'levet database' og 'levende resonanskasse'. Abduktion, sammenbrud og konstruktion af mysterier beskrives som strategi til udvælgelse og analyse af data. Forskningsprojektets data er skabt via metoderne shadowing og kollaborative eksperimenter. Shadowing blev anvendt til at følge forskningsdeltagernes arbejdsdage som afsæt til at dele iagttagelser og indledende analyser. Inspireret af designbaseret forskning gav eksperimenter i DesignVærkstedet anledning til videnskabelse om og udvikling af samskabende udforskning som reflektiv samarbejdsform.

Resultater

Det pædagogiske blik, særligt inspireret af Noddings omsorgsetik, muliggør analyser af, hvorledes pædagogikkens formålsstyring, relationalitet og kontingens træder frem i enhver omsorgssituation. Analyserne viser, at refleksivitet over nuets pædagogik, magt og myndighed er afgørende for omsorgsmedarbejdernes indstilling til det, som er, og det, som er på vej. Indstillingen kræver æstetisk værdsættelse, som er en indadrettet og udadrettet bevægelse, hvor indtrykket af en situation registreres og omsættes til udtryk, der kan skabe resonans hos andre. Denne ideelle bevægelse udfordres af aspekter af tidslighed, indstilling og relationalitet, i) at registrere et sanseligt indtryk i en interaktion i bevægelse tager tid, ii) at tage erfaringer seriøst kræver en tillidsfuld og åben indstilling, iii) udforskning kan hæmmes af påpasselighed og passivitet, idet aktørerne kan blive usynlige som deltagere.

Bidrag

Med fokus på omsorgens etiske og relationelle dimensioner og på pædagogikken som reflektiv praksis giver afhandlingen indsigt i forhold, der kan tages i betragtning i en pædagogisk tilrettelæggelse, der undersøger tvivl som trigger for læring gennem samskabende udforskning. Det betyder, at afhandlingen udvikler sprog og praksis, der kan hjælpe til at forstå og håndtere omsorgsarbejdets problematiske situationer og anerkende tvivl som generativ for læring.

Implikationer for praksis

At etablere en kropslig, æstetisk opmærksomhed på usikre situationer i arbejdet og at fællesgøre disse som materiale til fælles udforskning kræver tilgængelige og adækvate rum og redskaber. Tvivlen, som usikre situationer skaber, eksisterer ofte i skyggen af den organisatoriske praksis, både i hverdagens opgaveløsning og i samtaler. Når tvivlen bringes ud af skyggen, er der potentiale til at afprivatisere og professionalisere aspekter af arbejdet, som er upåagtede og regnes som private. Dermed er der mulighed for at kvalificere opgaveløsningen tæt på de problemstillinger og det behov for viden, der opstår, når opgaver, teorier og mennesker interagerer. Disse samtaler i skyggen har potentiale til at samle op på problemstillinger, der vedrører væsentlige aspekter af arbejdet. Disse kan tematiseres i formelle organisatoriske rum, hvori en praksis for samskabende udforskning af problemstillingerne kan opøves.

Implikationer for forskning

Til nuancering af de dominerende læringsforståelser i litteraturen om pædagogik og læring i organisationer bidrager afhandlingen med et perspektiv på tvivl som trigger for læring gennem samskabende udforskning. Dette fokus retter opmærksomheden på spændinger og brud som generative kræfter, samt på hvordan magt og positioneringer kan håndteres, så magten anvendes produktivt rettet mod håndtering af en fælles erfarede problemstilling. Denne forståelse implicerer en inkluderende lærings- og erfaringsforståelse, idet alle aktører anses som lærende, samt en bredspektret faglighedsforståelse med fokus på fagspecifikke teorier, samskabelse og problemløsning. Metodologisk bidrager afhandlingen med afprøvninger af en tilgang til videnskabelse og praksisudvikling med samskabende udforskning og dermed med et perspektiv på forskning som en pædagogisk praksis for gensidig læring.

TAK

Her fra hjemmeadressen, hvor jeg gået i ét med computeren, mens familien bevæger sig rundt om mig, skal der lyde en tak. Først og fremmest til min familie for at følge mig i mit skifte til livet i academia. Særligt til min mand René for at støtte mig i at lægge mit liv om på så mange områder. Du hjalp mig til at tage det første skridt, og du har uden tøven og bekymring hjulpet mig til at tage det næste og det næste, selvom ingen af os vidste, hvad disse skridt ville indebære.

Min største tak skal lyde til dem, som gjorde forskningsprojektet muligt. Det er først og fremmest de repræsentanter fra SOSU Østjylland, Sundhed og Omsorg, Aarhus Kommune og Aalborg Universitet, som bød hinanden op til dans ved at tage initiativ til forskningsprojektet bag denne afhandling. Tak til Karen Brix Roed, Helle Rasmussen og Charlotte Wegener for at vælge mig til at føre jeres forskningsprojekt ud i livet. Til alle ansatte på SOSU-Østjylland skal der lyde en varm tak for at lade mig etablere en kontorplads i frokoststuen. Tak til lærere, ledere og vejledere for at tage godt imod mig, være nysgerrige, invitere mig ind i undervisningen, bede om min sparring og efterlyse oplæg. En særlig tak skal lyde til Verner Sønderby. Du har en stor andel i udviklingen af såvel DesignVærkstedet som studiets pointer. Tak, fordi du igen og igen har taget dig tid til at sætte dig ned ved 'mit' bord.

En tak skal lyde til alle de mennesker, jeg har mødt i Sundhed og Omsorg, Aarhus Kommune. Praktikvejledere, omsorgsmedarbejdere og forstandere. Tak, fordi I har ladet mig følge jeres arbejde. Særligt tak til de uddannelsesansvarlige for at bruge mig til oplæg på temadage og møder. Det har gjort en forskel, at jeg løbende har haft mulighed for at dele mine iagttagelser og analyser med jer. Sammen har I været med til at udvikle og kvalificere de pointer, som blev afhandlingens resultater. Til to mindre grupper af elever, praktikvejledere, omsorgsmedarbejdere, ledere, konsulenter og lærere skal der særligt lyde en særlig varm tak. Tusind tak til jer, der har deltaget i DesignVærkstedet. I har gjort en kæmpe forskel for, at jeg i dag forstår meget mere om samskabende udforskning af tvivl. Jeg kunne ikke have gjort det uden jer.

To personer har haft en særlig betydning; mine to vejledere Charlotte Wegener og Mette Marie Sørensen. Charlotte har med tiltro til mine evner bakket mig op og støttet mig hele vejen. Mette Marie har med sin oprigtighed og kreativitet været en fantastisk samtalepartner omkring udviklingen af studiets feltarbejde og

DesignVærkstedets form og indhold. Mette Marie fik desværre ikke mulighed for at følge projektet til dørs.

En stor tak skal lyde til forskningskolleger. Forskningsgruppen Digital health, innovation and coordination, Institut for Sundhed og Samfund, Oslo Universitet for at invitere mig på forskningsbesøg i marts 2020. Dette afledte et virtuelt samarbejde med ph.d. stipendiat Lene Lunde med berigende analyse- og skrivearbejde.

Jeg vil tillige fremhæve kolleger fra Forskningscentret FoCUS, Anne-Birgitte Rohwedder (Institut for Kultur og Læring, AAU, Social- og Sundhedsskolen i Randers), Anja Overgaard Thomassen (Institut for Kultur og Læring, AAU), Charlotte Wegener (Institut for Kommunikation og Psykologi, AAU), René Dybdal (Social- og Sundhedsskolen i Randers) og Karen Brix Roed (SOSU Østjylland). Det har været en yderst spændende og lærerig proces at deltage i etablering og udvikling af FoCUS, og at arbejde sammen omkring konkrete forsknings/praksisaktiviteter (udarbejdelse af scopingreview, planlægning af konference, udgivelse af temanummer i Kognition og Pædagogik, opstart af nordisk eksplorativt forskningsnetværk, etablering af forskningscenter). Jeg ved jo, at vi skal fortsætte det gode arbejde.

Også tak til kollegerne i vidensgruppen Qualitative Studies for berigende seminarer, retræter, læsegrupper og konferencer. Tilsvarende vil jeg takke Maja Højslet Schurer (Institut for Kultur og Læring, AAU) for samarbejde og inspiration. Tak for review af tekster, spændende analysearbejde, den fælles interesse i pædagogikken, følgeskab på ph.d.-kurser, fysiske og virtuelle gåture og for at dele livets kvaler som ph.d.-studerende. Også tak til Line Revsbæk (Institut for Kultur og Læring, AAU) for værdifuld hjælp til at beskrive den abduktive analysestrategi og at strukturere afhandlingen herefter. I relation hertil vil jeg takke Line, Claus Elmholdt og Søren Friemann for at muliggøre min position som koordinator på Master i Ledelses- og Organisationspsykologi. Den spændende rejse er kun lige begyndt.

TAK.

INDHOLDSFORTEGNELSE

English summary	7
Dansk resume	9
Tak	11
Liste over figurer og tabeller	16
Kapitel 1. Indledning	17
1.1 Læring i omsorgsarbejdet.....	18
1.2 Tvivl som vilkår i omsorgsarbejdet.....	20
1.3 Forskningsspørgsmål.....	23
1.4 Operationalisering af forskningsspørgsmål.....	23
1.5 Afhandlingens opbygning	25
Kapitel 2. Omsorgsarbejdets rammer	29
2.1 Omsorgsarbejdets politiske rammer	29
2.2 Omsorgsarbejdets uddannelsesmæssige rammer	32
Læring i omsorgsarbejdets praksis	34
2.3 Omsorgsarbejdet i et forskningsperspektiv	36
Studier om læring i social- og sundhedsuddannelserne	36
Studier om læring i omsorgsarbejdet	37
Kapitel 3. Viden skabt i og med praksis	41
3.1 Pragmatismen om videnskabelse	41
Forskningens indlejrethed i verden	42
Forskning som engageret læreproces	43
Bevægelser mellem mysteries og my-stories	44
Forskeren som levet database.....	46
Progressiv kvalificering af hypoteser.....	48
3.2 Forskningsdesignets felt- og designarbejde	50
Designbaseret forskningsdesign.....	52
Designbaseret forskning og aktionsforskning	53
Fire forskningsopgaver.....	55
3.3 Metoder til datagenerering	57
Shadowing med kontorplads i frokoststuen	58

Refleksive dialoger	60
DesignVærkstedet	61
Evalueringsamtaler	65
Fastholdelse og produktion af data.....	66
3.4 Konstruktioner af mysterier	68
3.5 Etik og forskerpositioner.....	70
Positioneret i pædagogisk forskning	70
Etik og normativitet	72
Positioneringer i samskabende udforskning.....	73
Borgeres samtykke og deltagelse	75
Kapitel 4. Pragmatismen om læring	77
4.1 Tvivl som trigger for læring	77
At kultivere spændinger for deres potentialiteter	79
Rettet ind i fremtiden	80
Analyse 4.1: Håndtering af en usikker situation	81
4.2 Samskabende udforskning	92
Rige erfaringer skaber potentiale for læring.....	93
Samskabelse mellem skabere og modtagere	94
Analyse 4.2: Samskabende udforskning i omsorgsarbejde	96
4.3 Analysens anledning til konstruktion af mysterier	101
Kapitel 5. Pædagogik og omsorg.....	105
5.1 Relationalitet i omsorgsarbejdet.....	105
Nuets pædagogik.....	107
Sensitivitet.....	108
Analyse 5.1: At fornemme nuets pædagogik	110
5.2 Refleksivitet i omsorgsarbejdet.....	114
Pædagogikkens paradokser og kontingens.....	116
Pædagogisk takt og caring collaboration	117
Analyse 5.2: Rum for refleksivitet	119
5.3 Analysens anledning til konstruktion af mysterier	123
Kapitel 6. Læring i omsorgsarbejdet.....	127

6.1 Læringsforståelser i omsorgsarbejdet.....	127
Arbejdsplads- og organisationspædagogik.....	128
Deweys kategoriseringer	130
Analyse 6.1: Læring, et anliggende for elever	133
6.2 Analysens anledning til konstruktion af mysterier	141
Kapitel 7. Eksperimenter i DesignVærkstedet	145
Analyse 7.1: Når tvivl skal fællesgøres.....	145
Analyse 7.2: Resonante fortællinger	152
Analyse 7.3: Positioneringers betydning.....	156
Analyse 7.4: Kontinuitetsskabende erfaringer	161
7.5 Opsamling af analyser fra DesignVærkstedet	168
Kapitel 8. Diskussion.....	171
8.1. Diskussion af afhandlingens fund	171
Magt som hæmmende og fremmende	171
Viden og erfaring i omsorgsarbejde	174
En praksisepistemologi som omsorgsfaglighed	175
Omsorgsarbejdet er en mudret affære	178
Tvivlen må ud af skyggen	179
8.2 Kritisk blik på forskningsprojektet.....	180
Forskning som pædagogisk praksis.....	180
Når forskningen medskaber usikre situationer	182
Tvivlen som fælles erfaringsverden	183
8.3 Bidrag til viden om læring i ældreplejen.....	185
Læring i omsorgsarbejdet i et pædagogisk perspektiv?	186
Kapitel 9. Konklusion	189
9.1 Hvordan kommer tvivl til udtryk i omsorgsarbejdet?	189
9.2 Hvordan kan tvivl fungere som trigger for læring i omsorgsarbejdet?	192
9.3 Tilrettelæggelse for læring i omsorgsarbejdet.....	194
9.4 Perspektivering.....	198
Liste over Bilag.....	203
Referencer.....	205

LISTE OVER FIGURER OG TABELLER

<i>Figur 1 Afhandlingens tre undersøgelsesloops (egen tilvirkning)</i>	24
<i>Figur 2 Afhandlingens opbygning</i>	25
<i>Figur 3 Forskningsprojektets abduktive proces (egen tilvirkning)</i>	47
<i>Figur 4 Abduktionens progressive forløb (egen tilvirkning)</i>	49
<i>Figur 5 Forskningsdesign (egen tilvirkning inspireret af Christensen et al., 2012)</i> ...	56
<i>Figur 6 Principper for samskabende udforskning (Møller, 2017)</i>	64
<i>Figur 7 Samskabende udforskning (egen tilvirkning inspireret af Dewey, 1916, 1934)</i>	78
<i>Figur 8 Problemløsningsproces (egen tilvirkning inspireret af Dewey, 1916, 1934)</i>	98
<i>Figur 9 Traditionel læringsforståelse (egen tilvirkning inspireret af Dewey 1902, 1938a)</i>	135
<i>Figur 10 Progressiv læringsforståelse (egen tilvirkning inspireret af Dewey, 1902, 1938a)</i>	137
<i>Figur 11 Pragmatisk læringsforståelse (egen tilvirkning inspireret af Dewey, 1916, 1934, 1938a)</i>	140
<i>Figur 12 En pædagogisk analyseramme (egen tilvirkning)</i>	190
<i>Tabel 1. Kronologisk overblik over forskningsprocessen</i>	51
<i>Tabel 2. Overblik over dataproduktion</i>	58
<i>Tabel 3. Forståelser af læring (inspireret af Dewey, 1916, 1934, 1938a)</i>	131

KAPITEL 1. INDLEDNING

Formålet med denne afhandling er at bidrage med et pædagogisk perspektiv på læring i omsorgsarbejde i kommunal ældrepleje, der retter sig mod håndteringen af stadig mere komplekse omsorgsopgaver, herunder mod håndtering af to forskelligrettede opgavetyper i omsorgsarbejdet, den kliniske sygepleje og det personcentrede relationsarbejde. Dette indledende kapitel introducerer baggrunden for at rette et pædagogisk perspektiv på læring, som det særligt træder frem i omsorgsarbejdet i ældreplejen. Perspektivet rettes på læring som fænomen i omsorgsarbejdet, og har derfor medarbejderen i ældreplejen i dennes interaktioner med borgere, elever, kolleger og ledere som central deltager. Jeg anvender betegnelsen 'omsorgsmedarbejder' og fokuserer på læring for de medarbejdere, der som uddannede social- og sundhedshjælpere og social- og sundhedsassistenter er den største medarbejdergruppe i ældreplejen. Desuden indgår lærere på social- og sundhedsskolen, ledere, uddannelseskonsulenter og en række andre aktører, der alle arbejder sammen om at skabe kvalitet i omsorgsarbejdet og i uddannelserne hertil (SOSU-uddannelserne). Hvad bliver det i konteksten af kommunal ældrepleje muligt at få øje på, når læring i omsorgsarbejdet analyseres i en pædagogisk optik? Dette spørgsmål har givet anledning til at foretage analyser af læring i omsorgsarbejdet ved hjælp af pædagogiske begreber og til at eksperimentere med at tilrettelægge for læring i en kontekst, jeg benævner som DesignVærkstedet. Afhandlingens forståelse af læring er inspireret af den amerikanske pragmatist, filosof og pædagog John Deweys filosofi, hvorfra jeg definerer læring som samskabende udforskning af tvivl i usikre situationer, herfra afhandlingens titel. Herfra formuleres to hypoteser; at tvivl kan virke som trigger for læring i omsorgsarbejdet, og at disse former for læring kan kvalificeres gennem en reflektiv samarbejdsform; her defineret som samskabende udforskning. Samskabelse forstås i afhandlingen inspireret af Dewey (1934) som et mikro-kommunikativt fænomen, der er knyttet til kommunikationens æstetiske ind- og udtryk.

Jeg indleder kapitlet med at fortælle om tilblivelsen af det forskningsprojekt, som afhandlingen udspringer af. Det gør jeg for at præcisere den fælles interesse fra de tre involverede parter (en social- og sundhedsskole, en kommunal ældrepleje og universitetet) for at øge forståelsen for de forhold for læring, som er karakteristiske i ældreplejens og social- og sundhedsuddannelsernes kontekster. Disse forhold er mangfoldige, og i indledningen beskriver jeg forståelsen af omsorg som grundlæggende for at forstå den kompleksitet i omsorgsarbejdet, som er i spil, når selv simple

opgaver skal udføres. Ud fra denne forståelse fremlægger jeg en antagelse om, at et pædagogisk perspektiv kan hjælpe til at analysere, hvordan tvivl kommer til udtryk i situationer i omsorgsarbejdet, og hvordan tvivl kan fungere som trigger for læring. Efter at have situeret denne tematik i en forståelse af omsorgens etiske grundlag og i et empirisk eksempel præsenterer jeg afhandlingens forskningsspørgsmål og operationaliseringen af disse.

1.1 LÆRING I OMSORGSARBEJDET

I 2018 blev ph.d.-projektet igangsat i et samarbejde mellem SOSU-Østjylland, Aarhus Kommunes forvaltning for Sundhed og Omsorg og Institut for Kommunikation og Psykologi på Aalborg Universitet. Formålet var at skabe viden om læring i ældreplejen i vekselvirkning mellem social- og sundhedsuddannelsernes og ældreplejens praksisser. Forskningsprojektet hvilede på allerede etablerede samarbejdsflader, idet skolen og kommunen i mange år har samarbejdet om at skabe uddannelses- og kursusaktiviteter, herunder at koordinere social- og sundhedsuddannelsernes skole- og praktikperioder. Samarbejdet mellem skolen og universitetet havde på daværende tidspunkt eksisteret i en årrække, idet min vejleder, Charlotte Wegener, som ansat på SOSU-Østjylland i årene 2010-2013 var indskrevet som erhvervs-ph.d. på Aalborg Universitet med et studie om innovation i grænsekryds mellem skole- og ældreplejepraksis (Wegener, 2013).

Behovet for at adressere et læringsperspektiv blev senere bekræftet i et scopingreview, som jeg lavede i samarbejde med kolleger (Møller et al., 2021). Reviewet viser, at kun få studier undersøger ”de særlige forhold, der gør sig gældende for læring til og i omsorgsarbejdet” (Møller et al., 2021, s. 92). Dertil fandt vi, at få studier undersøger læring som et anliggende for alle aktører i ældreplejen. Det dominerende fokus er på eleven som lærende og i mindre grad på lærere og omsorgsmedarbejdere. Disse fund i litteraturen bekræftede, hvad jeg havde identificeret empirisk: At der kan være noget at hente til forståelse af læring i nærmere at undersøge de særlige forhold, der gør sig gældende for læring i omsorgsarbejdet og i at rette et inkluderende perspektiv på læring som anliggende for alle involverede. Wærness (1989) definerer omsorgsarbejde som: “Omsorg for de av samfunnets medlemmer som etter alment aksepterte normer ikke er selvhjulpne i hverdagen, og som dermed er avhengige av og har rett til hjelp, og der omsorgsgiveren føler sig forpliktet til å gi den hjelpen mottakeren har behov for.” (Wærness, 1989, s. 5, citeret i Liveng, 2006). Omsorg kan som følge heraf forstås som både et professionelt arbejde og en orientering mod et andet

menneske (Liveng, 2006). De empiriske analyser viser, at denne orientering mod et andet mennesker giver særlige betingelser for læring, som kan knyttes til omsorgen og det omsorgsetiske møde. Dette er en omsorgsforståelse, som hviler på den pædagogiske forsker Nel Noddings (2012) definition af omsorg som en gensidig anerkendelse og påskønnelse af hinandens respons i en empatisk udveksling.

Dahl (2019) problematiserer, hvad hun kalder, den traditionelle måde at undersøge omsorg på, hvor der fokuseres på, hvad omsorg *er*. En sådan problemstilling, mener Dahl, fremstiller omsorg om ahistorisk og kontekstløs, og dermed med et ideal om at omsorg kan identificeres entydigt. For at begribe omsorg i dens historiske og samfundsmæssige kontekst er det mere relevant at undersøge, hvordan omsorg *gøres*. Dette vil ifølge Dahl (2019) være ”en vending mod omsorgens mikroplan” (s.85), men også en vending mod de makrobetingelser, som påvirker omsorgen. Jeg inspireres i dette studie af disse overvejelser, og retter med dette opmærksomheden mod, hvordan læring i omsorgsarbejdet *praktiseres* i relationer, hvori omsorg *gøres*, mere end hvad omsorg og læring *er* i omsorgsarbejdet. Det giver anledning til analyser af læring i mikrosituationer i omsorgsarbejdet, som samtidig tager de politiske, organisatoriske og uddannelsesmæssige rammer i betragtning, som mikrosituationerne er indlejret i.

Denne forståelse af relationer mellem mikro- og makroniveauer spiller sammen med et pragmatisk perspektiv, hvori omsorgsarbejdet kan analyseres som et fælles, demokratisk associeret liv, hvori alle deltager som aktive og bidragende parter (Dewey, 1916); altså et kollaborativt og relationelt anliggende. Det giver et fokus på omsorg som fundament i mikroetiske møder, hvori vi alle har ansvar for at møde hinanden responsivt. Det er tillige et fokus på det makroetiske medansvar, vi har (som forskere, omsorgsmedarbejdere, ledere og lærere) for den verden, vi er fælles om – lokalt såvel som globalt. Disse to kriterier, det inkluderende læringsperspektiv og det etiske medansvar, er medvirkede til, at jeg udvalgte grupper af professionelle fra ældreplejens og skolens kontekst (omsorgsmedarbejdere, elever, ledere, lærere og konsulenter) til sammen med mig i DesignVærksteder og reflektive dialoger at undersøge, hvordan tvivl kan fungere som trigger for læring i omsorgsarbejdet og på tværs af kontekster.

Det makroetiske medansvar udvider omsorgsetikken fra at være et anliggende i den nære ’inner circle’ (Noddings, 2010a) til også at være et globalt anliggende. Med afsæt i denne omsorgsforståelse adresserer jeg i afhandlingen en omsorgsetik, hvor vi bekymrer os – sammen – om hinanden og den verden, vi er en del af. Denne omsorgsetik kan karakteriseres som ’caring with’ (Tronto, 2013), hvor “the question of

care becomes a question of transforming democracy itself into a “caring democracy”, guided by the principle of “caring with” as a fundamental new democratic ideal” (Gottschlich & Bellina, 2017, s. 948). Omsorg er i en sådan forståelse en afgørende moralsk og politisk betegnelse for interaktioner i en verden, hvori mennesker lever indbyrdes forbundne og afhængige (Hankivsky, 2014). Det kan sidestilles med, hvad John Dewey (1916) kalder demokrati som et fælles associeret liv, altså med en forståelse af demokrati som noget, der leves i mødet mellem mennesker. Med afsæt i disse overvejelser rammesættes omsorg som en etisk, relationel og normativ ramme for afhandlingen. Jeg udfolder omsorgsbegrebets tilknytning til pædagogikken med det sigte at opbygge et analyseredskab til at analysere det særlige, jeg får øje på, når perspektivet er rettet mod læring i omsorgsarbejdet.

1.2 TVIVL SOM VILKÅR I OMSORGSARBEJDET

Jeg opererede indledningsvist i forskningsprojektet med arbejdsoverskriften ’Læring i ældreplejen i vekselvirkning mellem uddannelse og praksis’. Jeg oplevede dog, at en rammesætning af ’læring i vekselvirkning’ ikke gav anledning til at analysere de erfaringer, jeg gjorde, om læring i omsorgsmedarbejderes arbejde, som er knyttet til et omsorgsetiske møde med borgeren. Samtidig fandt jeg, at mange andre i erhvervsuddannelsesforskningen har tematiseret vekselvirkninger mellem uddannelse og praksis (Jørgensen & Bottrup, 2004). Dette er fx gjort med fokus på mesterlæring (Kvale & Nielsen, 2002; Tanggaard, 2005), skole-praktik-koblinger og -transfer (Aarkrog, 2003; Louw, 2015), frafald/fastholdelse (Jørgensen, 2011; Lippke, 2013) og innovation (Wegener, 2013). Hvor disse studier undersøger organisatoriske kontekster og grænsekrydsninger herimellem, ønsker jeg i dette forskningsprojekt at fokusere på mikroprocesser for læring i omsorgsarbejdet. Her fik jeg gradvist øje på noget, som jeg med inspiration fra Deweys (1916) tænkning om usikre situationer, kunne forstå som tvivl.

En oplevelse, der på signifikant vis bidrog til, at jeg kunne tematisere det, jeg empirisk erfarede, som tvivl, var en begivenhed, hvor to lærere en formiddag trådte ind i frokoststuen på social- og sundhedsskolen, hvor jeg som vanligt havde etableret mig ved et frokostbord for at arbejde. Selvom denne fortælling kun indirekte angår læring i omsorgsarbejdet (idet lærerne uddanner kommende omsorgsmedarbejdere til denne kontekst), så fik den afgørende betydning for, at jeg begyndte at få øje på situationer præget af tvivl og på disse situationers igangsættende potentiale for læring. Fremadrettet vil jeg behandle situationer fra ældreplejens omsorgspraksis med fokus

på omsorgsmedarbejderes muligheder for læring. Men inden da introduceres denne empiriske situation, som altså fik afgørende betydning til afgrænsning af afhandlingens fokus.

De to lærere bemærkede mig ikke, eller de kommenterede i hvert fald ikke min tilstedeværelse, men fortsatte uanfægtet deres samtale. Da de satte sig i sofaen ved siden af mig, kunne jeg ikke undgå at overhøre deres samtale. De to lærerne var kommet fra et personalemøde, og noget var vækket i den ene lærer. Den ene lærer spørger den anden: ”Har du lige et øjeblik? Jeg har noget, som jeg godt kunne tænke mig at vende med dig. Det er, fordi med hold 3a; jeg kan simpelthen ikke få dem til at reflektere selv, når jeg sender dem ud i gruppearbejde. Jeg oplever, at jeg bliver nødt til at gøre det med dem foran tavlen. Men jeg føler mig som en gammeldags lærer, og at det bliver med ført hånd, at de gør det”. Den anden lærer nikker og siger, at hun genkender det. Det er heller ikke lykkedes hende at få holdet til at reflektere selvstændigt, og i øvrigt oplever hun, at det er en generel problematik med den type elever, de har. ”Ja, de er simpelthen ikke refleksive nok. Man kan ikke sætte dem til det. De aner ikke, hvordan man skal gøre det”. De taler lidt videre om problematikken og virker til at nå frem til, at de nok bliver nødt til at gøre det på ’den gammeldags måde’, da det er, hvad eleverne kan forholde sig til. ”Hvis nu eleverne havde haft et andet grundlag, havde vi bedre kunnet lave mere spændende og selvstændige undervisningsformer”.

(Fortælling ud fra feltnoter, 23.5.2019)

At overhøre denne samtale hjalp mig til at forstå samtalen, som et fænomen, hvor (i dette tilfælde) to lærerne havde mulighed for at blive klogere på en situation i deres arbejde, som de hidtil havde været alene om at håndtere. Situationen havde en bestemt oplevelseskvalitet, idet den vakte genkendelse (lærerne imellem og hos mig som forsker). Jeg genkendte ofte at stå i samme situation som lærerne, hvor noget bliver drøftet i korte møder på gangen, og jeg fandt, at det, lærerne talte om, var af en særlig problematisk karakter. Dette var et fænomen, jeg kunne identificere beskrevet af Dewey som en usikker situation (Dewey, 1916). Med Deweys tænkning kunne jeg få øje på, at lærerne viser en særlig omsorg for situationen, idet de bekymrer sig for, hvordan de kan skabe en attraktiv undervisning, som både lever op til deres idealer om god undervisning, og til hvordan de kan møde eleverne responsivt i deres læringsbehov. Derudover kan mange andre overvejelser, som vi ikke ser ekspliciteret, påvirke

lærernes håndtering af situationen, fx politiske krav om at skabe attraktive uddannelser, at fastholde eleverne og at uddanne omsorgsmedarbejdere af høj kvalitet eller organisatoriske krav om fx at arbejde efter skolens fælles pædagogisk didaktiske grundlag. En sådan situation har en karakter, som bringer tvivl med sig om, hvordan man skal reagere, når det, man hidtil har gjort, ikke (længere) virker tilstrækkeligt eller passende (Dewey, 1916). Lærerne oplever, at eleverne ikke som forventet kan reflektere selvstændigt, og finder det derfor nødvendigt at 'gøre' det med dem. Men det skaber en problematisk situation, fordi lærerne ikke oplever at kunne leve op til de idealer, de har om, at undervisningen skal involvere elevernes 'selvstændige' arbejde. At forstå lærernes situation som 'usikker' og 'problematisk' giver anledning til at se på dem som lærende fremfor entydigt at fokusere på, hvorvidt eleverne lærer at reflektere. Situationen viser imidlertid, at lærerne ikke bliver i tvivlen og derfor ikke udnytter tvivlens potentiale for læring ved at etablere en refleksiv samarbejdsform. De laver en hurtig konklusion, der umiddelbart får tvivlen til at gå væk. De ender med at slutte, at de skal lave 'gammeldags undervisning', da det er det eneste eleverne har forudsætninger for at deltage i. Dette kunne kritiseres som en 'kort slutning', hvor lærerne ikke grundigt reflekterer over problemet og dens sammenhæng med andre problemer.

Jeg begyndte at få øje på lignende situationer i ældreplejens kontekst og blev optaget af at forstå mere om, hvad der var på spil sådanne samtaler. Jeg fik derfor analytisk fokus på sådanne uformelle samtalers potentiale. Jeg fandt, at omsorgsmedarbejderne ligeledes søgte rum til at tematisere oplevelser fra deres arbejde, som de havde svært ved at få hold på. Jeg fik øje på, at det voldte dem problemer at etablere disse samtalerum og at finde måder, hvormed de kunne komme til at forstå og håndtere situationerne mere kvalificeret, så tvivlens potentiale for læring kunne udnyttes, kollaborativt og refleksivt. Samtidig fik jeg øje på en type af oversete situationer i omsorgsarbejdet, som har en anden karakter, idet de ikke ligeså tydeligt skaber tvivl og usikkerhed. Erfaringer med disse forskellige typer af situationer gav anledning til nærmere at undersøge, hvordan tvivl kommer til udtryk i situationer i omsorgsarbejdet, og hvordan tvivl kan fungere som trigger for læring. Anliggendet er at bidrage med pædagogiske perspektiver på forhold, som gør sig gældende for læring i omsorgsarbejdet, og herfra at undersøge hypotesen om, at samskabende udforskning kan virke som refleksiv samarbejdsform, der udnytter tvivlens læringspotentiale. Med dette afsæt præsenteres afhandlingens forskningsspørgsmål:

1.3 FORSKNINGSSPØRGSMÅL

1. Hvordan kommer tvivl til udtryk i situationer i omsorgsarbejdet i en kommunal ældrepleje?
2. På hvilke måder fungerer tvivl som trigger for læring i omsorgsarbejde og på tværs af kontekster?
3. Hvordan kan disse indsigter bidrage til at tilrettelægge for læring i omsorgsarbejdet?

1.4 OPERATIONALISERING AF FORSKNINGSSPØRGSMÅL

Forskningsprojektet er lærings- og videnskabsteoretisk funderet i amerikansk pragmatisme, som formuleret af Dewey, og er inspireret af Deweys beskrivelse af den eksperimentelle metodes fem faser: i) tvivl og rådvildhed forårsaget af en usikker situation, ii) en gisnende foregribende hypotese om sammenhænge mellem givne elementer, iii) en omhyggelig analyse, der skaber mere klarhed over den problematiske situation, iv) en formulering af en mere kvalificeret hypotese, v) test og validering af hypotesen gennem afprøvning (Dewey, 1916, s. 157). Denne eksperimentelle metode udgør det strukturerende princip for afhandlingen, idet studiet anses som en grundig undersøgelse, der udspringer af problematiske situationer, og som sigter mod udvikling af stadig mere kvalificerede konklusioner gennem afprøvning. Dertil opstiller jeg en hypotese om, *at omsorgsarbejdet kræver kompleks problemløsning af usikre situationer, hvortil der fordres refleksive samarbejdsformer, her analyseret som samskabende udforskning.*

Metodisk anser jeg forskningsspørgsmålene som den gisnende foregribelse af situationen (fase ii), der forskningsmæssigt og empirisk anses for problematisk, og som kalder på grundig udforskning. Forskningsspørgsmålene rummer en stadig usikker (heraf gisnende) idé om læring i omsorgsarbejdet men også en antagelse (heraf foregribelse), som allerede siger noget om, i hvilken retning, jeg formoder at svaret skal findes – at der er noget at hente til forståelsen af læring i omsorgsarbejdet ved at undersøge, hvordan tvivl kommer til udtryk, og hvordan tvivl kan fungere som trigger for læring i og på tværs af kontekster. Jeg antager, at samskabende udforskning kan være et svar, når refleksive samarbejdsformer er påkrævet; defineret som en samarbejdsform, hvor de involverede deltager aktivt bidragende i kommunikation ved hjælp af æstetiske indtryk og udtryk med henblik på at skabe og håndtere en fælles(gjort) problematisk situation.

Den omhyggelige analyse (fase iii) gøres i afhandlingen gennem tre loops af teoripræsentation og analyse, som er illustreret i figur 1: a) om pragmatismens perspektiv på tvivl som trigger for læring og samskabende udforskning som reaktion herpå, b) om pædagogikkens perspektiv på relationalitet og refleksivitet, c) om læringsforståelser i omsorgsarbejdet.

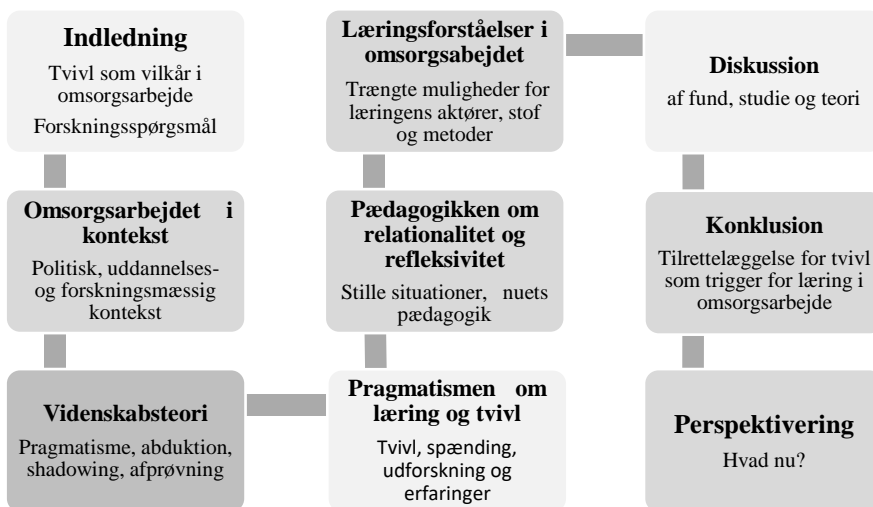
Figur 1 Afhandlingens tre undersøgelsesloops (egen tilvirkning)



De tre loops afspejler, at forskningsprojektet er tilrettelagt som en kollaborativ og abduktiv analytisk proces, der involverer teori, feltarbejde og designarbejde, forstået som afprøvninger. Dermed antages den abduktive proces at gælde i såvel omsorgsarbejde, som i forskningen, hvorfor situationer analyseres som usikre både empirisk og forskningsmæssigt. Som link mellem de tre analyseloops konstruerer jeg stadig mere kvalificerede hypoteser (fase iv) om tvivl som trigger for læring og samskabende udforskning som refleksiv samarbejdsform. Inspireret af mysterie-drevet forskning (Alvesson og Kärreman, 2008) beskriver jeg disse kvalificeringer som konstruktioner af mysterier, hvor igennem forståelsen, som manifesterer sig i analyserne, problematiseres og sættes til afprøvning (fase v). Dermed rammesætter mit forskerblik såvel empiriske som forskningsmæssige situationer som usikre og som potentielle mysterier, omkring hvilke mere viden er påkrævet. Afprøvningen kvalificeres yderligere gennem afhandlingens metodiske greb, DesignVærkstedet, hvor afhandlingens hypoteser og begyndende forståelser testes og valideres (fase v) gennem eksperimenter med at praktisere samskabende udforskning. Figurens begreber vil blive adresseret i det følgende.

1.5 AFHANDLINGENS OPBYGNING

Figur 2 Afhandlingens opbygning



Figur 2 illustrerer afhandlingens opbygning, som jeg vil gennemgå i det følgende.

Kapitel 2 indkredser omsorgsarbejdets politiske og uddannelsesmæssige rammer, der fungerer som kontekst for studiet af læring i omsorgsarbejdet. Intentionen er at tydeliggøre, at det er vigtigt for forståelsen af de mikro-situationer, som afhandlingen analyserer, at se dem som udtryk for dynamikker på makroniveau. Dette sker gennem en gennemgang af politiske og demografiske strømninger, som giver nye opgaver i ældreplejen og stiller nye krav til omsorgsmedarbejdernes organisering og uddannelse. Afsnittet giver tillige et rids af de tematikker, der nationalt præger forskningen i erhvervsuddannelse og social- og sundhedsuddannelse, og som internationalt præger studier af læring i ældreplejen.

Kapitel 3 gennemgår afhandlingens videnskabsteoretiske fundament i Deweys udlægning af pragmatismen, og konsekvenserne heraf for forskningsdesign og metodologi. Som følge heraf gennemgås forskningsprojektets abduktive metoder til datagenerering og -analyse gennem bevægelser mellem 'my-stories' og 'mysterier'. Kapitlet beskriver endvidere forskningsprojektets metoder til datagenerering gennem shadowing,

refleksive dialoger og eksperimenter i DesignVærkstedet. Kriterier for udvælgelse og analyse af data klargøres. Der gøres endvidere etiske betragtninger over positioneringer og magt i forskningen.

Kapitel 4 er afhandlingens første undersøgelsesloop af teori og analyse. Under overskriften *Pragmatismen om læring* udredes med inspiration fra Deweys pragmatiske forståelse begreberne tvivl, spænding, udforskning og erfaringer, som redskab til at analysere, hvordan tvivl kommer til udtryk i omsorgsarbejdet. Til problematisering konstrueres et mysterium, idet analysen konstruerer en forståelse om, at tvivl erfares i tydeligt usikre situationer, og erfares via kropsligt ubehag. Denne forståelse udfordres af empirien og skaber et brud, der giver anledning til en grundigere undersøgelse.

Kapitel 5 præsenterer med afsæt i dette brud det næste undersøgelsesloop af teori og analyse. Under overskriften *Pædagogik i omsorgsarbejdet* udredes pædagogikkens relationalitet og refleksivitet, som peger på, at tvivl også kan være en analytisk optik i situationer i omsorgsarbejdet, som ikke tydeligt trigger kropsligt ubehag. Denne udredning nuancerer forståelsen af, hvordan tvivl kommer til udtryk i omsorgsarbejdet. Imidlertid konstruerer jeg en forståelse af, at den refleksive samarbejdsform, som analyseres som samskabende udforskning, kræver at alle aktører kan træde i position som både lærere og lærende. Dette ideal udfordres, idet analyserne viser, at omsorgsmedarbejdernes muligheder for at agere som lærende er trængte.

Kapitel 6 adresserer under overskriften *Læring i omsorgsarbejdet*, at forskellige læringsforståelser træder frem i omsorgsarbejdet med forskellige positioneringer af den lærende aktør og stoffet, som skal læres. Det giver anledning til at undersøge mere om omsorgsmedarbejdernes muligheder for at agere som lærende i omsorgsarbejdet.

Kapitel 7 præsenterer erfaringer gjort i afhandlingens afprøvninger af, hvordan tvivl kan komme til at fungere som trigger for læring på tværs af kontekster i omsorgsarbejdet. Jeg analyserer erfaringer fra DesignVærkstedet om, hvad der kan virke fremmende og hæmmende for etableringen af en refleksiv samarbejdsform, forstået som samskabende udforskning.

Kapitel 8 diskuterer afhandlingens fund omkring magtaspekter, viden og faglighed i omsorgsarbejdet. Herudfra diskuteres et behov for en praksisepistemologi i

omsorgsarbejdet, hvori omsorgsarbejdet håndteres som en mudret affære og hvori tvivl bringes ud af skyggen af den organisatoriske praksis. Jeg retter tillige et kritisk blik på mit eget arbejde, samt overvejer hvordan mit forskningsprojekt bidrager til eksisterende viden om læring i ældreplejen.

Kapitel 9 konkluderer på afhandlingens forskningsspørgsmål og perspektiverer til fremtidige forskningstematikker og -designs.

KAPITEL 2. OMSORGSARBEJDETS RAMMER

I dette kapitel beskriver jeg omsorgsarbejdets rammer i et historisk, politisk og forskningsmæssigt perspektiv for på denne måde at sætte læring i omsorgsarbejdet i kontekst. Intentionen er at tydeliggøre, at det er vigtigt for forståelsen af de mikro-situationer, som afhandlingen analyserer, at se dem som udtryk for dynamikker på makro-niveau. Jeg peger på demografiske og styringsmæssige strømninger, der påvirker ældreplejen med nye krav til omsorgsarbejdet og til læring. Kapitlets andet afsnit zoomer ind på rammer for læring i forskningsprojektets empiriske kontekster, ældreplejen og social- og sundhedsuddannelsen. Kapitlet afsluttes i den forskningsmæssige kontekst med en skitsering af litteraturen om læring studeret i konteksterne social- og sundhedsuddannelserne og ældreplejen.

2.1 OMSORGSARBEJDETS POLITISKE RAMMER

I Danmark varetages den professionelle omsorg for landets aldrende befolkning primært af uddannede social- og sundhedshjælpere og social- og sundhedsassistenter. Ældreområdet beskæftigede i 2020, hvad der svarer til 58.800 fuldtidsansatte social- og sundhedshjælpere og -assistenter, samt godt 10.000 sygeplejersker (Sundheds- og Ældreministeriet, 2020). Den dansk/nordiske model er karakteriseret ved at være fuldt offentligt finansieret og statsligt professionaliseret gennem uddannelse (Dahl, 2019). Generelt i den vestlige verden er ældreplejesektoren under forandring, og fokus er på at styrke formalisering, professionalisering og ledelse af området (Kamp & Hvid, 2012). Ældreplejeområdet har været særligt udsat for en politisk interesse i at effektivisere og rationalisere via new public management (NPM) strategier (Hvid & Kamp, 2012). Styringsrationaliteten viser sig i adskillige politiske tiltag såsom 'Bestiller-Udfører-Modellen' (BUM), 'Fælles sprog' og 'Det frie valg', som kommunerne har implementeret (Tufte, 2011). Disse tiltag sætter sig igennem med en markedslogik og standardiseringer, som påvirker opgaveløsningen (Dahl, 2019). Opgaverne reguleres i Danmark af den kommunale sektor på baggrund af to rammelovgivninger, service-loven og sundhedsloven, der i høj grad lader den enkelte kommune fastsætte kriterier for kvalitet. I en afdækning af omfanget af interne regler på ældreområdet fandt VIVE (det nationale forsknings- og analysecenter for velfærd), at en kommune som eksempel havde opstillet 165 interne regler gældende for hjemmepleje, plejehjem, rehabilitering og myndighedsområdet (Ejersbo et al., 2018). Der er en samling af regler, der

vedrører sagsbehandling og arbejdsgange for visitation, som skal sikre ens behandling og tydeligere kriterier for tildeling af 'pakker' til borgerne (Ejersbo et al., 2018). Der er ligeledes regler, der regulerer det direkte omsorgsarbejde med borgerne med fx procedurer for ernæringscreening, tidlig opsporing af sygdom, nedre hygiejne, kontaktpersonordning og døgnrytmeplaner etc.

Social- og sundhedshjælpere og -assistenter arbejder side om side omkring opgaver, der omfatter *hjælp* efter serviceloven og *sygepleje* efter sundhedsloven, og begge opgavetyper er ofte integreret i samme besøg hos borgeren. Borgeren får derfor ofte indsatser reguleret af service- og sundhedsloven samtidigt eller efterfulgt af hinanden (Sundheds- og Ældreministeriet, 2018). På det sundhedsfaglige område stiller lovgivningen krav om at udføre en kvalitetsstyret og evidensbaseret praksis med ensrettede procedurer for, hvordan specifikke opgaver skal løses. Det giver en øget grad af dokumentation, som sætter nye faglige og ressourcemæssige krav til medarbejderne. Systemernes entydighed og tiden, der bruges på at håndtere dem, kan give medarbejderne en oplevelse af at mangle ressourcer til at imødekomme borgernes egentlige behov (VIVE, 2018). Der er væsentlige forskelle på de to faggruppers beføjelser. Hjælperne skal yde professionel omsorg, pleje og praktisk hjælp efter servicelovens bestemmelser, mens assistenterne skal yde helhedsorienteret sygepleje i komplekse borgerforløb primært efter sundhedslovens bestemmelser (VIVE, 2021). Assistentuddannelsen giver autorisation til medicinhåndtering, hvorfor opmærksomheden på kliniske opgaver fylder mere i uddannelsen og opgavehåndteringen for assistenter end for hjælpere. Et interviewstudie om omsorgsmedarbejdernes oplevelser af omsorgsarbejdet, viser, at det relationsskabende arbejde med borgeren, hvor medarbejderne skal etablere kontakt, være vedholdende og opbygge tillid til borgeren, anses af medarbejderne (og særligt af social- og sundhedshjælperne) for at være den vigtigste og mest meningsgivende del af arbejdet (VIVE, 2021). Et review af medarbejderen jobtilfredshed i forbindelse med person-centeret omsorg peger på det samme, hvor ikke blot relationen til borgeren vægtes højt, men også omsorgsmedarbejderens muligheder for at træffe beslutninger i arbejdet i tråd med borgerens ønsker vægtes: "When employees are empowered to make creative decisions based on residents' or families' preferences, they become committed to satisfying relationships with residents and colleagues, which ultimately enhances satisfaction for all parties involved" (Rajamohan et al., 2019, s. 563). Dette review finder tillige, at 'emotion-oriented care' og 'small-scale care' i hjemmelignende miljøer har betydning for medarbejdernes jobtilfredshed.

Omsorgsarbejdet er, ikke blot i Danmark, men i de vestlige lande generelt, underlagt en række ændrede demografiske forhold. Der kommer flere ældre, flere med kroniske og multiple sygdomme og flere med demens, samtidig med at der sker en opgaveglidning fra sygehusvæsen til primærsektor (Dahl, 2019). Alene andelen af borgere over 80 år forventes at stige med 58 % over det næste årti (Danmarks Statistik, 2018). Samtidig lever flere mennesker længere med kroniske sygdomme og med en højere forekomst af multiple sygdomme (Møller et al., 2019). Særligt ses der stigninger indenfor psykiatriske og demensrelaterede sygdomme; disse sygdomme kræver udover en klinisk og medicinsk indsats tillige en skærpet pædagogisk og personcenteret tilgang (Kitwood, 1997). Da der sundhedspolitisk tilstræbes kortere indlæggelsesforløb og mere ambulante behandling, udføres langt flere og mere komplekse kliniske og medicinske opgaver nu i ældreplejen (Liveng, 2013). Denne opgaveglidning stiller krav til, at omsorgsmedarbejderne kan opspore sygdomme på et tidligt stadie (såkaldt TOBS – Tidlig Opsporing af Begyndende Sygdom), så behandling kan iværksættes hurtigt, og indlæggelsesrisiko kan minimeres (Sundhedsstyrelsen, 2017b).

Virkningerne af de demografiske ændringer kompliceres yderligere, idet kommunerne gennem de senere årtier har omlagt omsorgsrationalet fra hovedsageligt at tilbyde en kompenserende hjælp (til fx støvsugning og bad) til at tilrettelægge for en rehabiliterende og aktiverende indsats, hvor omsorgsmedarbejderne skal mobilisere borgernes egenomsorg (Dahl, 2019), ressourcer og selvhjulpethed (Kjellberg et al., 2011). Det betyder, at omsorgsmedarbejderne ifølge de politiske bestemmelser (Sundhedsstyrelsen, 2017a) i højere grad skal "samarbejde struktureret med borgeren om at finde dennes mål, de skal arbejde tværfagligt, og de skal arbejde med at aktivere borgeren i løsningen af opgaver fremfor at gøre opgaver for borgerne" (s. 10). I forlængelse heraf er der et politisk ønske om at omlægge styringen af velfærdsarbejdet fra NPM til et samskabende styringsparadigme (co-production), hvor borgere (primærmodtagere, pårørende, frivillige), civilsamfund og private aktører deltager aktivt i forskellige grader og faser af velfærdsarbejdet (OECD, 2011; Pestoff et al., 2006). Disse strømninger medvirker til, at der formuleres politiske indsatser, der skal afbureaukratisere og mindske omfanget af regel- og dokumentationskrav (Sundheds- og Ældreministeriet, 2018), så der bliver mere plads til medarbejdernes faglige skøn og deres muligheder for at tilrettelægge indsatsen i samarbejde med den enkelte borger. Der er etableret såkaldte 'frikommuneforsøg', hvor udvalgte kommuner fritages fra den statslige regulering. Senest talte statsministeren i sin nytårstale om at slippe alle landets kommuner fri: "At vi afskaffer den omfangsrige regulering og lovgivning på

ældreområdet og starter helt forfra” og finder ind til det vigtigste ”relationer, nærvær, omsorg og faglighed” (Statsministerens nytårstale, 2022).

Den demografiske og politiske udvikling sker i takt med, at arbejdsstyrken i ældreplejen mindskes, idet mange omsorgsmedarbejdere når pensionsalderen. Der opleves et stigende behov for omsorgspersonale, mens der er udfordringer med at rekruttere og fastholde et tilstrækkeligt antal medarbejdere i ældreplejen og elever på social- og sundhedsuddannelserne. Undersøgelser viser, at næsten hvert andet forsøg på at rekruttere nye omsorgsmedarbejdere mislykkes. Alene i perioden marts til august 2021 har arbejdsgivere næsten 17000 gange forgæves søgt efter en uddannet omsorgsmedarbejder (STAR, 2021). Samtidig menes antallet af nyuddannede ikke at følge med den demografiske vækst i antal borgere, der har brug for pleje og omsorg. Der uddannes pt. omkring 5000 omsorgsmedarbejdere årligt, mens efterspørgslen peger på, at der skal uddannes omkring 8000 årligt, hvis opgaverne indenfor pleje og sundhed skal løftes (KL, 2022).

2.2 OMSORGSARBEJDETS UDDANNELSESMÆSSIGE RAMMER

Erhvervsuddannelserne, som social- og sundhedsuddannelserne siden 2008 har hørt under, vurderes politisk at spille en afgørende rolle i at håndtere samfundets forandringer, arbejdsmarkedets behov for kvalificeret arbejdskraft og den sociale inklusion og sammenhængskraft i samfundet (EU, 2020). Erhvervsuddannelserne gives derfor politisk medansvar for at håndtere samfundets problemstillinger, herunder skal erhvervsuddannelserne medvirke til håndteringen af uddannelses-, rekrutterings- og integrationsudfordringer. Det gælder fx opfyldelse af den politiske målsætning om, at 90 % af 25 årige skal have fuldført en ungdomsuddannelse, og målsætninger om i højere grad at integrere borgere med udenlandsk baggrund som arbejdskraft. Som led i at skabe erhvervsuddannelser af højere kvalitet er der stillet politisk krav om, at skolerne udarbejder et fælles pædagogisk-didaktisk grundlag (FPDG), at erhvervsskolelærerne videreuddannes med mindst en erhvervspædagogisk diplomuddannelse samt at der tilbydes omfattende støttesystemer til udsatte elevers læring (Regeringen og samarbejdsparter, 2014). Fælles pædagogisk-didaktiske grundlag skal understøtte kvaliteten i undervisningen gennem didaktiske principper om helhedsorientering, tværfaglighed, anvendelsesorientering, problemløsning, differentiering, kollaborative læringsformer og praksisnærhed (Undervisningsministeriet, 2016).

Organiseringen under erhvervsskolelovgivningen indebærer, at uddannelserne tilrettelægges som kombinationsuddannelser, der veksler mellem lange skoleperioder

og lange praktikperioder (LBK nr 1395, 2020). Uddannelserne har siden 2017 været adskilt i de to uddannelsesprogrammer til social- og sundhedshjælper og social- og sundhedsassistent. Mens uddannelsen til social- og sundhedshjælper tager 14 måneder, tager uddannelsen til social- og sundhedsassistent knap 33 måneder. Begge uddannelser kræver desuden et 40-ugers grundforløb for unge, der kommer direkte fra folkeskolen, og et 20-ugers grundforløb for ældre elever (SOSU.dk, u.å). Skolen, som er involveret i dette forskningsprojekt, er en af landets største social- og sundhedsskoler, og har 2900 elever og kursister under uddannelser og 170 medarbejdere ansat (info fra skolens hjemmeside). Skolen har afdelinger fordelt på matrikler i tre forskellige byer, og samarbejder med syv omkringliggende kommuner og regionen om uddannelse af elever og medarbejdere.

Uddannelserne er tilrettelagt med fagundervisning i grundfag (dansk, naturfag og engelsk) og uddannelsesspecifikke fag (såsom 'sundhedsfremme og forebyggelse', 'mødet med borgeren', 'psykisk sygdom', 'kvalitet og udvikling', 'sammenhængende borger- og patientforløb', 'farmakologi og medicin håndtering') (SEVU.dk, u.å). Den faglige undervisning varetages af faglærere, der som regel har en uddannelses- og erfaringsbaggrund som professionsbachelor (sygeplejerske, ergoterapeut, fysioterapeut). Dermed har lærerne sjældent personlige erfaringer med det specifikke omsorgsarbejde, som de uddanner til. I lærernes faglige forståelse kan der opstå et spændingsfelt mellem undervisningsfagernes faglige fokus og de psykosociale relationer til og mellem eleverne. Empirisk finder jeg, at faglærere kan have en oplevelse af, at de faglige opgaver står i modsætning til pædagogiske aspekter af undervisningen, hvilket bekræftes i undersøgelser om faglærere på andre erhvervsskoler (Lippke, 2011).

De sociale, personlige og pædagogiske aspekter af undervisningen (og praktikken) skærpes af uddannelsernes grad af elevdiversitet, der rummer stor spredning i elevernes alder, etnicitet og sociale baggrunde. Nogle elever er teenagere og kommer lige fra folkeskolen, når de starter på grundforløbet, mens andre elever er brancheskiftede med erhvervs erfaringer og evt. anden uddannelsesbaggrund. Generelt er eleverne typisk ældre ved uddannelsesstart, ca. 30 år for social- og sundhedsassistentuddannelsen og 32 år for social- og sundhedshjælperuddannelsen (Task Force, 2020). I forhold til den etniske fordeling viser tal fra Danmarks Videnscenter for Integration (2022), at en tredjedel af eleverne på social- og sundhedsskolerne har anden baggrund end dansk, og at 109 lande er repræsenteret på social- og sundhedsskolerne. Samtidig betegnes en stor del af eleverne som frafaldstruede; 20 % i uddannelsernes første måneder. Årsagen skyldes særligt personlige og/eller psyko-sociale problemstillinger

såsom diagnoser (ADHD, stress, depression), familiære udfordringer og problematisk opvækst (Rambøll, 2011). Mere end hver femte social- og sundhedslev har modtaget specialundervisning i folkeskolen, og en væsentlig andel har været fritaget for grundskolens lovbundne prøver, hvilket kan være et udtryk for, at disse elever har indlæringsvanskeligheder eller utilstrækkelige danskundskaber (Task Force, 2020). Generelt har social- og sundhedslever afsluttet folkeskolen med et markant lavere karaktergennemsnit end landsgennemsnittet, ligesom mange har forældre, der er ufaglærte og har en svag tilknytning til arbejdsmarkedet (Task Force, 2020). For at imødekomme disse elevers læringsbehov har social- og sundhedsskolerne et omfattende og veludbygget støttesystem, som for den involverede skoles indebærer indsatser som kontaktlærerordning, uddannelsessamtaler, mentorordninger, specialpædagogisk støtte, lektiecafé og psykologordning (Strategi for øget gennemførelse 2019-22). Ydermere diskuteres fagets kønsmæssige sammensætning, idet blot én ud af 12 elever er en mand. Der er derfor fokus på at tiltrække og fastholde flere mænd i social- og sundhedsuddannelserne og at få flere mænd i omsorgsarbejde (Brandt, 2017).

LÆRING I OMSORGSARBEJDETS PRAKSIS

Selvom uddannelserne er nationalt regulerede og lovmæssigt forankrede i erhvervs-skolelovgivningen, er der forskelle på, hvordan kommunerne og regionerne organiserer praktikforløb, tilrettelægger vejledning og etablerer samarbejde med skolen. Organiseringen administreres dels af lokale uddannelsesudvalg og dels af aftagerorganisationens, kommunens eller regionens, egne prioriteringer og indsatsområder. I kommunen, som er involveret i mit forskningsprojekt, organiseres praktikvejledningen som en særskilt opgave, som omsorgsmedarbejdere rekrutteres, ansættes og uddannes til. Denne struktur blev etableret i 2012 som led i en kvalitetsaftale, der skal sikre professionaliserede uddannelsesforløb for elever og studerende i kommunens ældrepleje. Praktikvejlederne har ansvar for op til fem elever ad gangen, suppleret med enkelte andre ansvarsområder, når forhold gør, at der er færre elever. Organiseringen har medført, at antallet af praktikvejledere er reduceret fra over 600 til omkring 70 ansatte. Uddannelsesansvaret hviler derfor på langt færre omsorgsmedarbejdere end tidligere, og de udvalgte har elevers uddannelse som primær opgave. Praktikvejlederne tilbydes kompetenceudvikling via et to-ugers basiskursus på social- og sundhedsskolen og evt. et to-ugers overbygningskursus. De samles i lokale faglige netværk under ledelse af en uddannelseskonsulent, der skal sikre kontinuerlig opdatering af praktikvejledernes viden indenfor pædagogiske, didaktiske og fagspecifikke emner,

såsom 'demensvenlig tilgang', 'forråelse', 'journaliseringssystemet' og 'forvaltningens strategier'.

Forvaltningens fælles kvalitetsaftale skal understøtte, at eleverne får ensartet professionaliseret vejledning i systematisk tilrettelagte læringsmiljøer, som forener uddannelsernes kompetencemålsbeskrivelser med arbejdspladsens specifikke omsorgsopgaver. I det daglige arbejde betyder professionaliseringen af vejledningen, at praktikvejlederen ikke medregnes i normeringen og kun i mindre grad deltager i omsorgsarbejdet. I stedet skal praktikvejlederen sikre kvaliteten af elevens praktikforløb med aktiviteter som 'før-/under-/eftervejledning', ugesamtaler, studietid, fællesvejledning, undervisning og tværfaglige studiemøder. Der anvendes fælles tilgange og materialer, der skal understøtte elevernes refleksion og problemløsning. Under praktikken indgår eleverne i den daglige pleje og har i samarbejde med beboernes kontaktpersoner det daglige plejeansvar for to beboere. Til sammenligning har den uddannede omsorgsmedarbejder i dagvagten ansvar for tre til fire beboere.

Til understøttelse af uddannede omsorgsmedarbejders (og lederes) kontinuerlige læring har forvaltningens centrale strategiafdeling et særligt ansvar. Her iværksettes strategier og indsatser på områder som kvalitet, tilsyn og forbedringsarbejde, e-læring, digitalisering og velfærdsteknologi samt uddannelse, rekruttering og onboarding. Der tilrettelægges kompetenceudviklingsforløb (fx i samarbejde med social- og sundhedsskolen) målrettet udvalgte indsatsområder. Her uddannes forskellige korps af ressourcepersoner, som skal understøtte udbredelsen af indsatsområderne, som fx ledetrådsagenter (til implementering af forvaltningens ledetråde/værdier), implementeringsagenter (til implementering af 'forløbsmodellen' til opgave- og ansvarsfordeling i borgerforløb) og læringsaktivister (til understøttelse af praksisnær lærings- og implementeringskultur). Forvaltningens interesse i at understøtte implementering af strategier og skabe varige forbedringer af praksis understøttes af 'forbedringsmodellen', 'forbedringscirklen' PDSA (plan-do-study-act) og driver-diagrammer. Disse er systematiske metoder til at opstille og gennemføre mål i relation til indsatsområderne. Et eksempel på et indsatsområde, som jeg fulgte implementeringen af, vedrørte forbedret tandsundhed for borgerne. Her blev to tandfaglige medarbejdere via satspuljemidler ansat i en indsatsperiode til at lave følgeskab for omsorgsmedarbejdere i hjemmeplejen og på plejehjem. Deres opgave var via praksisnæres læringsaktiviteter at øge omsorgsmedarbejdernes kompetencer til at varetage borgernes tandhygiejne. På denne måde skulle tandplejerne medvirke til spredningen af indsatsen. Et andet indsatsområde, som var i fokus i forskningsperioden, vedrørte strategisk og

datainformeret ledelse, som blev iværksat for alle ældreplejens ledere som led i et forskningsprojekt fra Aarhus Universitet.

2.3 OMSORGSARBEJDET I ET FORSKNINGSPERSPEKTIV

Interessen i erhvervsuddannelsers samfundsøkonomiske betydning har affødt en eksponentielt stigende forskningsinteresse i erhvervsuddannelsesfeltet (Gessler & Siemer, 2020). I dansk sammenhæng domineres forskningen af studier i frafald og fastholdelse af erhvervsskoleelever (Dyssegaard, 2014; Jørgensen, 2018; Louw & Katznelson, 2014). Hertil er der studier i elevernes udfordringer i mødet med erhvervsskolepædagogik (Louw, 2013), udsatte unge og uddannelsesvalg (Katznelson, 2004), overgange mellem praktik og skole (Aarkrog, 2003; Louw, 2015) erhvervsskolelæreres praksis (Lippke, 2013) og uddannelse af erhvervsskolelærere (Duch, 2017). Der er foretaget omfattende forskning på erhvervsuddannelsesområdet, mens der hidtil ikke er skabt samling og overblik over den forskning, der finder sted på social- og sundhedsuddannelsesområdet.

STUDIER OM LÆRING I SOCIAL- OG SUNDHEDSUDDANNELSERNE

Undervejs i forskningsprojektet medvirkede jeg til etableringen af et forsknings-praksis-partnerskab på social- og sundhedsuddannelsesområdet. Sammen udarbejdede vi det første danske review af den tilgængelige litteratur, der er publiceret med dansk social- og sundhedsuddannelse som kontekst og aspekter af læring som genstandsfelt (Møller et al., 2021). Intentionen var at kortlægge litteraturen på området med særligt fokus på, hvad der karakteriserer forskningen, der har et læringsperspektiv på feltet. Reviewet viser, at der findes ganske få studier i dansk kontekst, som falder indenfor disse kriterier. Tværtimod findes social- og sundhedsuddannelsesfeltet oftest behandlet som case i studier af erhvervsuddannelser, hvor uddannelserne sidestilles med håndværkeruddannelser, eller i studier af velfærdsuddannelser, hvor uddannelserne sidestilles med sygeplejerskeuddannelse. Dermed konkluderer vi i reviewet, at social- og sundhedsuddannelserne ikke behandles med opmærksomhed på de særlige logikker og præmisser, der gælder for omsorgsuddannelse (Møller et al., 2021). Reviewet peger på, at hovedparten af studierne undersøger social- og sundhedsuddannelseskonteksten som felt for socioøkonomiske og uddannelsespolitiske problemstillinger såsom køn, klasse, socialisering, integration, misbrugsproblematikker, unges uddannelsesvalg, fastholdelse og rekruttering. Sådanne studier er ekskluderet fra reviewet, hvis ikke de specifikt forholder sig til læring som et aspekt i relation til problemstillingen.

Sammenlagt findes 45 resultater, der bidrager til at undersøge forskellige aspekter af læring. Hovedparten af disse bidrag undersøger innovation som socialt fænomen i omsorgsarbejde og -uddannelse, mens andre tematikker vedrører begreber som identitet, køn, socialisering og subjektivering undersøgt i et læringsperspektiv. Der findes endvidere studier, der kigger på forskellige undervisningsformer, såsom simulering, og enkelte studier, der undersøger social-og sundhedsskolelæreres lærings- og refleksionsprocesser (Møller et al., 2021).

Et afgørende fund i litteraturstudiet er, at der viser sig en markant overvægt af studier, der adresserer *elev*ers læring og tilrettelæggelsen heraf, mens få studerer læreres og omsorgsmedarbejderes læring eller aspekter af organisatorisk læring (Møller et al., 2021). Vi konkluderer derfor, at der mangler studier, der undersøger læring som et anliggende for alle medarbejdere, erfarne som uerfarne, og som undersøger forhold, som kan fremme organisatorisk læringspraksis og kapacitetsopbygning i ældreplejen. Hvor scoping-reviewet afgrænser sig til at undersøge læring relateret til uddannelse (skoleperioder og praktik), er min afhandlings felt bredere defineret. Den bidrager med et perspektiv på læring som et anliggende for alle involverede medarbejdere, ikke blot for elever under uddannelse, men også for de mennesker, der har social- og sundhedsskolen og ældreplejen som arbejdsplads, og for medarbejdere, som ikke er direkte involveret i eleveres læring.

STUDIER OM LÆRING I OMSORGSARBEJDET

Som supplement til ovenstående review har jeg udvidet scopet og lavet en screening af det internationale litterære felt om læring i omsorgsarbejde. Søgningen er foretaget med søgeblokkene 'læring', 'arbejdsplads' og 'ældrepleje' og er afgrænset til reviews med henblik på at få indsigt i, hvad der præger litteraturen på feltet, mere end at foretage dybdegående analyse af enkelte studier (se bilag A for søgeprotokol herunder søgestreng og resultater). Det er komplekst at foretage et review af den internationale litteratur, idet omsorg for ældre er organiseret vidt forskelligt på tværs af lande. Et forhold vedrører, hvorvidt omsorgsarbejdet er professionaliseret eller om det er baseret på familien eller frivillige organisationer som omsorgsgivere. I de lande, hvor arbejdet er professionaliseret, er der tillige mange variationer af, hvordan de professionelle uddannes, og hvordan stillinger benævnes. Søgningen afgrænses til en kontekst af plejehjem, men da disse lokationer kan have mange forskellige benævnelser på tværs af lande, er det et vanskeligt søgeord. Her har jeg anvendt benævnelserne "elderly care", "elder care", "eldercare", "care of older adults", "aged care", "social and

healthcare”, “nursing homes” eller “homes for the aged”. Også læringbegrebet kan benævnes under forskellige tilstødende begreber. For at fange nuancer har jeg som anden blok søgt på benævnelserne ”learning”, “competence development”, “capacity building”, “knowledge creation”, ”mentorship”, ”apprenticeship”, ”training” eller ”professionalization”. Som tredje blok har jeg afgrænset til studier på arbejdspladsen med benævnelserne ”workplace”, ”work-based” eller ”practice-based” for at fange reviews, der forholder sig til læring, der finder sted på arbejdspladsen og ikke i andre kontekster, såsom på uddannelsesinstitutioner. Dette vil formentlig udelukke studier af læring, der er foretaget i ældres egne hjem, idet disse formentlig ikke vil være betegnet som ’arbejdspladser’. Endvidere kan det udelukke studier om læring i relation til pårørende og frivillige, idet læring her formentlig ikke beskrives som ’arbejdsbaseret’ i kontekster af ’arbejdspladser’.

Efter konsultation med en bibliotekar om søgeord og valg af databaser er søgninger udført på databaserne Academic Search Premier, Pubmed, Cinahl, og Scopus, som er fundet relevante til at afsøge aspekter af læring knyttet til konteksten. Med søgninger i de tre blokke omkring læring, arbejdsplads og ældrepleje afgrænset til reviews giver Academic Search Premier 30 reviews, Pubmed 28 reviews, Cinahl 9 reviews og Scopus 27 reviews. Der er foretaget en screening på abstract af relevans (med vurdering af om resultatet er et litteraturreview og om det er fra konteksten ældrepleje). Irrelevante resultater og duplikater er frasorteret. Tilbage står 23 reviews, som jeg har fuldscreenet for at identificere konteksten (hvor), aktører der antages som lærende (hvem) og tematikker omkring læring (hvad). Jeg præsenterer ikke et systematisk review af denne litteratursøgning, idet jeg fokuserer på de reviews, som med mest relevans beskriver forhold, som gør sig gældende for læring for omsorgsmedarbejdere i ældrearbejdet. Jeg tematiserer kort de resterende reviews og henviser i øvrigt til søgeprotokollen for referencer til disse (bilag A). Det betyder, at reviews blandt de 23 identificerede, der fokuserer på hospitaler og andre kliniske kontekster samt uddannelse/læring som noget adskilt fra arbejdspladsen ikke fremhæves. Da jeg finder få studier, der alene sætter fokus på medarbejdere, der har et uddannelses- og ansættelsesniveau på linje med de danske social- og sundhedsmedarbejdere, er reviews, der omfatter sygeplejersker og sygeplejerskestuderende medtaget. Dette er velvidende, at sygeplejersker uddannes og opererer på andre præmisser end hvad der er gældende for de ansatte, jeg her i afhandlingen benævner som omsorgsmedarbejdere.

Konkluderende på gennemgangen af litteraturen finder jeg det vanskeligt at udskille studier gjort i ældrepleje og med omsorgsmedarbejdere som lærende aktører.

Der findes enkelte reviews, der antager medarbejderen som lærende og som betoner betydningen af medarbejderens viden og færdigheder. Der er dog kun få studier, som i detaljer siger, hvad og hvordan den erfarne omsorgsmedarbejder lærer og hvordan omsorgspraksis udvikles herigennem.

Jeg vil særligt fremhæve tre reviews (og to studier), idet de omfatter studier af læringsmiljøet i en kontekst af sundhed/ældrepleje. To reviews gennemser litteraturen om plejehjem (nursing homes) som læringsmiljø (Husebø et al., 2018) og uddannelsessted (Kerridge, 2008) for *sygeplejestuderende*. Af relevans for denne afhandlings fokus finder Husebø et al. (2018), at 'teamlæring' er særligt betydningsfuldt for kvaliteten af de studerendes læring, men de beskriver ikke yderligere, hvorvidt de i litteraturen kan identificere, hvad teamlæring indebærer, og hvorvidt teamlæring betragtes som gensidige læreprocesser. Omkring gensidige læreprocesser fremhæver Kerridges (2018) review et potentiale for medarbejdere på plejehjem i at have sygeplejestuderende i praktik, fordi medarbejderne da tvinges til at stille spørgsmål ved deres praksis og til at udvikle deres professionelle viden og færdigheder. Herved positioneres medarbejderne som lærende, der kan lære noget ved at sætte ord på praksis og ved vidensmæssigt at tilegne sig det, de studerende bringer med. Kerridges (2018) gennemgang siger dog ikke mere om, hvorvidt disse studier nærmere beskriver, hvordan den gensidige læreproces foregår, og hvad der kan hæmme og fremme læreprocessen. Et tredje review (Wells et al., 2019) udleder faktorer, der kan identificeres at øve indflydelse på *kvaliteten af omsorg*, og peger på medarbejdernes viden, færdigheder og attituder, medarbejdernes trivsel og stabilitet samt på kontekstuelle faktorer, der påvirker muligheden for at udøve omsorg af høj kvalitet. Heller ikke dette review identificerer, hvordan medarbejdernes læreproces finder sted i praksis.

Hertil fremkommer to artikler om enkeltstående studier. Disse medtages i denne gennemgang, idet deres fremkomst kan tyde på, at der er en type af studier om læring for medarbejdere i ældreplejen, som der endnu ikke er foretaget et review af. Det ene resultat (Choy & Henderson, 2016) undersøger (de for denne afhandling relevante) spørgsmål 'How do aged care workers currently learn and prefer to learn to develop their capacities? Studiet viser, at omsorgsmedarbejderne foretrækker, at læring er situeret i arbejdets aktiviteter, hvori de kan afprøve ting individuelt eller med assistance fra kolleger. Det kan være gennem buddy-ordninger, følgeskab, kollegiale samtaler og eksperimenter. Studiet peger på, at omsorgsmedarbejderne oplever, at det meste af den læring, som finder sted, er initieret af dem selv, og at det sker uformelt i løbet af det daglige arbejde (Choy & Henderson, 2016). På trods af, at forfatterne

anerkender omsorgsmedarbejderen som lærende, er perspektivet hos Choy og Henderson, at *den mindre kyndige* omsorgsmedarbejder lærer af den mere erfarne. Det betyder, at det ”is not necessarily a one-way process, that the experts also construct new learning and meanings as they interact with others” (Choy & Henderson, s.534). Dog siger de ikke, hvad eksperten lærer noget omkring, og hvordan denne kommer til at lære ved at være guidende.

Det andet enkeltstående resultat er et studie af Ellström et al. (2008) af læringsmiljøet i ældreplejen (i Sverige), der undersøger, hvorvidt arbejdsforhold i det daglige arbejde understøtter læring og kompetenceudvikling. Her finder forfatterne, at læringsmiljøet påvirkes af et samspil mellem borgernes behov, arbejdets indhold, omsorgsmedarbejdernes uddannelsesbaggrund, deres opgaveorientering og læringsparathed, samt ledelsens opbakning. Studiet viser, at omsorgsmedarbejderne lægger vægt på mulighederne for at lære gennem deres daglige arbejde, særligt når opståede problemstillinger skal håndteres. Dette er i tråd med det potentiale i tvivl som mulig trigger for læring, som jeg adresserer i denne afhandling. Studiet beskriver tillige, i tråd med fund i min afhandling, at det ofte er i uformelle møder, at omsorgsmedarbejderne udveksler information om arbejdet og borgerne (Ellström et al., 2008). Samtidig beskriver Ellström og kolleger, at omsorgsmedarbejderne ikke oplever, at de har rum til at lære af hinanden ved at dele viden og erfaringer, eller at de får ny viden, som gør dem bedre til deres arbejde gennem formel træning.

Andre mere perifere tematikker i relation til min afhandlings fokus undersøger studier i relation til a) interprofessionelt samarbejde og uddannelse (fire reviews), b) personcentret arbejde med personer med demens (seks reviews) med hovedvægt på betydningen af immigrant-ansattes kulturelle baggrund (tre reviews), c) omsorgsarbejdets særlige karakteristika herunder forskellige fysiske og psykiske arbejdsmiljøfaktorer og interventioner omkring risici, vold, seksualitet, fysisk håndtering af patienter (otte reviews). To af sidstnævnte reviews forholder sig til etiske forhold; det ene i generelt i sygeplejerskers omsorgsarbejde og det andet i relation til omsorgsmedarbejderes understøttelse af ældres seksuelle udtryk. For referencer til disse henviser jeg til søgeprotokollen, bilag A.

KAPITEL 3. VIDEN SKABT I OG MED PRAKSIS

I dette kapitel præsenterer jeg forskningsprojektets videnskabsteori, design og metoder til datagenerering og analyse. Med inspiration fra Deweys pragmatisk filosofi og det transaktive erfaringsbegreb beskrives forskningens indlejthed i verden og som en gensidig engageret læreproces. Som en konsekvens heraf argumenterer jeg for abduktion som analysestrategi, som jeg illustrerer som bevægelser af 'mysterier' (brud) og 'my-stories' (egenfortællinger) og med inspiration i en forståelse af forskeren som levende database. Forskningsdesignet beskrives som et felt- og designarbejde med inspiration fra designbaseret forskning. Jeg udleder herfra fire forskningsopgaver (kontekstafklaring, problemdefinition, design af løsninger, afprøvning). Endvidere beskriver jeg forskningsprojektets metoder til datagenereringen (shadowing, reflektive dialoger, DesignVærkstedet og evalueringssamtaler). Herfra beskriver jeg kriterier for udvælgelsen af data som konstruktioner af mysterier. Afslutningsvis vil jeg give overvejelser omkring etik og positioneringer i forskningsprojektet.

3.1 PRAGMATISMEN OM VIDENSKABELSE

Pragmatismen trænger ind i alle kroge af dette forskningsprojekt; i formulering af forskningsspørgsmålene, design med kvalificering af hypoteser, udvælgelse af teori, konstruktion af det empiriske felt, analyse af data og den gradvise opbygning af analytiske pointer. Jeg trækker særligt på tre af Deweys centrale værker 'Democracy and Education' (1916), 'Art as Experience' (1934) og 'Education and Experience' (1938a) til at beskrive erfaringers betydning i videnskabelsen, forstået som en læreproces, der er indlejret og engageret i verden. Deweys værker 'The Quest for Certainty' (1929), 'Logic' (1938b) og 'Knowing and the Known' (Dewey & Bentley, 1949) inddrages i mindre omfang til at præcisere, hvordan viden kan forstås at blive transformeret gennem udforskning af usikre situationer. Til at definere det videnskabsteoretiske fundament i pragmatismen finder jeg tillige inspiration i nyere pragmatikere såsom Brinkmann (2014), Elkjær & Simpson (2011), Morgan (2007; 2014), Rosiek (2013) og Whyte (1999).

For at operationalisere pragmatismen til forskningsprojektets felt- og designarbejde inddrager jeg endvidere forfattere, der på forskellig vis forholder sig til metodiske konsekvenser af pragmatismen. Alvesson og Kärremann (2007) hjælper til at tematisere konstruktioner af mysterier, som muliggøres i oplevede usikre situationer.

Revsbæk og Tanggaards (2015) forståelse af forskeren som 'levet database' understøtter udvikling af begrebet 'my-stories', mens Revsbæks (2018) begreb om resonante erfaringer anvendes til at fremhæve erfaringers æstetiske værdi i disse 'my-stories'. Buchan og Simpson (2020) og McDonald og Simpson (2014) inddrages til at beskrive shadowing som metode til datagenerering, mens teorier om designbaseret forskning (Amiel & Reeves, 2008; Christensen et al, 2012; Design Based Research Collective, 2003; Fendt & Kaminska-Labbé, 2011) inspirerer til DesignVærkstedet som metode til at afprøve samskabende udforskning. De her nævnte referencer former et sammenhængende videnskabsteoretisk og metodisk grundlag for at undersøge de spørgsmål, jeg stiller.

FORSKNINGENS INDLEJRETHED I VERDEN

Pragmatismens (og dermed også dette forskningsprojekts) overordnede ærinde er at nedbryde dualismer og konsekvenserne heraf, som viser sig på forskellige måder mellem de store traditionelle videnskabsfilosofier – positivismen og konstruktivismen (Morgan, 2014). Det betyder, at pragmatismen er optaget af at modvirke konsekvenser, som skabes, når positioner fastlåses, enten i realistisk tænkning, hvor verden menes at eksistere udenfor menneskets forståelse, eller i idealistisk tænkning, hvor verden menes at være skabt gennem menneskets opfattelse af den (Morgan, 2014). Disse opfattelser opstiller en diskussion om 'the real and the known' (Dewey, 1929, s. 235), som ifølge pragmatisk filosofi ikke er meningsfuld, idet ontologiske spørgsmål om, hvad der er virkeligt ikke giver mening at undersøge adskilt fra epistemologiske spørgsmål om, hvordan vi kan opnå viden om disse fænomener. Antagelsen er, at verden, fænomen og iagttagelse er indlejret i ét sammenhængende og forbundet hele (forsker-iagttagelse-fænomen-verden). Denne forståelse bevirker, at jeg har søgt at engagere mig i den kompleksitet, der er i interaktionerne mellem mig som forsker, aktørerne, problemerne, og de handlinger, der vælges for at løse disse problemer. Dewey betonede, at disse interaktioner kan forstås som transaktioner (Dewey & Bentley, 1949), hvor individet og verden skaber og omskaber hinanden: "This transactional approach draws together subjects (individuals), objects (knowledge), and situations into a mutually constituting, dynamic whole" (Elkjær & Simpson, 2011, s. 72).

Det betyder, at afhandlingens viden er samskabt i en transaktionel bevægelse mellem det sanselige objekt (fænomenet) og det sansende subjekt (forskeren) i kontinuitet mellem 'organisme-omgivelse' (Dewey & Bentley, 1949). Med andre ord har jeg erfaret noget (kropsligt, sanseligt), som jeg på forskellig vis (gennem analyse og

dialog) har søgt at kultivere og almengøre. Når verden og det at vide forstås som en sammenhængende kontinuitet, hvor forskeren påvirker og påvirkes af interaktioner opstår en forståelse af forbundethed mellem det *sanselige*, det *sansede* og den *sansende*. Det vil sige, at det, som jeg (det sansende subjekt) erfarede, blev muligt at sanse, fordi fænomenet med bestemte karakteristika var tilgængeligt (som sanseligt objekt), og fordi jeg var modtagelig for disse sanseindtryk. Det særligt vigtige i denne 'organisme-omgivelse'-kontinuitet er at forstå, at sanselige træk isoleret set hverken tilhører det observerede fænomen (som i realistisk tænkning) eller den observerende forsker (som i idealistisk tænkning). I stedet er det sanselige nogle træk ved de situationer, der opstår i interaktionen. Det betyder altså, at det sanselige ved et fænomen er "neither to be understood as if it 'existed' apart from any observation, nor as if it were a manner of observing 'existing in a man's head' in presumed independence of what is observed" (Dewey & Bentley, 1949, s. 131). Når jeg i afhandlingen anvender betegnelsen 'iagttagelse' skal det forstås i dette transaktionelle perspektiv.

Med afsæt i en sådan forståelse bidrager nyere pragmatisme-inspirerede forskere til den post-kvalitative forskningsdebat, der problematiserer ideen om forhåndsformede og fastfrosne data. For eksempel Brinkmann (2014), som argumenterer for at tænke kvalitativ forskning som "doing without data" og Rosiek (2013), der argumenterer for en pragmatisk funderet forskning, som en "post-representational methodological activity" (s. 701). Med forståelsen af potentialerne fra pragmatismens arv bidrager den pragmatisme-informerede forskning til den nye virkelighed for post-kvalitativ forskning med en vægt på 'muliggørelser af nye erfaringer' (Rosiek, 2013). Det vil sige, at den pragmatisme-inspirerede post-kvalitative forskning har til formål at muliggøre nye måder at tænke og handle på, som hidtil har været uden for rækkevidde (Rosiek, 2013). I denne sammenhæng er min opmærksomhed rettet mod et specifikt fænomen (læring i omsorgsarbejdet), hvorom jeg antager, at et pædagogisk funderet studie kan muliggøre nye erfaringer og ny viden. Jeg undersøger, hvad det er for potentielle pædagogiske situationer, der kan observeres i omsorgsarbejdet og som kan være potentielt lærerige, og hvad der sker med erfaringerne i disse situationer, når de gøres til genstand for samskabende udforskning. Til dette har jeg brug for at anvende og udvikle generative greb, der hjælper til at muliggøre nye erfaringer af høj kvalitet.

FORSKNING SOM ENGAGERET LÆREPROCES

Når Dewey tematiserer forskerens position, argumenterer han for, at forskeren ikke kan positionere sig som en passiv beskuer, der objektivt beskriver verden. At komme

til at vide om verden kræver, at forskeren stiller som deltager med en bekymring og omsorg for at forstå mere om, hvad der er på spil: "To be interested is to be absorbed in, wrapped up in, carried away by, some object. To take an interest is to be on the alert, to care about, to be attentive" (Dewey, 1916, s. 133). Forskellen mellem at iagttage verden og deltage aktivt i verden er et kvalitativt spørgsmål, som handler om det ansvar, man tager for situationen. Mens iagttageren ikke bekymrer sig om og tager ansvar for en aktuel situation, fordi det ene kan være lige så godt som det andet, vil det, som sker, gøre en forskel for den aktive deltager, idet vedkommende har noget på spil i forhold til at kunne forstå og handle i relation til det undersøgte fænomen. "The attitude of a participant in the course of affairs is thus a double one: there is solicitude, anxiety concerning future consequences, and a tendency to act to assure better, and avert worse, consequences" (Dewey, 1916, s. 131). Det indebærer altså både bekymring for situationen, men også tilskyndelse til at handle – at gøre noget – så den oplevede bekymring, som Dewey udtrykker det, kan transformeres til en mere konsolideret form: "Knowing is one kind of interaction which goes on within the world. Knowing marks the conversion of undirected changes into changes directed toward an intended conclusion" (Dewey, 1929, s. 163). Forskning forstået på denne måde beskrives som en aktiv handling, hvor forskeren gør noget og derefter underkaster sig handlingernes konsekvenser. Det er kombinationen af erfaringers aktive element af handling og passive element af underkastelse, der giver forskningens erfaringer et potentiale for læring og videnskabelse (Dewey, 1916). Forskningen fremstår i disse bevægelser som en tentativ handling, som har til formål at udvikle mere konsistente svar på en problematisk situation. Tentative handlinger er hovedsageligt foregået i Design-Værkstedet, men også andre af forskningens metoder (shadowing, refleksive dialoger – mere herom om lidt) har haft en tentativ karakter med henblik på at generere greb, der var nyttige for videnskabelsen.

BEVÆGELSER MELLE MYSTERIES OG MY-STORIES

Med afsæt i to af Deweys centrale begreber, brud og kontinuitet, der begge knytter an til forståelsen af erfaringer, zoomer jeg i det følgende ind på forskningsprojektets deltagelsesstrategi. Jeg udvikler begreberne 'mysteries' og 'my-stories', som greb til at beskrive, hvordan jeg gjorde abduktion generativ til konstruktion og udvælgelse af data (Møller, 2022). Begrebet abduktion blev oprindeligt introduceret af Deweys kollega, Charles Peirce, som et begreb for 'tænkningens kunst', hvori æstetisk, etik og logik integreres (Anderson, 2005). Referencen til kunst er ikke tilfældig, idet Peirce

(som Dewey) finder inspiration i måden, kunstneren gør sig omhyggelige iagttagelser af den effekt, et fænomen har på vedkommende, samtidig med at kunstneren kreativt bruger sin forestillingsevne til at genkende og være modtagelig overfor nye ideers fremkomst og potentialer (Anderson, 2005). At beskrive forskningen som bevægelser mellem 'my-stories' og 'mysterier' er en måde at tale om aspekter i forskningen, som vedrører erfaringens kontinuitet og brud (Dewey, 1938a) og dermed om forskningen som muliggørende for nye erfaringer (Rosiek, 2013). Kort sagt repræsenterer mysteriet *brud* i erfaring, der knytter an til forskerens samspil med feltet, mens my-stories repræsenterer *kontinuitet* i erfaringer, der henviser til forskerens interaktioner med feltet (og felter) over tid.

Jeg søger med disse begreber at beskrive en abduktiv bevægelse, hvor forskeren fungerer som en erfarende deltager, der registrerer data i form af brud, som opstår i relationen mellem situationen og udforskningen heraf (Brinkmann, 2014). Inspirationen til at tale om håndteringen af disse brud som konstruktioner af mysterier stammer fra Alvesson og Kärreman (2007), som beskriver, at hvis forskeren aktivt og bevidst har en åbenhed overfor uventede data, der kan overraske og forvirre, kan disse data muliggøre konstruktioner af mysterier. Det er en proces, der er drevet af forskerens involvering og engagement, hvorigennem hun ikke passivt afspejler og identificerer fænomener, men omhyggeligt lytter, interagerer og tager sine og feltets responser seriøst (Alvesson & Kärreman, 2007).

Mysterier kan siges at resonere i forskerens levede og levende erfaringer, i hvad jeg benævner som forskerens my-stories. My-stories er fortællinger i kontinuitet, der med inspiration fra Dewey (1938a) kan beskrives gennem tre sammenhængende temporale aspekter: i) forskerens informerede forventninger (tidligere erfaringer), ii) forskerens sanselige nærvær til og fornemmelse af, hvad der er aktuelt interessant (igangværende erfaringer), samt iii) forskerens forestillinger om konsekvenser (fremtidige erfaringer). Disse tre aspekter er sammenhængende i én fortælling, der vedrører forskerens teoretiske informerede analyse, sanselige engagement og indvirkning på feltet. I dette er det væsentligt at forstå, at forskerens my-story samtidig er en del af en række fællesskabsbaserede historier, hvad man kan kalde our-stories, idet forskeren er et kulturbærende subjekt, der optræder på vegne af bestemte teoretiske forståelser som fællesskabsbaserede historier. Med inspiration fra dette, kan afhandlingens fortællinger beskrives som værende fremkommet ved, at mine erfaringer (som kulturelt deltagende og repræsenterende) er sat i bevægelse, og at brud hermed er opstået og har skabt forvirring, overraskelse og tvivl hos mig (Alvesson & Kärreman, 2007).

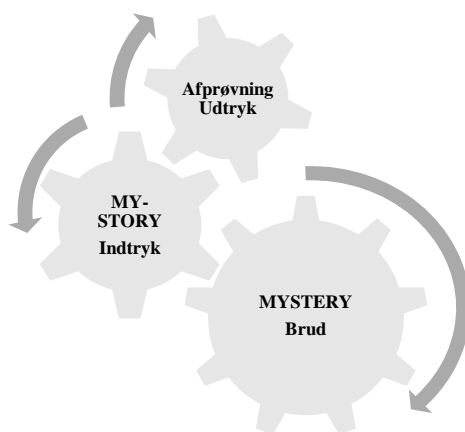
Bruddene kan siges at være sammenbrudserfaringer, som jeg gør på vegne af et fællesskab, hvor konstruktionen af mysteriet sker ved at lade såvel den etablerede teori som det empiriske felt være kritiske dialogpartnere (Alvesson & Kärreman, 2007). Det betyder, at mysteriet kan foranlediges af, at noget empirisk overrasker forskeren, idet det ikke stemmer overens med teorien, men også omvendt at teorien overrasker, idet den ikke stemmer overens med empiriske iagttagelser. Her finder jeg den analytiske proces, som kontinuerlige studier af de forståelser, der er ved at etablere sig, hvor teori og empiri kan mobiliseres som potentielt brudskabende. Jeg fortæller konkret om, hvordan dette fandt sted i afsnittet 'Konstruktioner af mysterier'. Først lidt mere om forskerens my-story.

FORSKEREN SOM LEVET DATABASE

Inspirationen til at gøre erfaringers funktion generativ i min forskning henter jeg fra Revsbæk og Tanggaards (2015) beskrivelser af forskeren som en 'levet database', der giver anledning til at udfolde, hvad jeg benævner my-stories. Som levet database interagerer forskeren med det empiriske og teoretiske felt med en vis sanselig og analytisk kapacitet, der er disponeret af forskerens tidligere erfaringer med forskning, feltarbejde, engagementer med bestemte mennesker og praksisser, læsning af specifikke teorier og erfaringer fra det levede liv generelt set. Den levede database danner specifikke dispositioner for forskerens modtagelighed, resonans og fortolkning af fænomener i feltet, som gør at noget vil gøre indtryk, mens andet ikke vil resonere (Revsbæk & Tanggaard, 2015). Som levet database har jeg mulighed for at konstruere *udtryk* (fortællinger) om det undersøgte fænomen (læring i omsorgsarbejdet), som potentielt kan vække resonans hos andre, enten fordi fortællingen resonerer med deres erfaringer, eller fordi fortællingen skaber signifikante brud med deres erfaringer. Som forsker lader jeg situationer få fylde i mine sanselige erfaringer med feltet gennem, hvad Dewey (1934) beskriver som, æstetisk værdsættelse. Her er jeg et sansende og imødekommende subjekt, der i detaljer registrerer og tager indtryk seriøst med en høj grad af sensitivitet og åbenhed overfor fænomenerne (Alvesson & Kärreman, 2007; Dewey, 1934). Denne værdsættelse er med til at forme min fortælling om feltet, og former tillige min egenfortælling, my-story. My-stories formes af de kropslige, æstetiske og reflektive erfaringer, som gøres med tilgængelige fænomeners udtryk, og som kalder på min respons. Disse levende my-stories, som Dewey beskriver som værende af høj kvalitet og som potentielle for læring og vidensudvikling, beskrives også som 'resonante erfaringer' (Revsbæk, 2018). Der er tale om sammenbrudserfaringer, der

bliver siddende sanseligt som *indtryk* i kroppen, og som opstår i transaktionelle bevægelser mellem noget, der sker i situationer, som jeg er engageret i, og den resonans, som det skaber i mig som sansende og analyserende deltager. I interaktionen med feltet fungerer forskerens egen historie som en kapacitet til at registrere bestemte fænomener og som generativ for at skabe bestemte forståelser. Jeg har illustreret det som en bevægelse mellem indtryk, brud og udtryk i figur 3, Forskningsprojektets abduktive proces.

Figur 3 Forskningsprojektets abduktive proces (egen tilvirkning)



I mit tilfælde trådte jeg ind i feltet omsorgsarbejde med en særlig disposition til at iagttage og analysere læring i arbejdet med pædagogiske begreber. Denne disposition er dannet af årtiers arbejde med pædagogikken som videnskabs- og handlingsområde, hvor jeg har læst teorier om og gjort mig erfaringer med pædagogisk tilrettelæggelse for læring i uddannelse og arbejde. Dette formede en fællesskabsbaseret historie om pædagogik og læring, som jeg er bærer af. I relation hertil havde en fornemmelse af læring inspireret af Deweys pragmatisk filosofi, som jeg dog endnu ikke til fulde forstod konsekvenserne af i praksis, idet jeg kun i ringe grad havde haft mulighed for at praktisere filosofien; teorien var endnu en ukvalificeret hypotese. Disse dispositioner (og flere til) skabte et iagttagelsespotential, der gjorde mig særligt modtagelig for at analysere pædagogiske aspekter af læring i omsorgsarbejdet, og at gøre dette fra et perspektiv om tvivl som trigger for læring. Jeg var derfor resonant for 'klange' fra feltet af pædagogisk og læringsteoretisk karakter, mens andre 'klange' var mindre tilgængelige, idet de ikke naturligt resonerer med min levede database. Det har

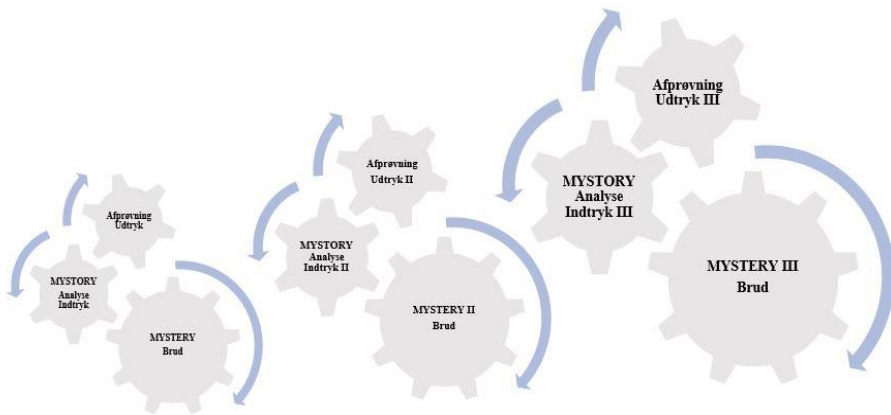
metodiske og etiske komplikationer, at forskeren ikke kan se og forstå alle detaljer af, hvad der foregår i et felt, idet der kan være uidentificerede detaljer, der er væsentlige for at forstå det observerede. Jeg vil i afsnittet om etik og forskerpositionering beskrive mere om, hvordan jeg kritisk har forholdt mig til de forskningsmæssige implikationer af my-story. Ydermere vil jeg i afsnittet konstruktioner af mysterier vise, hvordan min levede database og empirien på forskellige måder gav anledning til brud, og dermed muliggjorde konstruktioner af mysterier.

PROGRESSIV KVALIFICERING AF HYPOTESER

Kvaliteten af forskerens erfaringer kan ses i forhold til, hvilke redskaber der gøres tilgængelige til at forstå og håndtere fremtidige problematiske situationer (Dewey, 1916). At skabe kontinuitet til fremtidige situationer kræver forskerens evne til at forestille sig konsekvenser. Det vedrører et tredje element af my-stories, hvor erfaringer gøres gennem afprøvning af et udtryk. Således skabes nye my-stories ved, at forskeren underkaster sig konsekvenser af sine handlinger (Dewey, 1916). Med denne opmærksomhed in mente, havde jeg behov for et generativt greb, der kunne kvalificere hypoteser gennem afprøvning, dvs. hvor jeg kunne handle og erfare konsekvenserne. Heri ligger min forståelse af designarbejde, hvor alle deltagere (inkl. forskeren) afprøvede mine opstillede hypoteser om, at tvivl kan fungere som trigger for læring, og at samskabende udforskning kan fungere som reflektiv samarbejdsform. Forskning af en sådan eksperimentel karakter styres ikke af forudbestemte forskningsplaner, procedurer og modeller, men tager form i erfaringsdannelser og dialogiske processer, hvor det empiriske materiale gives mulighed for at overraske (Alvesson & Kärreman, 2007). I forskningsprojektet fandt dette sted i arrangerede og spontane samtaler med forskningens deltagere. Gennem disse samtaler omsatte jeg mine sansninger af brud til fortællinger, som indeholdt et mysterium, der var værd at løse. Sammen med forskningsdeltagere foretog jeg analytiske bearbejdnings af disse mysterier, der medvirkede til, at mine erkendelser blev fællesgjort, og herigennem gradvist kvalificeret og konsolideret. Dette argumenteres af Deweys (1929, s. 163) princip om, at erkendelse markerer bevægelsen af uafklarede aspekter (undirected changes) i retning af mere afklarede forståelse af læring i omsorgsarbejdet, og af hvordan samskabende udforskning kan praktiseres, så tvivl kan fungere som trigger for læring. Det er en proces, der sigter mod stadig fornyelse og dermed har fokus på situationers potentialer: "The use of a term [warranted assertibility] that designates potentiality rather than an actuality involves recognition that all special conclusions of special inquiries are parts of

enterprise that is continually renewed” (Dewey, 1938b, s. 9). Processen kvalificerede min funktion som levet database og indebar en skærpelse af mit iagttagelses- og analyseberedskab, så jeg kunne opstille stadig mere kvalificerede hypoteser; ’berettigede påstande, warranted assertions (Dewey, 1938b). Dermed kunne udbygningen af mine my-stories bidrage til de fællesskabsbaserede fortællinger, som jeg er en del af, så forskningsprojektets videnskabelse ikke blot kvalificerede mit erkendelsesgrundlag, men tillige kan bidrage til eksisterende vidensgrundlag om læring i omsorgsarbejdet. Jeg illustrerer processen i figur 4, abduktionens progressive forløb, som skal vise, at erkendelsen gradvist øges i kvalitet og validitet, afbilledet med stadig større tandhjul.

Figur 4 Abduktionens progressive forløb (egen tilvirkning)



At skabe viden indebar derfor, at jeg kontinuerligt søgte grundlag for at opstille mere kvalificerede hypoteser, som kunne fungere som muliggørende redskaber til at åbne for refleksivitet (Alvesson & Kärreman, 2007), og muliggøre nye erfaringer (Rosiek, 2013). Sigtet med forskningsdesignet var at igangsætte kollaborative eksperimenter, hvor vi i fællesskab mellem aktører fra forskning, skole og ældrepleje kunne afprøve samskabende udforskning af tvivl. Mit begreb om samskabelse skal forstås i en mikro-kommunikativt perspektiv inspireret af Deweys (1916, 1934) brug af begreberne demokrati, æstetisk og refleksion som aspekter i udforskning. Jeg udfolder denne forståelse i første teoripræsentation (kap. 4). De kollaborative eksperimenter blev etableret som led i den videnskabelige metode (Dewey, 1916) til at gøre omhyggelige analyser af problematiske situationer (fase iii), der kunne lede til stadig mere

kvalificerede hypoteser (fase iv) gennem afprøvning (fase v). Fokus var dermed at etablere en læringspraksis, der var forsknings- og praksisbaseret og interorganisatorisk, og i tråd med den pragmatiske interesse var dobbeltrettet (at muliggøre nye erfaringer og at analysere disse erfaringer) i forhold til at skabe viden om, hvordan tvivl kan fungere som trigger for læring i og på tværs af forskellige kontekster.

3.2 FORSKNINGSDESIGNETS FELT- OG DESIGNARBEJDE

Forskningsdesignets form og indhold er inspireret af den pragmatiske videns- og læringsforståelse og blev etableret med henblik på at understøtte videnskabende interaktioner mellem iagttagelser og eksperimenter og mellem forsker og forskningsdeltagere. På baggrund heraf er forskningsprojektet tilrettelagt til at finde sted i transaktioner mellem felt- og designarbejde. Designet begrundes yderligere i Whytes (1999) beskrivelse af, at pragmatisk funderet forskning giver anledning til at rejse to typer af sammenhængende spørgsmål. Det ene spørgsmål handler om de mennesker, fænomener og situationer, der studeres: Hvad prøver disse mennesker at gøre, og hvilke problemer giver interaktionerne med verden dem, når de gør det? For at adressere dette stiller jeg det empirisk funderede spørgsmål om, hvordan tvivl kommer til udtryk i situationer i omsorgsarbejdet (første forskningsspørgsmål). Den anden type spørgsmål handler ifølge Whyte (1999) om forskerens praksis: Hvad intenderer forskeren med forskningen, og hvad støder forskeren ind i sine interaktioner med den verden, der undersøges? I relation til dette stiler jeg det eksperimentelle spørgsmål om, hvordan tvivl kan fungere som trigger for læring i omsorgsarbejdet og på tværs af kontekster (andet forskningsspørgsmål). Disse to sammenhængende spørgsmål leder til indsigter, der vedrører det tredje forskningsspørgsmål; om hvordan indsigter fra interaktionerne mellem de empiriske og eksperimentelle analyser kan bidrage til at tilrettelægge for læring i omsorgsarbejdet

Tabel 1 viser et kronologisk overblik over forskningsprojektets interaktioner mellem felt- og designarbejde i deltageres forskellige praksiskontekster og i DesignVærkstedets forløb (i tabellen DV). Således præsenterer modellen en struktur bestående af tre loops af feltarbejde, designarbejde, reflektive dialoger og evaluerende samtaler. Disse forskellige metoder til at generere data gennemgår jeg i afsnit 3.3.

Tabel 1. Kronologisk overblik over forskningsprocessen

Loops 2018-2020	Metode	Aktivitet og lokalitet
<p><i>Loop 1</i> Feb – jun</p> <p>Jun, sep, nov, dec</p> <p>Aug – nov</p> <p>Dec</p>	<p>Kontakt Feltarbejde</p> <p>Designarbejde Feltarbejde Refleksiv dialog</p> <p>Evaluering</p>	<p>Præsentation for chef- og personalegrupper. Kontakt potentielle deltagere i DV1 Shadowing i potentielle deltageres praksis: Undervisning (SSA, EVU), Praktikvejleder/elev, Praktikvejledernetværk, SSA (19 halve/hele dage) Afholdelse af første forløb, DV1 Shadowing, deltageres praksis (5 halve/hele dage) Dialoger om iagttagelser og begyndende analyser: HR fællesmøde og udvalg, LUU SOSU, LUU AMU, SOSU bestyrelse, Uddannelsesvejledere Samtaler, deltagere DV1 (leder, lærer, SSA)</p>
<p><i>Loop 2</i> Okt – maj</p> <p>Mar – juni</p> <p>Jun, aug, okt, nov</p> <p>Nov – dec</p>	<p>Kontakt Feltarbejde</p> <p>Refleksiv dialog</p> <p>Designarbejde Feltarbejde</p> <p>Evaluering</p>	<p>Indledende kontakt til potentielle deltagere i DV2 Shadowing af potentielle deltageres praksis: Tandplejeprojekt i ældreplejen, Demensuddannelse, Praktikvejleder-uddannelse, Demensprojekt, EVU leder, Plejehjems-forstander (14 halve/hele dage) Kvalificerede iagttagelser og analyser sættes i spil Internt: HR MSO, Temamøde grunduddannelse, LUU, Uddannelseskonsulenter, SOSU-ledelse, temadag EVU, Kick off FPDG. Eksternt: Praktikforum, 6BY samarbejde Afholdelse af andet forløb, DV2 Shadowing af deltageres praksis (6 halve/hele dage) Samtaler, deltagere DV2 (uddannelsesleder, elev, praktikvejleder)</p>
<p><i>Loop 3</i> Sep – feb*</p> <p>Sep – mar*</p>	<p>Designarbejde</p> <p>Refleksiv dialog</p>	<p>Tredje forløb, DV3: MSB, Uddannelseskonsulenter, Ledergruppe, uddannelsesvejledere, EVU, 'Sammen om forskning' Kvalificerede iagttagelser og analyser sættes i spil. Internt: Vejledermøder, temadag for uddannelsesansvarlige, LUU, EVU, kliniske vejledere, områdemøder for ledere/vejledere, HR konsulenter. Eksternt: Tværfaglige vejlederseminarer Aarhus og København</p>

* Grundet opstart af den globale pandemi i marts 2020 ophører yderligere iterationer af DesignVærkstedet, ligesom de refleksive dialoger tager en anden form, idet de omlægges til et virtuelt format, hvorved refleksiv dialog vanskeliggøres.

DESIGNBASERET FORSKNINGSDSIGN

Udover afsættet i Deweys pragmatisme henter jeg inspiration til tilrettelæggelse af forskningsdesignet i designbaseret forskning, som er særligt anvendt i relation til uddannelsesforskning. Designbaseret forskning kendes blandt flere betegnelser som 'design experiments' (Brown, 1992), 'design research' (Collins et al., 2004) og 'design-based research' (Design-Based Research Collective, 2003). Reeves (2000) beskriver, at designbaseret forskning kan adressere komplekse problemer i virkelige kontekster i samarbejde med praksisaktører, udpege kendte og hypotetiske designprincipper for at udvikle plausible løsninger på disse komplekse problemer og i forbindelse hermed teste og raffinere innovative læringsmiljøer.

Jeg inspireres til at tænke DesignVærkstedet som et læringsmiljø, og til at forstå designprincipperne som teoretisk informerede hypoteser om samskabende udforskning. Laboratorier, pædagogiske værksteder og øvelsesskoler har mange år været brugt i udviklingsorienteret forskning, såsom aktionsforskning, designbaseret forskning og transformativ forskning, og praktiseres under mange former og betegnelser. Her kan jeg nævne Lewins laboriemetode (Høyrup, 2014), Tavistocks arbejds-konferencer (Neumann, 2005), Engeströms forandringslaboratorier (Engeström et al., 1996), Senges læringslaboratorier (Senge & Sterman, 1992), og i dansk sammenhæng Ravns transformativ læringskonferencer (Ravn, 2010), Darsøs innovative læringsrum (Darsø, 2011) og brugen af forskningscirkler (Wahlgren & Aarkrog, 2019). En redegørelse af disse forskellige måder at praktisere laboratorier på ligger uden for denne afhandlings rammer. Dog vil jeg fremhæve, at vi endnu ved meget lidt om, hvad disse værksteder betyder for de organisatoriske praksisfelter, som de etableres i, og hvad brugen af dem betyder for den forskning, som bidrager til dem (Staunæs et al., 2014). Forhåbentlig kan dette forskningsprojekt medvirke til mere viden herom.

Inspireret af designtænkningen har jeg fokus på at skabe generative teorier om læring, der bygger på udforskning af læringens natur (Design-Based Research Collective, 2003). Jeg analyserer læringen natur inspireret af Deweys filosofi som et reflektivt, materielt, socialt og æstetisk anliggende, og viden om konsekvenserne af en sådan forståelse udvikles gennem designbaserede afprøvninger. Ideen bag designtænkningen er, at forskeren gennem modellering af designartefakter og prototyper understøtter et arbejde med forskellige design, som organisationers medlemmer hver dag engagerer sig i, når de udvikler deres produkter, services, strukturer, processer og procedurer (Fendt & Kaminska-Labbé, 2011). I følge Reeves et al. (2011) bliver denne forskning værdifuld gennem længerevarende samarbejder, hvor problemer kan

identificeres i fællesskab med praksisaktører, prototypeløsninger udvikles, teoretiske perspektiver kvalificeres og designprincipper udpeges. I mit forskningsprojekt skal 'designartefaktet' og 'prototypen' forstås den samarbejdsform, som afprøves og udvikles i forhold til, hvordan samskabende udforskning kan udføres, så tvivl kan fungere som trigger for læring. Hertil udvikles designprincipper: "The outcomes of design-based research are a set of design principles or guidelines derived empirically and richly described, which can be implemented by others interested in studying similar settings and concerns" (Amiel & Reeves, 2008, s. 35). Målet er ikke at bevise kvaliteten af et bestemt, færdiglavet designprogram eller at udlede best-practice for en reflektiv samarbejdsform. Det drejer sig mere om at forbedre principper for læring i komplekse situationer: "The intention of design-based research in education is to inquire more broadly into the nature of learning in a complex system and to refine generative or predictive theories of learning" (Design-Based Research Collective, 2003, p. 7). Min analyse af 'læringens natur' forholder sig såvel til omsorgsarbejdet som til DesignVærkstedet som potentielt læringsrum. Interessen er derfra at udlede principper, som er empirisk rigt beskrevet, og som kan implementeres af andre, der studerer lignende områder og problemer (Amiel & Reeves, 2008).

Benævnelsen 'DesignVærksted' (sammensætningen af ordene 'design' og 'værksted') er udvalgt efter inspiration fra de overvejelser om kunst og erfaring, som Dewey gør særligt i værket 'Art as Experience' (1934). Heri beskriver Dewey en dobbelt betydning af begrebet 'design', idet han påpeger, at det både betyder formål (purpose) og tilrettelæggelse (arrangement, mode of composition, s. 121). Begrebet 'design' rummer altså både et formål med en tilrettelæggelse og selve de dele (principper), der er tilrettelagt med henblik på at opfylde formålet. Designet vil, som Dewey (1934) beskriver det, virke som et udtrykkende objekt, en materialitet, der indvirker på de interagerende aktører. I kombination med begrebet 'værksted' indikeres tilrettelæggelsen af et kreativt arbejdsrum, hvori deltagerne er medskabende af den praksis, vi samtidig studerer. Værkstedet er et sted for tentative handlinger i modsætning til handlinger, der skal løse et problem eller færdiggøre en opgave her og nu. Det giver en åbenhed i det tilrettelagte design, hvor arrangementet transformeres og udvikles kollaborativt som en prototype gennem deltagerne kontinuerlige afprøvning.

DESIGNBASERET FORSKNING OG AKTIONSFORSKNING

Der er mange ligheder mellem designbaseret forskning og aktionsforskning. Jeg har ikke intention om at præsentere en udførlig sammenligning, idet der findes mange

fortolkninger af, hvordan såvel aktionsforskning som designbaseret forskning kan udmøntes (Brydon-Miller et al. 2003). Jeg vil dog pointere tre forskelle, som gør, at jeg vælger at beskrive mit forskningsprojekt som designbaseret og ikke som aktionsforskning. Én forskel, som fremhæves, vedrører forskerens position. I designbaseret forskning besidder forskeren en position som ekspert, der foreslår prototyper for nye designs, som efterfølgende udvikles i samarbejde med deltagere fra praksis. Derimod starter aktionsforskning i højere grad ud med lokale forbedringer initieret af deltagerne egen udforskning af praksis (Christensen et al., 2012). Idet formålet og tilrettelæggelsen af DesignVærkstedet indledningsvist er initieret af mig (og af styregruppens vidensinteresse) er min position i forskningen at agere i en form for ekspertfunktion, der foreslår 'samskabende udforskning' som prototype, som deltagerne inviteres til at tage del i at videreudvikle. Forskningsprojektet er ikke initieret af deltagerne egne udforskninger af problemstillinger i deres arbejde, men deres problemstillinger er afgørende i udvikling af prototypen.

En anden forskel, som fremhæves, er, at aktionsforskning (som hovedregel) ikke har til hensigt at udvikle teoretiske perspektiver, men derimod at lave lokale forbedringer. Designbaseret forskning derimod er teori-drevet med henblik på at forbedre teori (Design-Based Research Collective, 2003). Det bevirker, at refleksion er en meta-opgave, som har til formål at udlede teoretisk informerede principper, der er empirisk afprøvet. I forskningsprojektet ønsker jeg at bidrage med at undersøge de særlige forhold, der er gældende for læring i omsorgsarbejdet, og hvordan tvivl viser sig og kan fungere som trigger for læring. Hertil foreslår og afprøver jeg samskabende udforskning som refleksiv samarbejdsform. Dermed er mit forskningssigte ikke i sig selv målrettet til at forbedre lokale praksisser for læring på skolen, i ældreplejen og i samarbejder herimellem, men at komme til at forstå mere om læring og tilrettelæggelsen herfor i omsorgsarbejdet.

En tredje forskel, som fremhæves, handler om de to forskningstilganges historiske og ideologiske oprindelse. Hvor aktionsforskning har rødder til 1940ernes Lewinske socialforskning, er designbaseret forskning opstået i uddannelsesforskningen i 1990erne (Brown, 1992). Aktionsforskning agiterer (som hovedregel) for sociale forandringer, frigørelse og emancipation (Brydon-Miller et al., 2003), mens designforskning motiveres af uddannelsesinnovation og designeksperimenter (Collins et al., 2004). Dette er på linje med, at jeg ikke direkte havde ambitioner om at forbedre forholdene for læring for omsorgsmedarbejderne eller at fungere som talerør for deres forskellige oplevede problemstillinger. Jeg ønskede tværtimod at inddrage de

forskellige praksisaktører som kvalificerede partnere i at udvikle viden om, hvad der sker og muliggøres, når en reflektiv samarbejdsform søges etableret, så tvivl kan fungere som trigger for læring.

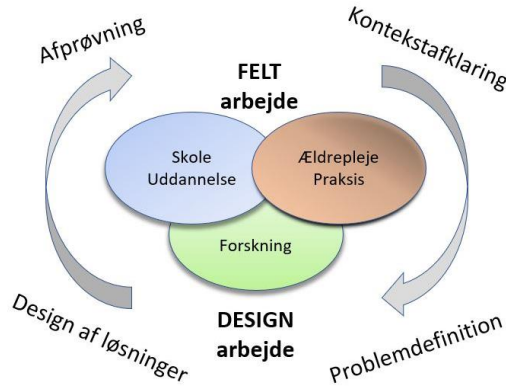
Til dette hentede jeg inspiration i at forstå gruppen som selv-analyserende (Høyrup, 2014). Ideen om 'den selvanalyserende gruppe' er et refleksionsrum, hvor grupper udveksler iagttagelser og erfaringer og sammenholder dette med forskeres mere generelle viden (Høyrup, 2014). Det selv-analyserende blik, som DesignVærkstedets deltagere inviteredes til at tage, indebærer, at vi som gruppe undersøgte de interaktioner, som vi var en del af og de sociale processer, som vi sammen skabte. Det gav fokus på deltageres reaktioner på hinandens handlinger og de konsekvenser, som reaktionerne skabte for gruppens arbejde (Høyrup, 2014). Det selv-analyserende blik medvirkede til at forme indholdet af det, som skulle undersøges, DesignVærkstedets form, og de hypoteser, som kunne genereres. Disse analyser fandt sted under de enkelte møder, mellem møderne og mellem iterationerne af DesignVærkstedet.

Samtidig udnyttede jeg et metodisk mulighedsrum for fælles analyse, som shadowing af læring i deltageres praksis gav anledning til (Buchan & Simpson, 2020). Hermed tog også shadowingaktiviteter form som designeksperimenter, der krævede aktiv og kontinuerlig involvering i iagttagelse, analyse og afprøvning for alle involverede aktører. Mere om dette i afsnit 3.3.

FIRE FORSKNINGSOPGAVER

Forskningsopgaverne i designbaseret forskning struktureres gerne af fire faser, der består af problemlidentifikation, design af løsninger, test og forbedringer i iterative processer samt refleksion (Reeves, 2000; Design-Based Research Collective, 2003). I mit forskningsprojekt benævner jeg de fire forskningsopgaver efter inspiration fra Christensen et al. (2012), som følgende i) kontekstafklaring gennem litteraturreview og feltarbejde, ii) problemlidentifikation og -definition, iii) design af løsningsforslag, iv) afprøvning, evaluering og justering af løsninger. Derudover er generalisering (Christensen et al., 2012) en kontinuerlig opgave, som i dette forskningsprojekt fandt sted gennem kollaborativ analyse og teoretisering. Forskningsopgaverne illustreres i figur 5 og beskrives nærmere i det følgende.

Figur 5 Forskningsdesign (egen tilvirkning inspireret af Christensen et al., 2012)



Forskningsopgaven *kontekstafklaring* var i dette forskningsprojekt dobbelt, da den vedrørte at få kendskab til teori, som kan hjælpe til at beskrive det problem, som undersøges samt at få kendskab til det empiriske felt, hvori problemet undersøges. I designbaseret forskning beskrives tre typer teorier, som er relevante; domænespecifikke teorier, design framework og design-metodologi (Christensen et al., 2012). De domænespecifikke teorier er deskriptive teorier, der bruges til at beskrive det problem, som forskningsprojektet behandler; i dette tilfælde hvordan tvivl kan fungere som trigger for læring i omsorgsarbejde og på tværs af kontekster. Jeg foretog to adskilte reviews af litteraturen, som retter et læringsperspektiv på henholdsvis social- og sundhedsuddannelse og ældrepleje (se afsnit 2.3). Design framework og designmetodologi er præskriptive teorier, der kan guide formuleringen af principper for designløsninger, der formodes at kunne bidrage til at løse problemet (Christensen et al., 2012). Denne præskriptive teoridel udgøres i dette forskningsprojekt af Deweys pragmatisk erfarings- og læringsfilosofi, der fungerer som guide til eksperimentets udformning (designløsning) og til analyse af eksperimentets udfald og proces (design- og procesprincipper). Tilrettelæggelsen ses hermed som et forsøg på at operationalisere Deweys læringsteoretiske forståelse, som jeg definerer som samskabende udforskning af tvivl.

Det teoretiske grundlag samt data fra feltarbejdet (shadowing, reflektive dialoger og evalueringssamtaler) formede materialet til den anden forskningsopgave: *problemidentifikation og -definition*. Med dette materiale sporede udforskningen ind på aspekter af læring i omsorgsarbejdet. Således fulgte jeg inden første DesignVærksted

og mellem de efterfølgende værksteder deltagernes omsorgs- og uddannelsesarbejde, omkring hvilke jeg bragte fortællinger til møderne. Det betød, at vi sammen kunne undersøge usikre situationer, i hvilke tvivl potentielt kom til udtryk (Se bilag J, Eksempel på deltagerbrev). Tilrettelæggelsen indebar tillige, at deltagerne selv skulle identificere situationer i deres arbejde, som de oplevede udfordrende.

Et princip i denne udforskning var *design af nye løsninger*, som skulle afprøves i deltagernes arbejdspraksis. Den oprindelige idé var at skygge deltagernes afprøvningsbestrebelse mellem mødegangene og herfra at indhente materiale til endnu en omgang i ovenstående cirkel (figur 5). Med data fra afprøvningsbestrebelse skulle nye problemstillinger udpeges, og nye løsninger designes og afprøves, så afprøvnin-gerne kontinuerligt blev udledt af erfaringer med eksisterende design (Amiel & Reeves, 2008). Jeg stødte dog ind i, at forskningsprocessen ikke levede op til den faseopdelte proces, som teorien om designbaseret forskning beskriver. Sekvenseringen af forskningsopgaverne i planlægning, design, implementering, evaluering og justering fungerede ikke, som jeg havde forventet. Denne erfaring er i tråd med en kritik, som rejses om designforskning, hvor Engeström (2011) hævder, at designforskning ofte hæmmes af en lineær forståelse, hvor der arbejdes med en progression af forskningsfaser. Engeström finder, at denne måde at tilgå designprocessen hindrer, at der opstår reelt formative processer. Jeg fandt, som beskrevet, at felt- og designarbejde var en kontinuerlig proces, der ikke kunne afgrænses i specifikke rum eller værksteder, hvorfor fx identifikation af problemer og design af løsninger tillige fandt sted, når jeg fulgte deltagerne i deres arbejde. Mere om det i næste afsnit.

3.3 METODER TIL DATAGENERERING

I dette afsnit præsenterer jeg forskningsprojektets metoder til datagenerering. Shadowing blev anvendt til at etablere følgeskab i undervisnings- og omsorgsarbejde og involverede tillige, at jeg etablerede en kontorplads i skolens frokoststue. Design-Værkstedet blev etableret til afprøvning af samskabende udforskning med efterfølgende evalueringssamtaler med udvalgte deltagere. Endvidere har reflektive dialoger med deltagere genereret data, som er blevet analyseret fortløbende til kvalificering af hypoteserne. Tabel 2 præsenterer et overblik over de datagenerende metoder, involverede aktører, formål, dataformer og omfang. Hensigten er at give et overblik over mine anvendte metoder og det materiale, der var tilgængeligt for analyse. Metoderne gennemgås én for én i det følgende, hvorefter jeg i afsnit 3.4 zoomer ind på de

konstruktioner af mysterier, som var min strategi for håndtering af det omfattende materiale.

Tabel 2. Overblik over dataproduktion

METODE	AKTØRER	FORMÅL	DATA	OMFANG
Shadowing	Praktikvejledere, elever, omsorgsmedarbejdere, ledere, lærere	Iagttagelse af undervisnings- og omsorgsarbejde	Feltnoter	45 halve/ hele dage
Kontorplads i frokoststuen	Lærere, konsulenter, ledere på social- og sundhedsskolen	Tilgængelighed for iagttagelse af og deltagelse i uformelle interaktioner	Feltnoter	150 halve/ hele dage
Refleksive dialoger	Praktikvejledere, uddannelseskonsulenter, ledere, lærere, uddannelsesudvalg, HR-konsulenter	Erfaringsudveksling og fælles analyse	Slides Posters Feltnoter	150 Timer 35 oplæg
Design Værksted	Praktikvejledere, elever, omsorgsmedarbejdere, ledere, lærere, konsulenter	Eksperimenter med principper for samskabende udforskning af tvivl	Lydoptagelser Transskribering Feltnoter Evalueringsskemaer Posters	30 timer
Evalueringssamtaler	Leder (skole), leder (plejehjem), lærer, elev, praktikvejleder, omsorgsmedarbejder	Oplevelser som deltager i DesignVærkstedet	Lydoptagelser Transskribering Feltnoter	6 x 1 time

SHADOWING MED KONTORPLADS I FROKOSTSTUEN

Med pragmatismens dobbelte fokus (Whyte, 1999) havde jeg opmærksomhed på at skabe rige etnografiske beskrivelser af det studerede (om tvivl, læring, omsorgsarbejde) og at undersøge, hvad jeg som forsker stødte ind i ved at ville noget i feltet (samskabende udforskning). Dette gav mig behov for en metode, som muliggjorde interaktioner, hvor både forsker og forskningsdeltagere var intervenserende og analyserende og ikke blot passive iagttagere eller informanter (Dewey, 1916). Jeg fandt

inspiration til at etablere en kontinuitet mellem felt- og designarbejde i metoden 'shadowing'. Shadowing intenderer at "finde bedre måder at undersøge og engagere sig i dag-til-dag dynamikker i praksis" (McDonald & Simpson, 2014). Metoden giver mulighed for at følge menneskers arbejde og liv, mens de bevæger sig – ofte og hurtigt – mellem forskellige steder og begivenheder (Czarniawska, 2007). Med shadowing får forskeren adgang til at følge begivenheder, som de udfolder sig i real time, og at skabe data om 'mikrobegivenheder', som finder sted i mellemrum i arbejdet (McDonald & Simpson, 2014): "It [shadowing] also allows researchers to engage directly with practice (verb); gain insights into the usually invisible, frequently mundane, aspects of work that are difficult to articulate; and observe actions embedded in the social and cultural context" (Buchan & Simpson, 2020, s. 10).

Som led i at 'skygge' arbejdet etablerede jeg en *kontorplads i frokoststuen*. Dette blev gjort på et tidspunkt i forskningsprocessen, hvor jeg endnu ikke havde afgrænset forskningens fænomen til at være læring i omsorgsarbejdet og de primære lærende aktører til at være omsorgsmedarbejdere. Fra positionen i frokoststuen havde jeg forventning om, at jeg kunne observere og tage del i det organisatoriske liv, som jeg ikke eksplicit kunne bede om lov til at deltage i, og at jeg ville være tilgængelig for at observere aktiviteter, som forløb i mellemrum mellem undervisnings- og mødeaktiviteter. Denne positionering gav anledning til, at jeg lyttede til samtaler og selv kunne deltage i samtaler, som var betydende for forskningsprojektets videnskabelse og fokusering. Som eksempel medvirkede to læreres samtale (som beskrevet indledningsvist) til, at jeg skærpede mit analytiske fokus på uformelle læringsrum i arbejdet. I denne sammenhæng begyndte jeg at tillægge mine iagttagelser af undervisningsseancer mindre betydning som datagenerende aktivitet, dog medvirkede disse aktiviteter fortsat generativt til at skabe kontakt til aktører fra skolen, som potentielt kunne deltage i DesignVærkstedet og til at få kendskab til problemstillinger i deres arbejde, som kunne danne grundlag for udforskning i DesignVærkstedet.

Udover at følge praksis, som den udfolder sig, giver shadowing, som et væsentligt element, forskeren mulighed for at deltage i spontane samtaler med forskningsdeltagerne om deres arbejde. Dermed er det muligt for, at forskeren løbende kan stille spørgsmål til forskningsdeltagerne og sætte sine iagttagelser og analyser i spil (McDonald & Simpson, 2014). "Whilst there are significant overlaps with other observational methods, shadowing allows the researcher to interact with individuals, ask questions and gain access to in-the-moment interpretations of what is happening" (Buchan & Simpson, 2020, s. 10). Dette element gør, at udvekslingen mellem forsker

og forskningsdeltager kan fungere produktivt i videnskabelsen. Shadowing er derfor en metode, som er velegnet, når forskningen fungerer i interaktioner mellem felt- og designarbejde, idet der er mulighed for, at forsker og deltager sammen foretager iagttagelser og analyser samt afprøver forskellige handlinger. Derigennem oplevede jeg at kunne lave mikroafprøvninger af forskningens resultater ved at tale højt om mine iagttagelser og indledende analyser. I tråd med beskrivelserne i shadowing oplevede jeg, at denne praksis skabte, hvad man beskriver som 'produktive relationer', hvori det var muligt sammen med forskningsdeltagerne at skabe mening i det, som foregik (Vásquez et al., 2012). Med dette blev forskningsdeltagerne trukket ud af deres vante arbejds gange, mens jeg blev trukket tættere ind i disse (Vásquez et al., 2012).

REFLEKSIVE DIALOGER

Et andet greb til forskningsprojektets felt- og designarbejde beskriver jeg som reflek-sive dialoger, som kom til udtryk, idet jeg var inviteret til at formidle forskningens resultater i forskellige sammenhænge. Jeg ønskede at udnytte disse seancer som mere end forskningsformidling og inviterede derfor deltagerne til at reflektere over mine iagttagelser og analyser (se bilag C). Jeg har afholdt ca. 35 reflek-sive dialoger, for-trinsvis med kommunale uddannelsesansvarlige (praktikvejledere, uddannelseskonsulenter, ledere og HR-konsulenter) samt i forskellige arbejdsgrupper på social- og sundhedsskolen, i uddannelsesudvalg og i samarbejdsflader på tværs af skole, ældre-pleje og med andre. Idet deltagerne tilkendegivelser gav fornyet indsigt i forskellige aspekter omkring forskningsprojektets resultater, bidrog deltagerne reflek-sioner til videnskabelse. Et eksempel på dette er en interaktion, hvor en deltager under et oplæg fortæller, at hun genkender det, jeg empirisk beskriver om, at uformelle samtaler fungerer til at italesætte væsentlige aspekter af omsorgsarbejdet. Hun fortæller, at de på hendes plejehjem omtaler disse samtaler som 'talks-to-go'. Denne måde at omtale samtalerne vakte genklang i mine erfaringer, og fra da af begyndte jeg at anvende begrebet talks-to-go som del af mit vokabular (Møller, 2021). Deltagerne genkendelse af disse samtaler inspirerede mig derfor til at nuancere og fremhæve 'fundet' af samtalerne som et væsentligt forskningsresultat. Det motiverede mig til at udvikle modeller og fortællinger, som kunne give yderligere indsigt i samtalerne form og indhold, heraf hvordan tvivl viser sig og kan fungere som trigger for læring. Et andet eksempel er en episode, hvor jeg - sent i forløbet - blev inviteret af en social- og sundhedsskole til at holde en dialog under titlen 'Tvivl som trigger for læring'. Hidtil havde jeg holdt oplæg, som indebar samtaler om tvivl, som jeg oplevede den komme

til udtryk i omsorgsarbejdet, men jeg havde endnu ikke holdt et oplæg under denne overskrift. Afhandlingens titel vidner om en konsekvens af denne invitation.

DESIGNVÆRKSTEDET

Den tredje metode til datagenerering, som er i sammenhæng med de to foregående, er DesignVærkstedet, som blev gennemført i fire iterationer med forskellig form, setting og udtryk. De første to iterationer blev gennemført som forløb af møder, hvor jeg som forsker, designer og facilitator inviterede forskellige aktører fra skolen og ældreplejen til at deltage i fire møder a tre timer i to forløb over ca. 5 måneder. I disse to iterationer mødtes en gruppe bestående af elleve udvalgte deltagere på et plejehjem i kommunen. Ideen var at skabe en bredt sammensat gruppe, der kunne repræsentere en pluralitet af fagligheder involveret i omsorgsarbejdet, som sammen kunne identificere og udforske problemstillinger i relation til læring i omsorgsarbejdet.

Den *første iteration* forløb i perioden juni til november 2018 og involverede, udover mig som forsker, en elev, en assistent, en praktikvejleder, en plejhjemsleder og en uddannelseskonsulent fra ældreplejen samt tre lærere, en praktikkonsulent og en uddannelsesleder fra skolen. Kontakten til uddannelseskonsulenten blev formidlet via min gatekeeper i kommunen, som fungerede som sparringspartner i den fortløbende tilrettelæggelse af iterationerne. Uddannelseskonsulenten formidlede kontakt til en praktikvejleder, som formidlede kontakt til en elev, en omsorgsmedarbejder og en plejhjemsforstander. Hermed var deltagerne fra ældreplejen på plads. Skolens deltagere havde jeg alle mødt i frokoststuen, og de blev inviteret til deltagelse personligt. Alle deltagere modtog inden første møde et deltagerbrev (bilag G og H) og en samtykkeerklæring til underskrift (bilag I). Disse dokumenter beskrev DesignVærkstedets idé, form og deltagere, herunder at de med deres deltagelse ville medvirke til at udvikle DesignVærkstedet som arbejdsform. Som en del af feltarbejdet fulgte jeg inden og undervejs flere af deltagerne (elev, assistent, praktikvejleder, uddannelseskonsulent, plejhjemsleder og to lærere). Formålet var at få indsigt i deltageres arbejde og identificere problemstillinger, som kunne behandles i DesignVærkstedet. Iagttagelserne inspirerede til en række praksisfortællinger, som jeg udsendte med deltagerbrevet (bilag G).

Den *anden iteration* forløb i perioden juni til december 2019 og involverede ligeledes elleve deltagere. Jeg valgte igen bredt at sammensætte en deltagergruppe, så den afspejlede de forskellige aktiviteter, som jeg havde adgang til at følge i perioden op til. Disse shadowingaktiviteter fandt sted samtidig og efterfølgende med, at første

iteration blev afviklet (jv. tabel 1). I perioden op til den anden iteration var jeg inviteret til at følge meget forskellige aktiviteter (et praktikvejlederkursus på skolen over 4-5 gange, et aktionslæringskursus om demensvenlig tilgang over 4-5 gange på skolen med indlagte læringsbesøg i praksis, et sidemandsoplæringsforløb på plejehjem, hvor en tandplejer (under)viste korrekt tandbørstning til omsorgsmedarbejdere, et forløb med supplerende matematikundervisning af elever på skolen, 'time-out'-møder på et plejehjem, hvor en plejhjemsleder forsøgte at etablere refleksive samtaler for omsorgsmedarbejderne samt en praktikvejleders arbejde med elever på et plejehjem). Af aktører fra disse forskellige shadowing-aktiviteter blev det muligt for to lærere, en praktikvejleder og en leder at deltage i den anden iteration. Som med første iteration ønskede jeg tillige at have omsorgsmedarbejdere som deltagere, men trods adskillige henvendelser til plejhjemsledere måtte jeg opgive dette, da omsorgsmedarbejderne ikke kunne tages ud af den daglige drift. I stedet måtte tre praktikvejledere deltage i anden iteration. Evalueringen af første iteration viste en interesse for at styrke elevperspektivet. Derfor inviterede jeg i anden iteration to elever til deltagelse. Desværre stoppede den ene elev sit uddannelsesforløb undervejs i forløbet. Kontakten til eleverne blev formidlet via de deltagende praktikvejledere. Fra ældreplejen deltog en leder, som jeg fik kontakt med, da jeg efterspurgte omsorgsmedarbejdere og en HR-konsulent, som jeg mødte i forbindelse med flere refleksive dialoger. Derudover deltog fra skolen en uddannelsesleder, som jeg havde taget personlig kontakt til, samt en praktikkonsulent, som jeg havde spurgt til at være genganger fra den første iteration. Ligesom ved den første iteration udsendte jeg et deltagerbrev med samtykkeerklæring og en række praksisfortællinger fra mit følgeskab i deltagernes arbejde (bilag H).

Udvælgelsen af deltagere til de to første iterationer var inspireret af Darsøs (2014) pointe om, at når fokus er på at undersøge fælles problemstillinger, som rækker ud over monofaglige og organisatoriske grænser (som i dette tilfælde læring i omsorgsarbejdet) kan det være produktivt at sammensætte en gruppe af mennesker med forskellige faglige, hierarkiske og organisatoriske baggrunde. Darsøs pointe er i tråd med en empirisk iagttagelse af, at læringsanliggender ofte søges løst monofagligt og indenfor den enkelte organisation. Jeg erfarede, at organisationerne havde en velkonsolideret samarbejdspraksis på konsulent- og ledelsesniveau, hvor praktikkonsulenter, uddannelseskonsulenter og i nogle tilfælde plejhjemsledere mødtes for at koordinere uddannelsesopgaven. Dette var som hovedregel for at håndtere elever, der var udfordret i deres i studie- eller arbejdsliv, og i mindre grad for mere generelt at skabe gode læringsmiljøer på tværs af skole og ældrepleje. Samtidig erfarede jeg, at lærere og

praktikvejledere, der har uddannelsen af elever som primær opgave, sjældent havde anledning til at mødes, samarbejde og skabe viden om hinandens praksis og arbejdsvilkår.

Den *tredje iteration* af DesignVærkstedet havde en anden karakter end de første forløb. Der var her tale om iterationer i andre typer af settings; i mindre fora, hvor jeg var inviteret som sparringspartner i forskellige projekter i organisationerne, og i større fora, hvor jeg var inviteret til refleksive dialoger om forskningens resultater. Kendetegnende for disse iterationer var, at de fortsat involverede mig og en række praksisaktører, og at jeg eksperimenterede med at sætte principperne for udforskning i spil. At deltagerne medvirkede i et eksperiment var ikke ekspliciteret i disse iterationer, idet det selv-analyserende princip ikke blev praktiseret (Høyrup, 2014). Et eksempel på en tredje iteration, hvor det selv-analyserende princip dog var delvist på spil, var etableringen af et enkeltstående fire timers DesignVærksted omkring temaet 'Sammen om forskning'. Dette værksted havde til hensigt at afprøve samskabende udforskning af deltageres forskellige erfaringer med forskning-praksis-samarbejde, og involverede deltagere, der på forskellig vis havde medvirket i forskningsprojektet. Udover mig selv som planlægger og facilitator deltog en praktikvejleder (deltager i DesignVærksted), en uddannelseskonsulent (samarbejde om refleksive oplæg), en udviklingskonsulent (vejleder), en HR-udviklingskonsulent (deltager i DesignVærksted), en HR-leder for uddannelse (medlem af styregruppen), en lærer (deltager i DesignVærksted), en skolekonsulent (deltager i DesignVærksted), en uddannelseschef (medlem af styregruppen) og en forsker (ph.d.-vejleder og medlem af styregruppen).

Den *fjerde iteration* af DesignVærkstedet fandt sted, idet deltagerne afprøvede og udførte principper for samskabende udforskning i deres egen praksis, som de havde udledt af arbejdet i DesignVærkstedet. Da denne iteration foregik uden min tilstedeværelse, gav dette anledninger til data gennem deltageres fortællinger om, hvordan samskabende udforskning tog form i deres praksis. Disse fortællinger blev tematiseret under evaluerende samtaler, som jeg foretog efter den første og anden iteration, i spontane samtaler samt under DesignVærkstedet 'Sammen om forskning'.

I *tilrettelæggelsen* var jeg opmærksom på, hvordan DesignVærkstedet kunne etableres som et rum afgrænset fra den daglige praksis og med aktører, der ikke deler en konkret praksis - som et tredje sted, der ikke er i vanlig praksis og ikke i vanlige møder, men ude af den kontekst, som deltagerne normalt befinder sig i (Staunæs et al., 2014). Inspireret af Dewey (1916, 1938a) var min hypotese, at udbyttet af DesignVærkstedet ville øges, hvis deltagerne oplevede en kontinuitet til praksis udenfor dette

tredje sted. Den formative evaluering viste, at praksisfortællinger fra deltagerne praksis understøttede kontinuitet *ind* i værkstedet (se analyse 7.2), mens praktiseringen af samskabende udforskning understøttede kontinuitet *ud* af værkstedet (se analyse 7.4). Praksisfortællingerne blev efter afprøvning af flere udtryk præsenteret fra et oplevet førstepersonsperspektiv. Jeg overvejede, hvorvidt jeg kunne bede deltagerne om selv at nedskrive fortællinger om situationer i deres arbejde, men jeg undlod dette, da det virkede tilstrækkeligt udfordrende at finde tid til at deltage i mødegangene og til blot at få læst deltagerbrevet og dagens program inden møderne. Strukturen blev udviklet til, at vi i første halvdel af mødet analyserede erfaringer fra vores fælles arbejde igangsat af en praksisfortælling fra mit oplevede perspektiv, og at vi i anden halvdel af mødet undersøgte situationer fra deltagerne eget arbejdet fortalt fra deres perspektiv. Med dette design øvede alle deltagere sig i at fortælle om situationer fra et førstepersonsperspektiv.

Jeg gav indledningsvist deltagerne et kort oplæg om principperne for samskabende udforskning, som jeg, inspireret af Dewey (1916, 1934) har formuleret som 'samskabelsens fem fede fif' (Møller, 2017).

Figur 6 Principper for samskabende udforskning (Møller, 2017)

SAMSKABELSENS 5 FEDE FIF - PRINCIPPER FOR SAMSKABENDE LÆRING	
Gør det - og gør det igen!	Vi eksperimenterer og udforsker konsekvenser af handlinger
Tag erfaringer seriøst!	Vi sætter ord på vores sanselige oplevelser og deres værdi
Sig hvad du ønsker!	Vi skaber positive hypoteser om fremtidige handlinger
Grib det!	Vi griber og accepterer hinandens tilbud om handling
Tag ansvar!	Vi gør hinanden og dét, vi skaber sammen, bedre

Intentionen var at præsentere prototypen for samskabende udforskning som et redskab til at analysere de erfaringer, vi gjorde i DesignVærkstedet. I takt hermed blev principperne en del af vores måde at tale om det, vi gjorde (se analyse 7.4). De formative evalueringer viste, at det var særligt vanskeligt at omsætte det handlingsrettede og eksperimenterende princip i prototypen, der beskrives som 'gør det – og gør det igen' (Møller, 2017). I kraft af det selvanalyserende princip (Høyrup, 2014) undersøgte vi, hvad der virkede på, hvilke måder i vores interaktioner; udtrykt som dramatiseringer af handlingsforløb, hvor vi forestillede os konsekvenser af potentielle handlinger (se analyse 7.4). Ved på den måde at handle i DesignVærkstedet muliggjorde vi nye erfaringer af høj kvalitet (Rosiek, 2013)

Praktiseringen gav os erfaringer med, at det kan være sårbart og intimiderende at skulle dele situationer, som man har oplevet dem. Samtidig overvejede vi, hvorvidt der var typer af problemstillinger, som ikke egner sig til at blive behandlet i dette tværfaglige og tværorganisatoriske rum. Fra disse erfaringer rejste sig spørgsmål om betydningen af magt, positionering og hierarkier, når tvivl kommer til udtryk og potentielt skal gøres til genstand for læring (se analyse 7.3). Idet etik og positionering var afgørende aspekter af DesignVærkstedet og i min forskning generelt præsenterer jeg grundigere overvejelser herom i afsnit 3.5.

Jeg inviterede deltagerne til formativ evaluering og udvikling af DesignVærkstedets form og indhold. Ved opstarten af hvert møde fremlagde jeg pointer fra disse evalueringer for at understøtte gruppen som selvanalyserende (Høyrup, 2014). Jeg gennemgik en planche med evaluering fra foregående møde og fremlagde endvidere en fortælling, som eksempel på en situation fra DesignVærkstedet, hvori jeg selv havde oplevet tvivl om, hvad jeg skulle gøre (Bilag J). Disse var derfor situationer, som alle havde deltaget i. Intentionen var eksemplarisk at dele min egen tvivl og at afprøve, hvordan tvivl kan gøres til genstand for fælles analyse. Der er således rejst formative opmærksomheder og spørgsmål efter hver mødegang og efter hver iteration i DesignVærkstedet. Disse pointer delte jeg i rigt omfang med min sparringspartner i kommunen, og til dels med projektets styregruppe og praktikkonsulenten fra skolen, som deltog i begge iterationer. Det gav anledning til at udvikle prototypen undervejs.

EVALUERINGSAMTALER

Med det formål at få viden om og udvikle designprincipper foretog jeg formative evalueringssamtaler med udvalgte deltagere, som blev praktiseret dialogisk omkring en semistruktureret samtaleguide (bilag M og N). I tråd med det pragmatiske afsæt valgte jeg at udnytte samtalen som en gensidig erfaringsudveksling og et potentielt læringsrum, hvori forskningsdeltagerne og jeg kunne dele iagttagelser og indledende analyser; altså som rum til at muliggøre nye erfaringer (Rosiek, 2013) og 'in-the-moment interpretations' (Buchan & Simpson, 2020), og som kunne virke formende på tilrettelæggelsen af det videre studie og dets resultater. Jeg afholdt evalueringssamtaler med i alt seks af DesignVærkstedets deltagere. Samtalepartnerne er udvalgt for at repræsentere de involveredes forskellige professioner og organisationer. Efter første iteration inviterede jeg en omsorgsmedarbejder, en plejehjemsleder og en lærer, mens jeg efter anden iteration inviterede en elev, en praktikvejleder og en leder fra social- og sundhedsskolen. Da jeg undervejs havde kontinuerlige samtaler om afprøvningerne

med konsulent, som var gennemgående deltager i alle iterationer af DesignVærkstedet, inviterede jeg ikke denne til en formaliseret evalueringssamtale.

Tematisk fokuserede samtalerne på deltageres erfaringer med at deltage i DesignVærkstedet, herunder på deres motivation og forventninger til at deltage. Vi talte om deres erfaringer med de forskellige elementer af DesignVærkstedet, formen, deltagelsen af aktører med forskellige positioner og organisatorisk baggrund og om principperne for samskabende udforskning. Vi talte endvidere om, hvad der havde været betydningsfuldt og udfordrende ved at deltage. Derudover spurgte jeg til, om de havde talt med andre om DesignVærkstedet, tænkt eller gjort noget i deres arbejde inspireret af DesignVærkstedet, og om der var noget inspireret af form eller indhold, som de ønskede at afprøve i deres arbejde.

Fra første til anden iteration ændrede jeg enkelte dele af samtaleguiden, hvilket afspejler udvikling af designprincipperne. Efter første iteration talte vi om deltageres oplevelser af DesignVærkstedets fokus på 'problemer', mens vi efter anden iteration talte om deres oplevelser af DesignVærkstedets fokus på 'tvivl'. Dette afspejler mine indledende udfordringer med at tematisere tvivl, og viser udviklingen i forskningsprojektets principper fra problem- til tvivlsbaseret udforskning. Efter første iteration talte vi om, hvorvidt der var noget fra DesignVærkstedet, som de ønskede, kunne gøre en 'forskel' i deres eget arbejde, mens jeg efter anden iteration spurgte til, om der var noget fra DesignVærkstedet, som de ønskede at 'afprøve' i deres eget arbejde. Denne forskel afspejler min opmærksomhed på, at et udbytte kan vise sig i mulige eksperimenter i praksis udenfor DesignVærkstedet, og i mindre grad i observerbare effekter i andres handlinger eller i deres praksis.

FASTHOLDELSE OG PRODUKTION AF DATA

Jeg vil i det følgende kort beskrive, hvordan jeg fastholdt data, det vil sige, hvad jeg skrev ned, hvordan og hvornår. Dette for at anskueliggøre, hvad der udgør den pool af data, som jeg konstruktionerne af mysterier kommer af. Jeg fastholdt data i flere typer dokumenter:

- Iagttagelsesdokumenter, hvori jeg undervejs og umiddelbart efter hver shadowing-aktivitet noterede mine iagttagelser og indledende analyser knyttet til den særlige aktivitet. Dette resulterede i 41 dokumenter fra ældrepleje- og skolepraksis og grænseflader herimellem. Iagttagelsesfokus var på læring og læringsmuligheder i den iagttagede kontekst (indledningsvist ikke afgrænset

til omsorgsarbejdet), herunder hvem der blev positioneret og kunne agere som lærer og lærende aktør (indledningsvist ikke afgrænset til omsorgsmedarbejderen). Jeg iagttog, hvordan teorier og procedurer blev omtalt og anvendt, samt hvilken betydning erfaringer blev tillagt. Jeg havde fokus på, hvilke problemstillinger aktørerne skulle håndtere, hvordan de håndterede dem, samt hvilke interaktioner, der var mulige for dem at indgå i omkring disse problemstillinger.

- Tilbagemeldingsdokumenter med iagttagelser og refleksioner, som jeg delte med den specifikke forskningsdeltager efter hver shadowing-aktivitet (se bilag B). Jeg har i alt 30 tilbagemeldingsdokumenter, hvoraf enkelte indeholder forskningsdeltagerens reaktion på min tilbagemelding. Denne metode var en del af den formative og kollaborative evaluering og udvikling af forskningsresultater.
- Refleksionslogs, hvori jeg reflekterede over erfaringer, der gjorde særligt indtryk fra forskningsprojektets mange forskellige aktiviteter. Dette resulterede i fem dokumenter (fra projektperiodens fem første semestre), som sammenlagt tæller knap 500 sider.

Jeg havde desuden en række dokumenter til fastholdelse af erfaringer fra DesignVærkstedet:

- Evalueringer af de enkelte mødegange, hvor deltagerne blev inviteret til at dele deres oplevelser mundtligt og skriftligt. Disse indtryk blev fastholdt ved plancher og lydoptagelser, samt skriftlige evalueringsskemaer udført af deltagerne. Her bad jeg deltagerne forholde sig til, i hvilken grad de oplevede, at DesignVærkstedet knyttede an til deres daglige arbejde, hvorvidt praksisfortællingerne understøttede arbejdet i DesignVærkstedet, hvordan det virkede, at der var deltagere med forskellige baggrunde, hvorvidt de oplevede at kunne mødes omkring noget fælles, samt hvordan de introducerede teorier og begreber virkede. Jeg bad deltagerne give eksempler på, hvad de oplevede. Jeg samlede efterfølgende deltagerens skriftlige og mundtlige evalueringer i et skema (bilag E). Jeg har otte dokumenter med deltagerens samlede evalueringer af de enkelte mødegange.
- Egen evaluering af de enkelte mødegange, hvor jeg lavede en grundig gennemgang af mine egne indtryk (bilag F). Her vurderede jeg virkningen af sammensætningen og antallet af deltagere. Jeg vurderede samspelet mellem

deres forskellige interesser og hvorvidt det lykkedes at etablere en fælles interesse omkring en sag. Endvidere vurderede jeg, hvorvidt praksisfortællingerne virkede til at vække deltagernes interesse og til at knytte an til deres praksis. Jeg vurderede min facilitering af værkstedet, herunder om jeg kunne medvirke til, at principperne for samskabende udforskning (præsenteret gennem oplæg, modeller og praktisering) kunne virke som redskab til deltagernes analyser. Endelige vurderede jeg etiske spørgsmål om magt og positioneringer. Dette gav i alt ni evalueringsdokumenter til fastholdelse af mine erfaringer fra første, anden og tredje iterationer.

- Evaluering af hvert forløb som helhed, hvor seks udvalgte deltagere blev inviteret til evalueringssamtaler. Det gav i alt 88 siders transskriberet materiale, som primært er anvendt formativt til udvikling af principper for DesignVærkstedets form og indhold.
- Egen samlet evaluering af første og andet forløb, hvor jeg nedskrev iagttagelser, hypoteser og spørgsmål til overvejelse, som afprøvningsne gav anledning til. Det resulterede i to dokumenter (bilag K og L), hvor jeg reflekterede over kvaliteter ved DesignVærkstedets som læringsrum adskilt fra praksis, overvejelser omkring praksisfortællinger og deres virkninger, magt og deltagelsespositioner i samskabende udforskning samt forhold mellem teori og praksis. Denne evaluering virker formativt til udvælgelse af pointer til analyse af erfaringsdannelsen i DesignVærkstedet (analyse 7).

3.4 KONSTRUKTIONER AF MYSTERIER

Disse præsenterede datagenererende metoder giver et omfangsrigt materiale, hvoraf denne afhandling blot præsenterer et udsnit. Jeg vil i det følgende med afsæt i abduktion som rationale argumentere for udvælgelsen af data fra denne pool. Til den abduktive konstruktion af mysterier, og hermed til udvælgelse af data, opsatte jeg to kriterier. Det ene kriterium var, at situationerne, som jeg skulle analysere, skulle have en sansemæssige kvalitet, som jeg erfarede som brud med en grad af kropsligt ubehag. Det andet kriterium var, at de skulle have en reflektiv kraft, således at analysen af dem kunne bringes til at bryde med forståelser i den etablerede teori, i feltet eller i de abduktive analyseforløb. Disse kriterier lagde fundament for en fortløbende kvalificering af hypoteser, sådan som Deweys (1916) eksperimentelt videnskabelige metode lægger op til (se afsnit 1.4). Hermed er situationer udvalgt til analyse med henblik på deres generative kraft til at udforske, udfordre og udvikle de indledende hypoteser

om, at tvivl kan fungere som trigger for læring, og at samskabende udforskning kan fungere som reflektiv samarbejdsform.

Den problemstilling, som jeg indledte med at konstruere, havde til hensigt at undersøge hypotesen om, at omsorgsarbejdet kræver kompleks problemløsning af usikre situationer, hvortil der fordres reflektive samarbejdsformer. Vækket af den indledende fortælling om de to læreres samtale i frokoststuen begyndte jeg at få øje på situationer, hvori jeg fornemmede, at medarbejderne oplevede en usikkerhed i arbejdets udførelse. Fortællingen om de to lærere i frokoststuen er et eksempel på situation, som opfyldte begge udvælgelseskriterier, idet den både indeholder en sansemæssig oplevelseskvalitet, idet den for mig fremstod åben og uafklaret, samtidig med at denne åbenhed havde anledning til kritisk analyse for mig som forsker. Den trådte ud af strømmen af alle de erfaringer, jeg gjorde, som det Dewey (1934) kalder *en* erfaring, defineret på den måde, at den netop har en sansemæssig kvalitet, der skaber resonans og bryder med det forventelige. Jeg ønskede at komme til at forstå mere om, hvilke særlige forhold for læring, der var på spil i denne situation. Jeg fik øje på, at der var tale om en type situation der havde en særlig ufuldendt og åben karakter, som jeg genkendte at Dewey (1916) skrev om. Jeg registrerede, at sådanne situationer tog form i interaktioner med arbejdsopgaverne, at de fandt sted i uformelle kollegiale samtaler, og at der ikke var plads til at tale om dem på formelle møder. Jeg erfarede, at sådanne situationer 'larmer', idet de højt 'kalder' på udforskning ved at generere et kropslig erfaret ubehag hos de involverede. Denne erkendelse præsenteres og nuanceres i kapitel 4.

Et mysterium blev konstrueret, idet jeg fandt, at jeg kom til kort med Deweys (1916) beskrivelser af, at læringens potentiale ligger i situationer, som opleves ubehagelige og som mærkes kropskropsligt, sanseligt. Empiriske iagttagelser forvirrede og forundrede mig og fik mig til at stille spørgsmålstejn ved den pragmatisk funderede forståelse af, at usikre situationer manifesterer sig kropsligt mærkbart. Jeg oplevede resonans i en anden type situation i omsorgsarbejdet, som jeg identificerede som mere stille, idet de ikke i sig selv 'råber' på refleksion og ikke tydeligt skaber tvivl og ikke sætter sanselige spor af ubehag. Herfra kan man konkludere, at omsorgsarbejde i visse (mere stille) situationer kan udføres uden refleksivitet, idet der i disse tilfælde er tale om situationer, man ikke skal lære af. Empirien viste dog noget andet; at der i disse situationer var noget på spil, som fortjente ligeså meget reflektiv opmærksomhed, som de situationer, der larmer og naturligt giver anledning til refleksion. Jeg fandt et sprog til at tematisere disse iagttagelser i Noddings omsorgsetiske filosofi (1984,

2010a), og kunne sætte spot på, at de 'stille' rutineprægede situationer i omsorgsarbejdet kan kvalificeres gennem refleksive samarbejdsformer. Det brød med den pragmatisk-informerede hypotese, som jeg havde konstrueret om, at tvivl opstår af sig selv, og førte til, at jeg foretog analyser i lyset af Noddings pædagogiske perspektiver på omsorg, magt, myndighed og værdighed (5.1) og den nødvendige refleksivitet her til (5.2), der kunne nuancere forståelsen af tvivl som trigger for læring

Et andet mysterium blev konstrueret, idet jeg i den empiriske praksis erfarede, at læring så ud til hovedsageligt at blive betragtet som et anliggende for elever, og i mindre grad som et anliggende for alle medarbejdere. Denne iagttagelse overraskede mig, og brød med forståelsen informeret af såvel pragmatismen som pædagogikken om, at håndteringen af omsorgsarbejdet kræver, at omsorgsmedarbejderen agerer som lærende aktør. Samtidig oplevede jeg, at medarbejderne så at sige 'hungrede' efter refleksive, kollegiale rum (som blev muliggjort gennem min tilstedeværelse), hvor de kunne komme til at forstå og håndtere oplevede problemstillinger i arbejdet. Fra dette brud mellem ideen om samskabende udforskning og de empiriske erfaringer kunne jeg konstruere et mysterium, som behandles i kapitel 6. I forlængelse af denne analyse af omsorgsmedarbejdernes læringsmuligheder er en række spørgsmål fortsat ubesvaret om, hvordan tvivl kan fungere som trigger for læring. Det leder til analyser af erfaringer fra DesignVærkstedets afprøvninger af samskabende udforskning som refleksiv arbejdsform; om hvordan tvivl kan italesættes, når den opstår (7.1), om betydningen af fortællingens karakter (7.2), om betydningen af positioneringer (7.3) og om tilrettelæggelsen for kontinuitet i erfaringer (7.4).

3.5 ETIK OG FORSKERPOSITIONER

Jeg vil afslutningsvis pege på overvejelser om etik og forskerpositioner, som er særligt fremtrædende i min forskning. Jeg reflekterer over min positionering i pædagogisk forskning (betydningen af 'my-stories'), som gav mig adgang til feltet som både insider og outsider. Jeg reflekterer over betydningen af normativitet og positioneringer, som trådte frem i samskabende udforskning, og over udfordringer ved at sikre sig borgernes samtykke til deltagelse i forskningen.

POSITIONERET I PÆDAGOGISK FORSKNING

Hvor mange forfattere fremhæver relationen mellem forsker og deltagere, når shadowing tages i brug, er der, ifølge Urban og Quinlan (2014), få studier, der diskuterer kontekstens betydning for shadowing, og særligt som metode til dataindsamling

indenfor en kontekst af sygepleje. I mine shadowing-aktiviteter oplevede jeg, hvad Urban og Quinlan (2014) beskriver som 'fluidity of positionality'. Jeg kunne positioneres som både insider og outsider, alt efter, hvad der var i fokus i konteksten.

Med min levede database (Revsbæk og Tanggaard, 2014) var jeg så at sige en insider i forhold til den pædagogiske forståelse af fænomener i praksis. Som pædagog og cand.mag. i læring og forandringsprocesser var jeg særlig resonant for et pædagogisk perspektiv på omsorgsarbejdet, og som pædagogisk analytiker var jeg kendt med at studere fænomenet læring med pædagogiske begreber. Jeg oplevede, at der var noget i omsorgsmedarbejdernes interaktioner i arbejdet, som var oplagt at forstå med et pædagogisk perspektiv, men at medarbejderne generelt set manglede rum og redskaber til at tematisere denne del af omsorgsarbejdet, og at de måtte kæmpe med at etablere det pædagogiske som praksis og fokusområde. Det gjorde, at jeg, som insider med en pædagogisk database, kunne invitere til at undersøge oplevede problemstillinger og udforske løsninger hertil med en pædagogisk forståelse. Det muliggjorde samtaler om fænomener 'inde' i deltagerens praksis, som de oplevede sig alene med, idet det pædagogiske fokus ikke var i forgrunden for arbejdet. Jeg var selv indledningsvist udfordret i forhold til at beskrive, hvad det vil sige at stille pædagogiske spørgsmål og at bedrive pædagogisk forskning i dette nye felt. Det bevirkede, at jeg i starten ikke eksplicit positionerede mig som pædagogisk forsker. Jeg oplevede det som en indre strid for mig at anerkende pædagogikken som videnskab, og mig som pædagogisk forsker. Denne erkendelse er en del af min forskningsmæssige dannelsesrejse. Jeg ser, at mine udfordringer falder sammen med de trængsler, som Biesta (2011) peger på, at pædagogikken generelt set har med at etablere sig som videnskab. Jeg så, som andre, primært pædagogikken som et praktisk handlingsområde, der er underlagt andre videnskabelige discipliner (Jacobsen & Komischke-Konnerup, 2019). Det gjorde det vanskeligt for mig at definere, hvordan pædagogiske analyser (og dermed my-stories) kunne bidrage til at forstå mere om de særlige forhold, der er for læring i dette specifikke felt. Jeg oplevede et behov (empirisk, teoretisk og metodisk) for at gøre klart, hvad det vil sige at beskrive omsorgsaktiviteterne som pædagogiske (Svensson, 2018) for at tydeliggøre, som efterspurgt af Biesta (2015), hvad det indebærer at stille pædagogiske spørgsmål og at bedrive pædagogisk forskning i omsorgsarbejdet.

I konteksten 'ældrepleje' var jeg – og det pædagogiske perspektiv – så at sige fremmed; en outsider. De erfaringer, jeg havde med ældreplejekonteksten var fra en overgang i mine unge dage, hvor jeg var ansat som weekendafløser på det plejehjem, hvor min mor var tilknyttet som udekørende hjemmehjælper. Jeg har hørt min mors

fortællinger over aftensmadbordet om borgere, kolleger og arbejdsforhold, og jeg var en aktiv lektiehjælper, da hun sidst i sine 50'ere uddannede sig til social- og sundhedshjælper. Sidst men ikke mindst fik jeg 'et stormvejr' af ældrepleje og demens ind i mit liv, da hun som 71 årig blev frygtelig syg og akut blev anbragt på plejehjem. Mine erfaringer fra ældreplejekonteksten var altså af personlig karakter, eller fra en tid, hvor jeg endnu ikke havde en analytisk kapacitet (levet database) til at forstå konteksten. Det motiverede mig til at få et dybt kontekstkendskab, der kunne medvirke til at udvikle mine my-stories. Samtidig begrænses min adgang til feltet af, at jeg ikke har analytisk beredskab til at iagttage og forstå særligt de sundhedsfaglige aspekter af omsorgsarbejdet.

At træde ind i feltet med en specifik mystory er et vilkår for alle forskere, der gør det afgørende at være kritisk overfor styrker og svagheder ved den specifikke levede database (Revsbæk & Tanggaard, 2014). Der er risiko for en ensidighed, som kan kompromittere forskningsprojektets validitet. At jeg definerer min forskning som pædagogisk og afgrænser mit blik hertil, kan gøre, at jeg risikerer at overse værdifulde aspekter for læring i omsorgsarbejdet, som en forsker med en anden (fx sygeplejefaglig eller psykologisk) levet database ville få øje på. Jeg forfølger muligheden for at lade pædagogikken være i sin egen ret, som Biesta (2015) opfordrer til, og til at undersøge læring i omsorgsarbejdet med pædagogiske begreber, men jeg underkender ikke betydningen af at forstå pædagogikken tværfagligt gennem dens interaktioner med tilstødende videnskabelige discipliner. Jeg finder på trods af forskelligheder, at pædagogiske og sygeplejefaglige teorier deler en grundlæggende forståelse af omsorg som en empatisk og anerkendende udveksling i mellem menneskelige relationer – som i Noddings (2012) tematiserer. Det er dog afgørende at være kritisk overfor det faktum, at det ikke falder mig naturligt at få øje på kliniske aspekter af udvekslingen mellem omsorgsmedarbejder og borger, og at jeg kan vurdere situationerne ud fra det kliniske vidensgrundlag, som *også* præger omsorgsarbejdet. Det er dog mit håb, at *mit* særlige bidrag til analyse af omsorgsarbejdet med min levede database kan bidrage til en tværfaglig dialog om de særlige forhold, der gør sig gældende for læring i omsorgsarbejdet.

ETIK OG NORMATIVITET

I teorien om shadowing metoden beskrives 'skyggeren' at være meget synlig i sin tilstedeværelse (McDonald & Simpson, 2014), hvilket kan give et mere åbenlyst forhold til de observerede. Dette åbenlyse forhold var formentlig medvirkende til, at

forskningsdeltagerne oplevede tillid til at efterspørge mine iagttagelser. Netop muligheden for at indgå i 'in-the-moment-interpretations' gav anledning til etiske overvejelser om, hvorvidt og hvordan jeg kunne dele mine iagttagelser uden at intimidere den person, der havde givet adgang til sin praksis. Jeg måtte overveje, hvordan det ville virke, hvis jeg ikke imødekom deltagerens ønske om at få indsigt i mine iagttagelser. Jeg vurderede, at for at opbygge tillidsfulde relationer og få adgang til deltagerens praksis og refleksioner herom, var det fordelagtigt, at jeg selv udviste tillid ved at dele min praksis og mine overvejelser. Det var vigtigt for mig at pointere overfor deltagerne, at mine iagttagelser og analyser ikke skulle betragtes som objektive "neutrale instruments" (Eikeland, 2006, s. 39), men som normative fortolkninger gjort fra en særlig levet database. Jeg overvejede de potentielle etiske konsekvenser af at agere i forskningen med det normative og forbedrende perspektiv, som pragmatismen giver anledning til, når fokus er på potentialer og rigere erfaringer (Dewey, 1916; Rosiek, 2013). Det interessante er, at jeg netop oplevede, at det normative perspektiv var med til at styrke relationen til de deltagere, jeg fulgte, idet de virkede til at sætte pris på, at jeg bekymrede mig om deres praksis og ville dele mine perspektiver på, hvordan de kunne kvalificere deres arbejde.

Samtidig var jeg opmærksom på, at det at dele var gennemsyret af magtdiskurser (Ellingson & Sotirin, 2020). Det rejste spørgsmål om, hvorvidt jeg som skyggende forsker skulle reagere, når jeg oplevede episoder eller adfærd, som kan betragtes som uetisk. Et eksempel er en oplevelsen, hvor en omsorgsmedarbejder gentagne gange forlader en borger på badeværelset under morgenplejen for at hente remedier, hun har glemte (analyse 5.2). Eller en situation, hvor jeg oplever, at en leder afviser medarbejderes behov for at tale om situation med en klagende borger (analyse 4.1). Eller situationen fra indledningen, hvor to lærere kan siges at tale nedladende om elever, som nogle der ikke har forudsætninger for at deltage i 'spændende' undervisningsformer. Skulle jeg reagere i disse situationer? Skulle jeg rapportere dem? I så fald til hvem? Der var ikke klare etiske retningslinjer for disse tilfælde: "The guidelines are silent on courses of action to be taken by shadowers in such circumstances" (Urban & Quinlan, 2014, s. 57). Selvom forskningen i høj grad fremstod åbenlys, var mine handlemuligheder ofte ikke så åbenlyse.

POSITIONERINGER I SAMSKABENDE UDFORSKNING

Mine etiske idealer var at etablere DesignVærkstedet som et ikke-undertrykkende og magtfrit læringsrum ved at fokusere på den fælles udforskning, hvor vores forskellige

erfaringer, baggrunde og perspektiver skulle opfattes som ressourcer til at forstå de situationer, vi udforskede. Dette er inspireret af Eikelands (2006, s. 45) formulering om, at “when the common and uniting element of community is inquiry and learning, rather than specific ways of doing anything concrete – predetermined by tradition, habit, ideology, or decree – ‘community’ can become non-repressive and cultivate diversity”. At tackle forskelle i kompetence, baggrund og positioneringer (Eikeland, 2006) var en afgørende faktor, når vi skulle dele perspektiver og indstille os åbent overfor hinanden. Mange af deltagerne var indenfor egne organisationer enten kolleger eller havde en medarbejder-leder-relation. I første iteration var deltagerne fra ældreplejen ansat på det samme plejehjem eller i samme område. I anden iteration var en leder, medarbejder og elev fra samme plejehjem, mens tre andre deltagere kom fra andre dele af organisationen. På tværs af skole og ældrepleje kendte flere af deltagerne i begge iterationer hinanden, idet de havde samarbejdet på tværs omkring uddannelsen af elever eller om kurser til medarbejdere. DesignVærkstedet var på den måde allerede i forvejen gennemsyret af relationer, herunder magtrelationer og forestillinger om positioneringer, som påvirkede deltagerne og afkrævede, at jeg gjorde etiske overvejelser om, hvad jeg kunne sætte dem til at gøre sammen.

En præmis i samskabende udforskning er, at deltagerne udviste en vis tillid til hinanden og åbenhed overfor, hvad der skete. Det selvanalyserende blik på gruppens arbejde krævede, at deltagere så på egne handlinger og analyserede egne reaktioner (Høyrup, 2014). Samtidig krævede udforskning af tvivl, at deltagere til en vis grad havde mod på at bringe egne fortællinger ind som materiale til at blive klogere på de konkrete problemstillinger og på praktiseringen af samskabende udforskning. Det gav en risiko for, at deltagerne oplevede sig sårbare og udstillede, hvilket kan opleves udfordrende: ”No matter how good and necessary, however, many people are not ready for the kind of open sharing, searching and critical examination required by communities of inquiry and learning. Openness exposes. For many this is threatening” (Eikeland, 2006, s. 44). For nogle handler det om, at de oplever et ubehag ved at vise personlige og sårbare sider af dem selv; for andre handler det om at beskytte deres erhvervede privilegier og magtpositioner (Eikeland, 2006). Derfor krævede tilrettelæggelsen af værkstedet, at jeg understøttede tilliden mellem deltagerne, så deltagerne blev mere trygge i at fortælle (se analyse 7.3).

Eleverne var de deltagere, som hyppigst italesatte deres oplevelser af hierarkier og magt i DesignVærkstedet, ligesom det var dem, der først tog initiativ til at fortælle om de problemstillinger, de oplevede i deres daglige arbejde. Eleverne tog

mest umiddelbart imod præmissen om åbenhed, hvorimod andre, som en praktikvejleder betegnede, 'i høje stillinger' (ledere og konsulenter), var mere afventende og passivt deltagende (se analyse 7.3). En konsulent på skolen fortalte, at hun oplevede at være udfordret af at skulle fortælle om situationer, hun fandt usikre, når kunder i form af HR-konsulenter, plejehjemsledere, omsorgsmedarbejdere var til stede, som potentielt skulle købe og deltage i skolens uddannelsesstilbud. En praktikkonsulent fortalte, at han holdt sig tilbage for at tale om arbejdet med elever, der var i udsatte positioner, når andre elever hørte med. En leder fortalte, at hun oplevede det udfordrende at fortælle om problemstillinger i sit lederskab, når der var medarbejdere til stede.

BORGERES SAMTYKKE OG DELTAGELSE

Jeg overvejede, hvordan jeg etisk forsvarligt kunne skygge omsorgsarbejdet uden at kompromittere beboerens private sfære, og uden at overskride grænser i de intime pleje-situationer, som jeg var vidne til. Når shadowing anvendes som metode kan det være vanskeligt at sikre sig et informeret samtykke fra de mange involverede, der bevæger sig ind og ud af situationer, hvori man observerer et fænomen, hvor de nok er deltagere, men ikke som dem forskningsinteressen er rettet mod (McDonald & Simpson, 2014). Omsorgsmedarbejderne, som jeg fulgte, havde fortalt kolleger og beboere, at jeg ville være til stede. Det var dog vanskeligt at indhente samtykke hos beboere med kognitive udfordringer, ligesom de kun vanskeligt kunne opponere imod min deltagelse eller flytte sig, hvis de ikke ville deltage. Denne problematik er afgørende at overveje i omsorgskontekster, idet "shadowing in health care organizations inevitably violates patient confidentiality requirements" (Urban & Quinlan, 2014, s. 62). Jeg kunne ikke følge omsorgsarbejdet og på samme tid undgå at være til stede i meget private og intime rum. Jeg valgte i flere situationer at blive i beboerens køkken, og jeg gik på intet tidspunkt med ud på beboerens badeværelse. Det indebar, at jeg i nogle situationer blot kunne bruge min hørelse til at registrere, hvad der foregik, og i andre situationer, at jeg nok kunne se, men ikke var tæt nok på til at opfange borgerens subtile kropslige udtryk. Dette var problematisk, idet pædagogiske analyser kræver tætte iagttagelser af de deltagendes responser på hinandens udspil. At jeg valgte fysisk at positionere mig mindre synligt påvirkede kvaliteten af mine feltnoter, men blev valgt af etiske hensyn.

KAPITEL 4. PRAGMATISMEN OM LÆRING

Dette kapitel præsenterer teoretiske og analytiske redegørelser, som skal nuancere de grundlæggende hypoteser om, at tvivl kan virke som trigger for læring i omsorgsarbejdet, og at samskabende udforskning kan fungere som reflektiv samarbejdsform. Jeg henter inspiration til at erfare og forstå dette i Deweys pragmatisk filosofi, hvor jeg særligt trækker på tre centrale værker; 'Democracy and Education' (1916), 'Art as Experience' (1934) og 'Education and Experience' (1938a). Sekundært inddrager jeg værkerne 'Human Nature and Conduct' (1922) og 'The Child and the Curriculum' (1902). Dewey udviklede særligt sine teorier i relation til børns læring og uddannelse i grundskolen. Når jeg anvender Deweys tænkning til at forstå aspekter af læring i omsorgsarbejdet, trækker jeg tillige på Elkjær (2009), der omsætter pragmatismens ideer til læring i arbejdet som kontekst.

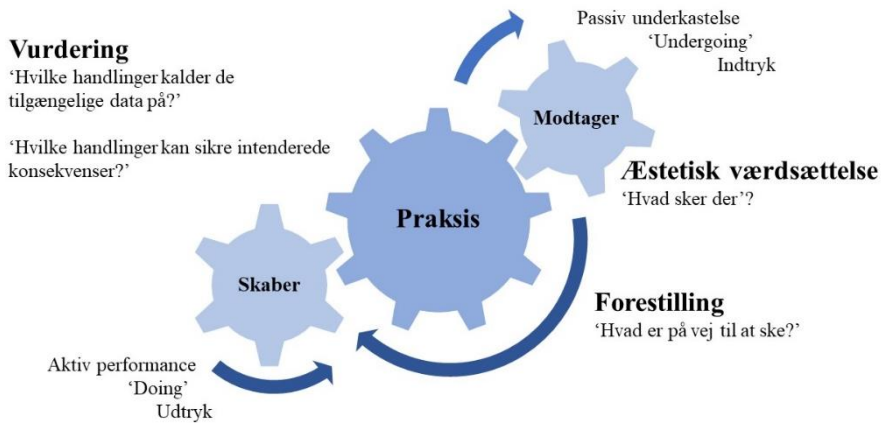
Kapitlet består af to loops af teoripræsentation og analyse. Det første loop koncentrerer sig om tvivl som trigger for læring og kultivering af spændinger og om en situation i omsorgsarbejdet, hvori tvivl viser sig. Situationen har signifikans jf. afhandlingens kriterie for udvælgelse af situationer, idet den har en sansemæssig oplevelseskvalitet, der kan virke brud-skabende. Dog viser det empiriske eksempel ikke i detaljer, hvad der er på spil i samskabende udforskning. Derfor præsenterer jeg tillige Deweys perspektiv på æstetik i erfaringer, hvorfra jeg definerer samskabende udforskning. Dette perspektiv gøres til genstand en analyse af, hvordan samskabende udforskning eksemplarisk kan praktiseres i omsorgsarbejdet. Pointer fra kapitlets to analyser tjener herefter som kritisk dialogpartner til videre konstruktion af et mysterium, der er værdt at udforske, jf. afhandlingens andet kriterie for udvælgelse af data.

4.1 TVIVL SOM TRIGGER FOR LÆRING

Den pragmatisk fortælling om læring påbegyndes ofte i erfaringsbegrebet, hvor Dewey gerne citeres for læringsforståelsen 'learning by doing', i hvilken erfaringer associeres med aktive handlingsorienteringer. Denne måde at behandle erfaringsbegrebet på er dog problematisk, idet den har en tendens til at adskille tænkning og handling (Elkjær, 2009) og at prioritere erfaringens udadvendte, aktive energi over erfaringens indadgående, passive energi. Den rette formulering, som er i overensstemmelse med den pragmatisk tænkning, vil være at tilføje 'undergoing', så erfaringens underkastende element også tages i betragtning: "There is, as will appear later, an element of undergoing, of suffering in its large sense, in every experience... it involves

reconstruction which might be painful” (Dewey, 1934, s. 42). Citatet peger på erfaringens samtidige aktive og passive elementer, som også udtrykkes i denne ofte citerede sentens fra ’Democracy and Education’: ”When we experience something, we act upon it, we do something with it, then we suffer or undergo the consequences. We do something with the thing and then it does something to us in return” (Dewey, 1916, s. 146). Det er en beskrivelse af erfaringens dobbelte proces, som jeg søger at illustrere som en samskabende proces i figur 7, Samskabende udforskning, og som uddybes løbende i dette kapitel.

Figur 7 Samskabende udforskning (egen tilvirkning inspireret af Dewey, 1916, 1934).



Aktivitet og passivitet er interagerende aspekter i erfaringen, som kan udtrykkes som *experiencing* og *experience* (Dewey, 1916, s. 173), som er samtidigt virkende som handlende proces og materielt resultat. Den dobbelte proces, hvori aktører som modtagere og skabere samskaber praksis, kan virke idealistisk og idyllisk. Ifølge Dewey er flow og harmoni dog ikke læringens igangsætter. ”Here in germ are balance and harmony attained through rhythm. Equilibrium comes about not mechanically and inertly but out of, and because of, tension” (Dewey, 1934, s. 13). Ingen situationer er i kontinuerligt flow, men brydes til stadighed. Det er situationers kontingens, at selvom vi forestiller os positive konsekvenser af vores handlinger, er forholdet mellem forventning og udbytte ofte uoverensstemmende. Der sker altid uventede hændelser, hvor det, vi forventede, ikke skete. Ligevægt kommer ikke af harmoni og velmenende

intentioner, hvor den ene altid sætter sig i den andens sted og gør det gode, men har tværtimod sin begyndelse i brud og spændinger. Det er situationer i spænding og uoverensstemmelse, der skaber behovet for refleksivitet og sætter den samskabende udforskning i gang. Det er på baggrund af en oplevet ubalance, at indskydelsen til at genoprette balancen er motiveret, påpeger Dewey.

Dewey betegner to typer eller kvaliteter af erfaring; 'trial-and-error-erfaringer' og refleksive erfaringer (Dewey, 1916, s. 152). Trial-and-error-erfaringer beskrives som handlinger, hvor vi handler, støder ind i noget, korrigerer, støder ind i noget nyt og korrigerer igen, indtil vi har fundet noget, der virker, og som herefter kan gøres til en tommelfingerregel. Vi kan se, *at* de handlinger, vi gør, virker, men vi ved egentlig ikke, hvad problemet er, eller *hvorfor* løsningen virker. I andre tilfælde tvinges vi til at føre observationen videre, fordi den type situation, vi står i, ikke kan håndteres med disse forsøg-fejl-handlinger. I disse situationer kan vi ikke nå tilfredsstillende slutninger gennem fejlretning og små korrektioner. Der er mere på spil, og vi kan ikke falde tilbage på at kontrollere virkningen i praksis, men bliver nødt til at undersøge og udvide vores forestilling om situationen. Startskuddet til begge typer erfaring er, at vi støder ind i noget, som træder frem som ukomplet, og som dermed er på vej til at tage form. Den ukomplette karakter gør situationen ufærdig, problematisk, usikker og fuld af tvivl; "perplexity, confusion, doubt" (Dewey, 1916, s. 157). Disse karaktertræk giver et ubehag, som udfordrer og motiverer en søgen efter at bringe situationen til fuldbyrdelse, hvor usikkerheden overvindes, og situationen så at sige rundes af som mere komplet. Usikkerhed kommer altså før sikkerhed og er det, der sætter udforskning i gang. Ubahaget gør det nødvendigt at igangsætte en grundig undersøgelse af situationen, der kan definere og klarlægge, hvordan situationen opleves, og hvad der kan ligge til grund herfor. Herudfra bliver det muligt at formulere hypoteser om forståelser og handlinger, der kan bringe situationens spænding til forløsning. Trial-and-error-erfaringer undlader denne grundigere undersøgelse, idet den første tentative fornemmelse af den usikre situation leder direkte til planlægning af handlinger, uden at man prøver at analysere de følelser af ubehag, man oplever, og uden at man forestiller sig konsekvenserne af forskellige handlingsveje. I sådanne situationer trigger tvivlen ikke læring. At lære kræver, at ubahaget tages seriøst.

AT KULTIVERE SPÆNDINGER FOR DERES POTENTIALITETER

En årsag til, at man går direkte fra oplevet problem til løsning, kan være, at den følelse af tvivl, der følger med den usikre situation, at man gerne vil slippe hurtigst muligt

væk fra den ubehagelige følelse. Modsat vil den (som Dewey kalder 'kunstneren'), der ønsker at skabe kreative udviklende produkter og praksisser, ikke forsøge at krybe udenom spændingen, som opstår i interaktionen med usikre situationer. Tværtimod tilstræber 'kunstneren' at kultivere disse oplevelser:

Since the artist cares in a peculiar way for the phase of experience in which union is achieved, he does not shun moments of reflection and tension. He rather cultivates them, not for their own sake but because of their potentialities, bringing to living consciousness an experience that is unified and total (Dewey, 1934, s. 14).

Det betyder, som Dewey ser det, at situationer, der er fulde af spænding og konflikt, har potentiale til at bringe erfaringer af højere kvalitet, fordi disse erfaringer kan bringe situationer til en fuldbyrdelse, idet de motiverer til udforskning. Det er den mulige bevægelse mellem orden og kaos, der er potentialet, vel at mærke en orden, som gennem forløsning af konflikten bringes til stadig højere kvalitet. "The actual world, that in which we live, is a combination of movement and culmination, of breaks and re-unions" (Dewey, 1934, s. 16). Hvad angår afhandlingens agenda om læring i omsorgsarbejdet, manifesteres en forståelse af, at læring og udvikling af og i arbejdet muliggøres ved at kultivere spændinger, udholde og udforske tvivl og hermed tage føregræb på de usikre situationer, der opleves i omsorgsarbejdet.

Denne udforskning er ikke noget, man kan lære ved at høre om det eller ved at iagttage andre: "Only by wrestling with the conditions of the problem at first hand, seeking and finding his own way out, does he think" (Dewey, 1916, s. 167). Det er et arbejde, som den enkelte selv skal gennemføre, men som vi kan analysere sammen. Det betyder, at udforskningen er en fælles aktivitet, i mit forskningsprojekt betegnet som en samskabende proces, hvor implicerede aktører agerer som skabere og modtagere, lærere og lærende på skift og i kontinuitet: "In such shared activity, the teacher is a learner, and the learner is, without knowing it, a teacher" (Dewey, 1916, s. 167). Denne forståelse sætter tvivlen i centrum som trigger for læring og samskabende udforskning som processen, hvorigennem potentialet til læring kan udnyttes.

RETTET IND I FREMTIDEN

Den gensidige afhængighed, som jeg her skitserer, er et aspekt af den demokratiske antagelse, som ligger som grund for Deweys tænkning. Demokrati anser Dewey

(1916) som en forbundet livsform, ”a mode of associated living, of conjoint communicated experience” (s. 93). Det betyder, at demokrati skal ses som en samværs- og deltagelsesform, hvor alle gives mulighed for at tage ansvar, bekymre sig og handle responsivt overfor hinanden. Den demokratiske dannelse er væsentlig for uddannelse, og for livet generelt set. Dette indebærer at gøre ”the individual a sharer or a partner in the associated activity so that he feels its success as his success, its failure as his failure” (Dewey, 1916, s. 18). Det at ønske deltagelse ligger, ifølge Dewey, indbygget i menneskets natur, idet mennesket naturligt retter sig mod sociale fællesskaber og ind i fremtiden.

Ifølge Dewey (1934) er målet for iagttagelser i den samskabende proces ikke blot at skabe indtryk af, hvad der sker i en aktuel situation. Værdsættelse af situationer indebærer også at registrere de tegn i situationen, som viser, hvad der er ved at tage form, altså hvad der er på vej til at ske. Det kræver en evne til at foregribe situationer og forestille sig, hvor en situation bevæger sig hen. Enhver situation er altid rettet fremad, ”every integral experience moves towards a close, an ending” (Dewey, 1934, s. 42), og data i situationen kan vise retningen, som situationen er på vej i. Situationer efterlader derfor de modtagende med data, der giver indtryk, som kan anvendes til at forstå situationen og dens mulige retning. At kunne se mulige ’endings’ og at kunne forudse, hvilke handlinger, der kan sikre en fuldbyrdelse, kræver intelligent brug af forestillingsevnen, hvor konsekvenserne af forskelligt mulige gensvar til situationen undersøges. Analysen indebærer, at man går bag om indtrykket og prøver at forstå dets baggrund og samtidig går forud i handling og analyserer de konsekvenser, som specifikke svar til situationen kan have. Der er tale om, at indtrykket både analyseres for, hvad det er igangværende, og hvad der er potentielt i situationen. ”To define an impression is to analyze it, and analysis can proceed only by going beyond the impression, by referring it to the grounds on which it rests and the consequences it entails” (Dewey, 1934, s. 317). Jeg vil i den første analyse afprøve hypotesen om tvivl som trigger for læring, som er nuanceret gennem teoretisk udredning. Intentionen er som nævnt at lade empirien være kritisk dialogpartner til konstruktion af nye mysterier, der kan kvalificere hypotesen.

ANALYSE 4.1: HÅNDTERING AF EN USIKKER SITUATION

Situationen for den første analyse involverer en elev og en praktikvejleder, som er sammen i morgenplejen hos en beboer på et plejehjem, idet praktikvejlederen har følgeskab med eleven. Vi møder tillige den kollega, som de to er på arbejde sammen

med, ligesom analysen involverer med kolleger og plejehjemsleder, idet de sidst på formiddagen har et personalemøde. I forløbet forud for situationen har praktikvejlederen, Mette, indledt morgenen med førvejledning med to elever, hvor de har gennemgået opgaver og spørgsmål i forhold til de beboere, som eleverne er tilknyttet. Herefter er den ene elev, Maja, gået med Mette til afdelingens kontor, hvor deres kollega, Christina, har fordelt ansvaret for afdelingens beboere mellem Maja og sig selv (deres tredje kollega er fraværende med sygdom). Maja tildeles en ekstra beboer udover de to beboere, som hun netop har gennemgået med sin vejleder.

Analysen præsenterer tre situationer. Den første situation indledes med omsorgselevens besøg hos beboeren Birte, som skal op af sengen og i tøjet inden morgenmaden. Jeg hæfter mig primært ved situationen som en omsorgssituation, hvori der sker noget, som kan betegnes som en usikker situation. Jeg har fokus på omsorgsmedarbejderen som lærende i arbejdet, og situationen analyseres derfor ikke som en uddannelsessituation for eleven. Anden situation viser eftervejledning mellem praktikvejleder og elev på kontoret. Denne del er primært etableret som en uddannelsessituation, idet 'eftervejledning' er en del af den systematiske metodik, som kommunen anvender til understøttelse af elevers læring. Jeg ser på situationen som et eksempel på en refleksiv samtale om erfaringer præget af de involveredes forskellige positioner overfor hinanden og opgaven. Tredje situation peger imidlertid på, hvorledes den usikre situation bliver et fælles usikkert anliggende mellem elev, praktikvejleder og kollega. Vi følger de tre videre til et personalemøde, hvor de forsøger at tematisere den usikre situation for deres kolleger og leder.

Birte ligger i sengen, da vi kommer ind. Maja sætter sig på hug ved hendes hoved: "Godmorgen, det er Maja. Jeg har Mette med". Birte sukker. Mette: "Er du lidt træt, Birte?". Birte: "Ja". "Det plejer du ellers ikke at være på det her tidspunkt. Men du havde jo også feber i går", siger Mette. Maja: "Birte, du skal også vejes i dag". "Åh", sukker Birte. Maja går ud på badeværelset: "Hvad tænker du, Mette? Jeg skal lige tænke". Mette og Maja taler sammen om opgaven, mens Maja finder vaskebalje og klude frem. Birte jamrer fra soveværelset. Maja går tilbage til hende: "Birte, jeg kører lige sengen lidt op og dit hoved ned, og så vil jeg vaske dig forneden". Birte jamrer og forsøger at kigge op. "Jeg skal lige vaske dig, så kommer du op igen. Jeg går lige lidt tæt på dig, så er det snart overstået", siger Maja, mens hun med en klud vasker forneden. Maja vurderer, at Birtes hud er rød, og spørger Mette, om hun skal smøre det med noget. De taler om cremer og om et sår, som Birte har på hofte. Maja: "Birte, nu skal vi vaske dig bagpå". Maja får til Mettes overraskelse Birte til at trække sig over på den ene side med sin raske arm. Mette tager en lille bog op af lommen og noterer noget. Maja vasker Birte og tager hendes temperatur. "Åh ha", jamrer Birte. Mette: "Har du det skidt, eller er det, fordi du skal tisse?". "Ja", svarer Birte. Maja: "Nu får du lige sko på". Birte kommer op at sidde, jamrer igen, og Maja får hjulpet hende over i kørestolen, ud på badeværelset og over på toiletstolen. Maja sætter sig på gulvet og forsøger at give Birte støttestrømper på. "Puh ha, jeg sveder. De driller, de strømper. Det plejer de da ikke at gøre". Mette noterer i sin lille bog. Birte jamrer. "Har du kvalme?". Maja vasker Birte og giver tøj på. Mette og Maja taler om montering af Birtes armslynge. Imens smører Birte sig i ansigtet med creme. Hun skal nu vejes i vejestolen, inden hun igen skal i kørestolen og ud til morgenmad i køkkenet.

(Fortælling ud fra feltnoter, 2.5.2018)

Jeg fremhæver denne situation som et eksempel på en usikker situation, som er kendetegnet ved dens problematiske og usikre karakter, der skaber forvirring, tvivl og ligefrem lammelse hos de involverede, og som giver en oplevelse af ubehag (Dewey, 1916). Man kan i situationen ikke direkte observere ubehaget, men jeg ser tegn på, at

der sker noget, som påvirker situationens flow og de involveredes opgaveløsning. Situationen viser, at beboerens stemning påvirker situationen, og at elevens og praktikvejlederens opmærksomhed er rettet imod de signaler, som hun giver. Birtes reaktionsmønstre er ikke, som det plejer. Hun virker træt og klagende, og omsorgsmedarbejderne forsøger forskellige handlinger for at imødekomme og løse op for beboerens ubehag. Hendes klagen virker kontinuerlig, undefinerbar og uafklaret. Hvad er der med hende? Hvordan kan de hjælpe hende? De efterprøver flere mulige hypoteser. Er hun træt? Er hun skidt? Skal hun tisse? Har hun kvalme? Maja tager hendes temperatur for at følge op på, om hun stadig har feber. Birtes gensvar er tvetydige. Hun siger ja, svarer med en ny klage og signalerer med sin krop. Det er udfordrende at skulle tune sig ind på beboerens tegn og indstille sig på det, som er, og det, som er på vej (Dewey, 1916). Birtes sukken og klagen er tegn i situationen, der giver data om hendes tilstand, men det er svært at vide, hvordan de skal handle på en passende måde for at sikre den gode pleje og et kontinuerligt flow i kommunikationen (Dewey, 1916) At vurdere, hvad der er hendes intention, og hvilke handlinger, der kan lindre hendes tilstand, er kompliceret. Det er op til omsorgsmedarbejdernes forestillingsevne at fortolke indtrykkene (Dewey, 1916; Dewey, 1934). De forsøger at få mere information om Birtes tilstand ved at stille hende spørgsmål, men disse spørgsmål virker ikke til at give mere afklaring – måske skaber de endda mere tvivl og forvirring.

Der er grund til at være mere opmærksom på Birtes tegn og hvordan de kan handle passende hertil. Begrundelsen kan hentes i deres kliniske redskab TOBS, som omsorgsmedarbejderen skal tage i anvendelse til tidlig observation af begyndende sygdom. Journalen beretter om, at Birte havde feber i går, og derfor tager eleven temperaturen, ligesom man må formode, at de har opmærksomhed på at identificere symptomer på sygdom. Det virker dog til at være uklart for dem begge, hvad der skaber hendes tilstand og forårsager de klagende udtryk, og hvordan hun bedst kan hjælpes. Der opstår en usikker situation, hvor det, eleven (og måske praktikvejlederen?) kan og ved, ikke rækker til at løse den situation, hun/de er havnet i. At håndtere usikkerheden i situationen kræver beslutninger om et handlingsforløb, der involverer mange overvejelser. Situationen er i konstant bevægelse, og der er ikke meget tid til at stoppe op og gennemgå hverken indtryk eller udtryk (Dewey, 1916, 1934). Eleven må træffe beslutningerne in situ; hun er nødt til at handle. Der er en kontinuerlig forpligtelse til at handle, selvom eleven mangler redskaberne til at sikre flowet. Denne oplevelse trigger behovet for at vide og kunne mere; den trigger behovet for læring (Dewey, 1916). Enkelte gange i løbet af situationen har elev og vejleder udvekslinger

om opgavens løsning, blandt andet om, hvorledes morgenplejen skal sættes i gang, hvordan rødmæ og sår skal behandles, hvordan beboeren bedst forflyttes, og hvordan slyngen skal monteres. Disse dialoger motiveres som oftest af, at eleven stiller spørgsmål til vejlederen, og at vejlederen står til rådighed for svar. Indimellem foregår vejledningen indirekte, idet vejlederen stiller beboeren spørgsmål og deler iagttagelser om hendes velbefindende, som eleven kan modellere. Andre gange tilrettelægger vejlederen situationen direkte ved at anbefale måder at gøre tingene på (fx valg af creme til sår, forflytningsteknik, slyngemontering). Dog håndteres situationen hovedsagelig gennem en individuel beslutningstagen, og størstedelen af deres iagttagelser og overvejelser forbliver skjulte og private.

Med disse iagttagelser og i lyset af den pragmatiske teori ses i situationen tegn på et uudnyttet potentiale om, at også praktikvejlederen (som omsorgsmedarbejder) deler sine iagttagelser og overvejelser – og særligt de aspekter af opgaveløsningen, hvorom hun oplever tvivl. Man kan indvende, at det ikke er sikkert, at praktikvejlederen tvivler på noget, og at man heller ikke kan forvente, at enhver morgenpleje kan og skal være en læringssituation for en uddannet omsorgsmedarbejder. Situationen peger dog på flere *tegn* som kan tyde på, at praktikvejlederen oplever tvivl, som fx kan ses i, at praktikvejlederen flere gange stiller spørgsmål til beboerens velbefindende (er du træt? Har du det skidt? Skal du tisse? Har du kvalme?). Det er spørgsmål, som tyder på, at praktikvejlederen gør sig iagttagelser om beboerens adfærd og hypoteser om, hvad der måske kan forbedre hendes tilstand. Der er tale om tegn, der senere, som situationen udvikler sig, viser at indikere, at praktikvejlederen ikke kender svaret på situationen og selv gør sig overvejelser om dens videre udvikling. Den næste situation viser en samtale på kontoret mellem Maja og Mette, hvor Maja senere på formiddagen får mulighed for at gennemgå sine oplevelser hos Birte.

Klokken er 10.15, da Mette og Maja mødes på kontoret. Maja har hastet igennem de sidste opgaver, og Mette har doseret medicin. Mette: ”Vi bliver nødt til at udskyde ugesamtalen, men vi kan lige samle op på formiddagen. Hvad oplever du, fungerede godt i dag hos Birte?”. Maja: ”Det synes jeg, at det gjorde at vaske hende forneden, mens hun lå i sengen. Men der skete så mange ting derinde i dag. Jeg ønskede bare at arbejde hurtigt, så det kunne blive overstået. Man bliver så nemt påvirket af alt det der ’åh ha’, som hun hele tiden siger. Så gør man nogle ting, der er uhensigtsmæssige for én selv, fx at ligge der på gulvet og give strømper på. Og man glemmer ting”. Mette: ”Ja, du ved jo, at vores arbejdsmiljø kommer førend, hvad hun vil”. Maja: Ja, det ved jeg godt, men jeg blev presset af hendes reaktion, og jeg vil gerne gøre det hurtigt”. Mette: ”Når du at tænke noget fagligt ind i situationen?”. Maja: ” Ja, 1000 tanker for igennem mit hoved på et splitsekund, og jeg har ikke teamet med mig. Jeg skal træffe et valg i situationen. Jeg ved ikke, om det er fagligt, men jeg når at tænke på, at det er vigtigt at forberede tingene, fx at sørge for, at støttestrømpen vender rigtigt inden”. Mette: ”Overvejede du, om Birte skulle ’tobses’?”. Maja: ”Nej, det overvejede jeg slet ikke. Kun at tage temperaturen. Men måske, hvis den havde været forhøjet”. Mette: ’Jeg noterede, at du lod Birte vende sig selv i sengen. Overvejede du noget om tryk- og friktionssår?’. Maja: ’Jeg tænkte mest over at lade Birte gøre de bevægelser, hun kan, så hun bevarer sin førlighed og oplevelse af at kunne noget’.

(Fortælling ud fra feltnoter, 2.5.2018)

Denne situation viser aspekter af den uddannelsesmæssige tilrettelæggelse af eleven som lærende. Praktikvejlederen tilrettelægger et rum for refleksion, hvori eleven kan gennemgå sine oplevelser af formiddagens arbejde. Det er et billede på en eftervejledning, som er ét af kommunens ekspliciterede didaktiske principper for tilrettelæggelsen af læring i praktikken, hvori praktikvejlederen didaktisk skal understøtte elevens refleksion og læring. Jeg fremhæver her samtalepotentialer for omsorgsmedarbejderens læring som en refleksiv samtale om erfaringer. Sigtet er at pege på samtalepotentialer for udveksling og udforskning af erfaringer, særligt om situationer præget af tvivl. Dette er velvidende, at samtalen udelukkende er etableret i kraft af elevens uddannelsesmæssige status og af praktikvejlederen position i forhold til elevens læring.

Situationen viser, at praktikvejlederen primært deltager i samtalen ved at stille spørgsmål. Blandt andet spørger hun, om eleven 'tænkte noget fagligt ind i situationen'. Eleven svarer, at hun gjorde sig "1000 tanker" i situationen, hvilket kan pege på, at der opstår mange faglige overvejelser, som i kraft af omfanget kan virke overvældende. Dette forstærkes af, som eleven siger, at det sker på et splitsekund, og at hun skulle træffe et valg. Med Deweys forståelse af sådanne situationer som ukomplette og ufærdige (1916) og vægtning af forestillingsevnen (1934) skal omsorgsmedarbejderen i situationen evne *både* at gå bagud og undersøge situationens grund (hvad kan årsagerne være til at Birte klager?) *og* gå forud og forestille sig konsekvenser af forskellige valg (hvad peger teorierne og elevens erfaringer på, at der kan være nyttige handlinger til en sådan situation?). Eleven beskriver det rammende, at der er 1000 tanker. Det vil sige, at der er mange teorier om mulige årsager og handlemuligheder, men hvilke diagnoser og tiltag vil være passende? Der er mange data i situationen at tage hensyn til og mange teorier, der kan bruges som redskab. Eleven griber til at tale om situationen med strømperne og påpeger, at hun tænker, at det er vigtigt, at de vender rigtigt fra begyndelsen. Hun taler om vigtigheden af at være forberedt, hvilket situationen tillige viser, at hun prioriterer, idet hun klargør forskellige remedier, hun skal bruge i morgenplejen (vaskebalje, klude etc.). Men hvordan forbereder hun sig på Birtes klagen og på at møde Birte i hendes følelsesmæssige behov?

Situationen peger på, at omsorgsmedarbejderne oplever, at der kan være modsætningsforhold imellem forskellige teorier, fx kan det være vanskeligt på samme tid at tage hensyn til teorier om friktionssår (Birtes sår på hoften) *og* teorier om selvmobilitet (vende sig selv i sengen) og rehabilitering (selvstændig livsførelse). Der opstår en paradoksal situation, hvor eleven skal vælge imellem, om hun skal undgå friktionssår ved at forflytte Birte på en måde, hvor hun ikke slider hul i huden, eller om hun skal lade Birte udføre den selvstændige handling, som hun er i stand til med sin raske arm, og dermed give hende en oplevelse af stadig at kunne noget selv. Det sætter et spændingsforhold mellem forskellige teorier, som *vil* noget forskelligt med situationen. Situationen viser, at det ikke altid er nok at forberede sig teoretisk på en situation. Der vil være træk ved en situation, som kan medføre, at man træffer beslutninger, som kan få u hensigtsmæssige konsekvenser for beboeren eller omsorgsmedarbejderen. I situationen gør eleven sig overvejelser om sit arbejdsmiljø, og vejleders teori er, at arbejdsmiljøet kommer før borgeren. Maja er klar over, at det er u hensigtsmæssigt at ligge på gulvet og give strømper på, men der er noget på spil om teoriens betydning, som det er væsentligt at overveje for at forstå, hvorfor eleven handler, som

hun gør. Maja har et teoretisk beredskab om ergonomi, som skal understøtte, at hun træffer gode valg om sine arbejdspositioner. Hun ved noget om 'rigtig ergonomi', og hun ved også, at hun i situationen ikke følger denne teori, men derimod handler imod sin viden. Teorien om ergonomi siger nemlig ingenting om, hvordan Maja skal håndtere at give strømper på en kvinde, der sukker og klager for hver berøring. Elevens overvejelser peger på, at teorien ikke kan assistere hende tilstrækkeligt i valget af handlinger (Dewey, 1938a). Tværtimod virker teorien til at give hende dårlig samvittighed og dermed at gøre situationen endnu mere kompleks. Selvom eleven ved, at hun skal gøre noget anderledes, finder hun det i denne kontekst af klagen, sved, strømper og følgevejledning ikke muligt at følge denne viden.

At håndtere usikkerheden i situationen kræver beslutninger om et handlingsforløb, der involverer mange overvejelser, der peger på en række spørgsmål, som situationen viser, at Maja er optaget af, men som ikke drøftes yderligere. Disse handler fx om, om det vil være hjælpsomt, at Maja arbejder hurtigere, så det ubehag, som Birte (og Maja) føler, hurtigere overstås. Eller om hastigheden i sig selv bidrager til ubehaget. Spørgsmålet er, hvilke strategier Maja oplever at have til at slippe af med ubehaget. I stedet for Majas strategi med at krybe uden om dem og undslippe dem hurtigst muligt, påpeger Dewey (1934), at ubehaget skal kultiveres. Ikke for at svælge i tvivlen, men for at tage føregreb om situationen og udnytte ubehagets potentiale til at skabe erfaringer af højere kvalitet. Med ubehaget trigges en mulighed for læring, idet usikkerheden i situationen påkalder et behov for at undersøge, hvordan Maja kan opøve sin kapacitet til at håndtere situationer som denne. Det kan kvalificere elevens og praktikvejlederens forståelse og håndtering af situationen, hvis de angriber den som et eksempel på et usikkert problem (Dewey, 1916), hvortil problemløsningen indebærer en analyse af data, dannelse af hypoteser og udvælgelse af handlinger (Dewey, 1916). Dette kræver, at tvivlen iscenesættes som et generativt potentiale og ressource for at igangsætte en fælles proces af udforskning (Dewey, 1916). Brugen af data til analyse skærper elevens iagttagelsesgrundlag. I stedet for at spørge: 'Overvejede du at tobse?', kan praktikvejlederen med fordel dele de iagttagelser, hun selv gjorde sig af Birtes tilstand, og på den måde igangsætte en samtale om observerbare tegn i situationen. Elevens kliniske blik kan dermed skærpes, så det bliver mere klart for hende, hvilke tegn og faglige forhold, der kan tages i betragtning i en klinisk observation. Det kan øge elevens muligheder for at lære at lave opsporende undersøgelser og generelt udføre god pleje. Der er et potentiale for at kvalificere de mulige erfaringer, hvis praktikvejlederen deler sine iagttagelser og vurderinger af situationen og ikke blot spørger

til elevens erfaringer. Det indebærer også, at praktikvejlederen gør eksplicit brug af teorier, hvilket kan gøre et sprog tilgængeligt for eleven, som kan kvalificere hendes handlingsgrundlag og muligheder for at indgå i faglige dialoger om omsorgsarbejdet.

Næste fortælling viser situationens forløb, hvor Birtes tilstand på ny influerer aktørerne, og den usikre situation bliver et fælles fagligt anliggende.

Imens Mette og Maja er på kontoret, kommer Birte hen til døren. Vi kan se hende gennem dørens rude og høre hendes jamren, der bliver stadig højere. Næsten som et skrig. Mette åbner døren: ”Du må vente, Birte. Vi skal nok komme om lidt”.

Birte jamrer. Mette og Maja forsøger at fortsætte samtalen, men det er svært.

Mette beder Maja tage den. Maja: ”Skal jeg? Jeg synes, det er svært. Kan man nægte én at gå på toilettet?”. Mette: ”Nej, det er svært”. Maja: ”Ja, for hvad om hun reelt skal tisse? Hvis man har en UVI, så sjatpisser man jo hele tiden”. Mette: ”Jeg tror, det er psykisk betinget. Hun skal egentlig ikke tisse”. Maja: ”Ja, hun er jo halvsidet lammet, så hjernen er påvirket, så hun ikke kan udsætte sine behov”.

Mette: ”Lad os drøfte det med Christina”. Mette ringer til Christina, som hurtigt kommer ind på kontoret: ”Jeg har lige haft hende på toilettet. I sidste weekend var det det samme. Der havde jeg hende på toilettet hver halve time. Ellers sidder hun bare og skriger. Det er et kæmpe problem. Vi må prøve at snakke om det til tavlemødet”. De går op i mødelokalet, hvor deres kolleger er i gang med madpakker og løs snak. Mette siger med en høj stemme, at hun har noget at vende med dem: ”Det er Birte. Hun fylder meget i afdelingen, fordi hun jamrer hele tiden. Vi er i tvivl om, hvordan vi bedst hjælper hende”. Flere kolleger fortæller om deres oplevelser med beboere, der har samme adfærd. Én af dem spørger, om de kan skemalægge Birtes toiletbesøg, og en anden, om der er et mønster i, hvornår Birtes tissetrang og jamren er værst. Lederen er nu stødt til. Hun lytter for en stund og siger så: ”Jeg bliver nødt til at sige at, det er en neurologisk problematik, som vi ikke kan løse her og nu. Birtes hjerneskade giver hende et hypervandladningsbehov, som ikke kan tilfredsstilles. Hvis vi imødekommer hendes behov for at komme på toilettet, understøtter vi hendes adfærd. Hun vil opleve, at det hjælper at skribe. Derfor gør vi hende en bjørnetjeneste, når vi tager hende på toilet. Jeg foreslår, at vi lukker den her, og så kalder en over, der har neurologisk indsigt, til at fortælle os mere om, hvordan vi kan håndtere hende. Men nu skal vi i gang med tavlemødet.”

(Fortælling ud fra feltnoter, 2.5.2018)

I denne situation bevæger den usikre situation sig fra at være et anliggende for elevens læring som led i følgeskab og eftervejledning til at tage form som et usikkert anliggende i et kollegialt fællesskab, som de søger at håndtere sammen og på et personale-møde. Situationen viser, at med Birte udenfor kontoret befinder Mette og Maja sig i en situation, hvor de ikke blot retrospektivt skal forholde sig til deres valg i tidligere handlinger, men i stedet må handle her og nu som respons på det som sker. I kontinuitet med deres aktuelle opgaveudførelse er der et fælles kollegialt behov for at skabe viden om, hvordan de kan håndtere denne situation som usikker situation, som den opstår præsent i arbejdet (Dewey, 1916). Situationen indikerer, at de to ikke umiddelbart er i stand til at forløse usikkerheden, og de tilkalder derfor en kollega. Det bevæger situationen fra at være præget af en primær individuel beslutningstagen for eleven i morgenplejen til at være en fælles kollegial problemstilling. Videns- og læringsbehov opleves i sammenhæng med arbejdet, og vedrører håndteringen af arbejdet. Det er ikke læring per se eller læring påført udefra af en lærer, men læring initieret som behov i interaktion med specifikke problemer i arbejdet (Dewey, 1902, 1938a). På den måde er der tæt kontinuitet til de erfaringer (Dewey, 1938a), som aktørerne gør sig i det daglige arbejde. Der er et gensidigt ønske om at bringe situationen til forløsning og skabe en bedre oplevelse (Dewey, 1916) for beboeren og dem selv, så de kan udføre deres arbejde tilfredsstillende.

I dette korte og spontane møde på kontoret forsøger de at finde svar. Det er et uformelt mellemrum i omsorgsarbejdet, som de prioriterer trods dagens arbejdspress med en fraværende kollega, medicin, der skal doseres, en ugesamtale, der bliver udskudt, og en jamrende beboer. Det bliver en 'samtale-i-arbejdet', en 'talk-to-go', hvor de tre kolleger rejser en problemstilling, som har et fælles afsæt. De ser ud til at nå til den erkendelse, at de ikke er alene om at opleve situationen som problematisk. Det kan beskrives som en kontinuitet i deres erfaringer; der skabes en oplevelse af en fælles erfaringshorisont, som får udtryk gennem oplevelsen af en fælles associeret problemstilling (Dewey, 1916). Derved ophæves den tidligere private og skjulte beslutningstagen, som var i beboerens soveværelse, og en fælles undersøgelse muliggøres (Dewey, 1916). Der er potentiale for dem i at erfare, at det er træk ved situationen, der gør den problematisk, og ikke som sådan, at de mangler viden eller kompetencer til at løse den (Dewey, 1934). De tre kolleger gør sig overvejelser om situationens træk, som berører deres omsorg for Birte. Kan man nægte et menneske at komme på toilet?

Kan man regne med, at det hjælper at hjælpe et menneske, som Birte (med halvsidet lammelse) på toilet? Kunne Birte have en UVI, så hendes tissetrang er reel? Eller er der tale om, at hjernen er skadet, så Birte oplever en trang, der ikke er fysisk reel? Disse overvejelser er teoretisk kvalificerede, og giver retning for, hvordan omsorgsmedarbejderne *kan* handle overfor en beboer med øget tissetrang og halvsidet lammelse. Men deres problem virker til at være, at svaret ikke er entydigt; det er usikkert og mangetydigt.

I det spontane møde får de tre aktører ikke udforsket situationen, så den bringes til en mere afklaret og sikker tilstand. Den ene foreslår at bringe deres oplevelse til det forestående personalemøde, hvor de kan drøfte den med kolleger og leder. Til dette møde kommer der indledningsvist flere forslag på bordet, og det fremgår, at kollegerne genkender problemstillingen og har forståelse for den situation, de tre omsorgsmedarbejdere står i. De mødes om en fælles bekymring for situationen og en interesse i at klæde hinanden på til at udvikle den i en mere produktiv retning (Dewey, 1916). Iagttagelser og idéer bliver delt på kryds og tværs. De deler deres erfaringer med omgangen med Birte og andre beboere med lignende adfærd, og deres forskellige idéer til, hvordan man kan komme videre med at forstå og håndtere problematikken. Fx at man kan registrere, hvornår Birte jamrer for at kunne analysere et eventuelt mønster i adfærden eller sætte toiletbesøgene i skema, så Birte ved, hvornår hun kan komme på toilettet. For at kunne udnytte kollegernes iagttagelser og idéer er det oplagt at lave en systematisk undersøgelse, hvor de gør sig flere iagttagelser og afprøver forskellige handlinger; først i forestillingen og siden i virkeligheden (Dewey, 1916; 1934).

Den spontant opståede problemstilling skal dog interagere med personalemødets planlagte og målrettede fokus. Tavlemødet er tematiseret omkring den kommunale indsats for at minimere medicinbehandlingsfejl, hvor håndteringen af beboernes medicin fra ordinerings, dosering og udlevering dagligt gennemgås, og eventuelle fejl registreres og tilrettes. Dette møde har således et ekspliciteret læringsfokus, hvor medarbejderne skal lære af eventuelle fejl i medicinbehandlingen, så de kan forbedre processerne for, hvordan medicin doseres og gives. Dette læringsfokus har betydning for kvaliteten af det forbedringsarbejde, som plejehjemmet skal udføre, og som plejehjemmet måles på. De tre kollegers oplevelse kan derfor virke som en tilfældig problematik, som kan fjerne fokus fra den systematiserede og målrettede indsats. Situationen viser, at de ikke får held med at tematisere den usikre situation på det formelle møde, og at lederen vurderer, at der er brug for viden udefra for at kvalificere

omsorgsmedarbejdernes forståelse af situationen. For nu står omsorgsmedarbejderne tilbage med deres oplevelse af tvivl og afmagt, og de er efterladt med uformelle samtaler, der muliggøres og tages sideløbende med arbejdet som den praksisform, der indtil videre kan skabe bedre håndtering af situationen.

For at forstå mere om hypotesen om samskabende udforskning vender nu blikket mod Deweys tænkning om æstetik og udforskning. Herfra vil jeg gennem teori og analyse søge at nuancere samskabende udforskning som en reflektiv samarbejdsform. Gennemgangen bygger videre på forståelsen, som er illustreret i figur 7.

4.2 SAMSKABENDE UDFORSKNING

Til nærmere at undersøge, hvad der er i spil i læringens proces, finder jeg inspiration i Deweys måde at tale om æstetik i erfaringer. I mødet med Deweys værk *'Art as Experience'* (1934) faldt noget på plads i min forståelse, som ikke fremkom klart for mig gennem læsningen af andre af Deweys værker, fx *'Democracy and Education'* (1916), *'How We Think'* (1933) eller *'Human Nature and Conduct'* (1922). Det er mit ærinde at søge at klargøre den erkendelse, som ligger i at forstå æstetikens betydning i erfaringer. Det vakte resonans hos mig, at Dewey beskriver, at alle erfaringer indeholder æstetiske aspekter, og at kvaliteten af disse aspekter har afgørende betydning for kvaliteten af den læring, der kan opnås af en specifik erfaring. Jeg ser dette som en nuancering af differenceringen mellem *'trial-error-erfaringer'* og *'refleksive erfaringer'* (Dewey 1916). Deweys perspektiv på æstetisk og kunst medfører, at forståelsen af kunst ikke skal forebeholdes *'fine art'*-produkter, som udstilles på piedestaler på museer, eller som noget, der har værdi adskilt fra det levede liv. En sådan kunstforståelse, mener Dewey (1934), har en tendens til at isolere kunst: "isolate art and its appreciation by placing them in a realm of their own, disconnected from other modes of experience" (s. 9). *'Art as Experience'* indeholder en tænkning, som sætter kunst og æstetik i kontinuitet med menneskets hverdag, læring og erfaringer. Kunst er derfor ikke blot en materialitet i sig selv, men er noget, der kan forstås som erfaringer af en særlig kvalitativ karakter.

Idet jeg inspireres af disse beskrivelser, ser jeg *'kunst som erfaringer'* i tråd med Deweys erfaringsforståelse, som noget, der aktivt gøres og passivt underkastes, og dermed som en transaktion mellem noget gennemført og noget gennemgået. Det giver et blik for både performativitet og materialitet, når erfaring anses for såvel *'det erfarende'* og *'erfaringen'*. Samtidig kan jeg, som særligt betydningsfuldt i omsorgsarbejde, få øje på, at erfaringer har en udtryks- og indtryksside, som begge kan have

en særlig æstetisk kvalitet. Den aktive performance af udtryk skaber en vis materialitet med en kvalitet, som man interagerer med ved at tage imod og analysere det indtryk, som udtrykket skaber. Den performative måde, hvorpå omsorgsmedarbejderen praktiserer omsorgsarbejdet skaber en serie af gørender, der så at sige former en materialitet, en omsorgspraksis. Noget bliver til, når vi gentagne gange udøver omsorgsarbejdet, og dette kan betegnes som kunst, når handlingerne har en vis æstetisk kvalitet, og når der muliggør nye erfaringer af en vis kvalitet. Det er et kunstværk, siger Dewey (1934), som skabes som et kontekstuel hele gennem praktiseringer (omsorgshandlinger), og som tager form som et udtrykkende objekt. Det betyder, at erfaringer af signifikans har en vis æstetisk kvalitet, som virker på os, men som også vores handlinger virker skabende på. Det skaber en kontinuerlig rytme af indtryk og udtryk, som veksler imellem mennesker og mellem mennesker og deres omverden. Dewey (1934) siger: "Experiencing like breathing is a rhythm of intakings and outgivings" (s. 58). Det er en rytme, som skaber sammenhængende erfaringskontinua af 'doings' (outgivings) og 'undergoings' (intakings). Det giver bevægelse og variation, samtidig med at der skabes stabilitet og målrettethed. Således er erfaring den kontinuerlige æstetiske og refleksive bevægelse mellem at gøre og at gennemgå denne gøren: "Art, in its form, unites the very same relation of doing and undergoing, outgoing and incoming energy, that makes an experience to be an experience" (Dewey, 1934, s. 50).

RIGE ERFARINGER SKABER POTENTIALE FOR LÆRING

Det er altså erfaringens kombination af aktive og passive elementer, som giver erfaringen værdi som potentielt lærerig. Her afgør kvaliteten af udforskningen, hvorvidt der gøres en grundigere undersøgelse, æstetisk og refleksivt, af, hvad der skete, og af, hvad det, som skete, kan betyde (Dewey, 1916). Forskellen beror på æstetiske og intellektuelle elementer. Æstetiske elementer kan give mulighed for erfaringer af høj kvalitet, der indebærer kreativt (creative) skabende (creating) processer, hvori æstetiske indtryk og udtryk interagerer (Dewey, 1934). Det er, hvad jeg beskriver, som æstetikens indtryk og udtryk, som tager form i transaktioner med verden. Sigtet med denne udredning af æstetikken er det samme som Deweys: at (gen)etablere forbindelse mellem æstetikken og det almindelige levede liv: "recovering the continuity of esthetic experience with normal processes of living" (Dewey, 1934, s. 9). Genetableringen af kontinuitet mellem det, vi oplever, og det, vi giver udtryk for, kan muliggøre erfaringer af højere kvalitet; altså igangsætte læring. Dewey beskriver den æstetiske erfaring som et udtrykkende objekt, der fortæller os noget om vores erfaringers natur.

Gennem æstetisk skabende interaktioner bliver mennesket i stand til at gøre sig nye erfaringer, som er af høj kvalitet, fordi de indebærer potentialet til at skabe vækst; dynamisk organisering af ”inception, development, fulfillment” (Dewey, 1934, s. 57).

Denne materielle, æstetiske karakter rummer en udtryksfuldhed, der kan vække resonans og skabe indtryk i modtageren, og som bliver en konkret materialitet, som den enkelte interagerer med, ligesom den muliggør æstetisk værdsættelse af udtrykket. Hvad oplever jeg i interaktionen? Hvad er det, jeg oplever et udtryk for? Hvad er det i situationen, som vækker resonans? Dette er spørgsmål, som den erfarende kan stille sig selv i ”intercourse with the environment, in which sensuous material and relations are most completely merged” (Dewey, 1934, s. 107). I underkastelsen af de udtrykkende elementer i en situation sker der, ifølge Dewey, en sammensmeltning af materiale og relationer, hvor det ikke længere bliver muligt at sige, hvornår udtrykket ophører, og menneskets indtryk heraf begynder. På samme tid sker der en tidlig sammensmeltning i en ”intertwined interaction that reorganize our prior experience while it as well reorganizes the expressiveness of the object. The world we have experienced becomes an integral part of the self that acts and is acted upon in further experience” (Dewey, 1934, s. 108). I erfaringer af høj kvalitet sker der altså en integration af tidligere erfaringer og forestillinger om fremtidige erfaringer, som reorganiserer erfaringen.

SAMSKABELSE MELLEM SKABERE OG MODTAGERE

I denne indfildrede interaktion forandres både subjekt og objekt. Udtryksfuldheden tager form i skaberens forestillinger om modtagerens oplevelse og giver anledning til noget, som er større end både skaberens og modtagerens forestillinger. Jeg anvender betegnelsen ’samskabelse’ om denne subtile, sociale og transaktionelle proces af samskabelse, som er indlejret i erfaringer og dermed i menneskets interaktioner med omverdenen. Jeg vil minde om, at denne brug af begrebet samskabelse antager et mikroanalytisk perspektiv på kommunikation. Dette er en forståelse af begrebet samskabelse, som jeg finder indlejret i, men jeg dog også adskiller fra den konventionelle brug af begrebet til makro-analytisk forståelse af kollaborative samarbejder mellem ’producenter’ og ’brugere’; en forståelse som blandt andre inspireres af ophavskvinden til begrebet co-production, Elinor Ostrom (1996). Dewey anvender ifølge mit vidende ikke selv betegnelserne ’samskabelse’ eller ’samskabende’, men beskriver mennesket som kreativt skabende gennem transaktionelle eksperimenter og med en radikal forståelse af demokrati som livsform. Betegnelsen samskabelse, finder jeg,

understreger, at individer, objekter og verden ikke er endelige konstruktioner, men at disse skabes i kontinuerlige interaktive processer, hvor mennesket grundet interesse, omsorg og bekymring drages til at tage ansvar. Jeg finder inspiration til at tale om, at den fine tekstur i interaktionen er et resultat af en samskabelse mellem skabere og modtagere af materialiteter, der virker som udtrykkende objekter. Det er processer, hvori aktørerne på skift agerer som skabere af udtryk, der virker på og skaber indtryk hos andre aktører. Processen er en fælles demokratisk levet indsats, hvori kommunikationens flow søges sikret. Samskabelse set i et mikro-kommunikativt perspektiv kræver på den ene side evnen til at bidrage og give udtryk og på den anden side evnen til at værdsætte og tage imod de udtryk, som skabes. Selv når talen er på det finkulturelle, betragter Dewey (1934) kunsten som samskabt: "Constant observation is, of course, necessary for the maker while he is producing" (s. 49), "the artist embodies in himself the attitude of the conceiver while he works" (s. 50). At skabe et udtryk, der gør indtryk på andre, indebærer, at skaberen stiller sig som modtager og værdsætter, hvordan udtrykket kan erfares.

Den samskabende proces adresserer et spørgsmål om tempo, idet den værdsættende handling nødvendigvis må udfolde sig i enhver, der tager del i en situation. "To be intelligent we must "stop, look, listen" in making the plan of an activity" (Dewey, 1916, s. 110). Det betyder, at den enkelte for at udtrykke sig må stoppe op og lytte for gøre sig til modtager for de tilgængelige udtryk og sit eget indtryk af situationen. Det kræver at registrere og værdsætte situationen æstetisk for ud fra dette at kunne skabe passende respons til den fortsatte bevægelse af situationen. Denne værdsættelse er ikke blot en kognitiv proces, men kræver et æstetisk og sensitivt nærvær til, hvad der sker i situationen. Samtidig kræver det en vurdering, en værdsættelse af det, som sker. "To *define* an impression signifies a good deal more than just to utter it. Impressions, total qualitative unanalyzed effects that things and events make upon us, are the antecedents and beginning of all judgments" (Dewey, 1934, s. 317). Det er altså ikke blot at registrere, hvad der foregår. Iagttagelser af de tilgængelige data i situationen skal værdsættes, analyseres og vurderes. Dewey beskriver dette hele af æstetisk værdsættelse og vurdering som værende intelligente handlinger.

Forudsigelser giver anledning til dramatiske forestillinger, 'dramatic rehearsals', som får form som hypotetiske afspilninger af situationen. Det er afprøvnin-ger, som kan danne grundlag for at vurdere forskellige handlemuligheder, "various competing possible lines of action" (Dewey, 1922, s. 132). På grundlag af de tilstedeværende data i situationen vurderes det, hvilken handling situationen menes at

påkalde. Handlingen afprøves i fantasien som en dramatisk øvelse, hvor konsekvenser vægtes mod hinanden. Således griber alle handlinger – også tankens dramatiske afprøvninger – ind i fremtiden, idet ”all action is an invasion of the future, of the unknown” (Dewey, 1922, s. 10). Forestillingen om et gensvars værdi er rettet mod fremtiden som et prospektivt og moralsk anliggende, der indebærer beregning af og bekymring for det bedste i fremtiden. Det er en intelligent proces, som ikke foregår som en indre proces i den enkeltes tanker, men som et resultat af en fælles udforskning. Situationens data inspirerer til idéer, hvis værdier afgøres af deres konsekvenser: ”Value depends on their consequences” (Dewey, 1922, s. 18). Forestillinger om konsekvenser er ikke ren fantasi uden tilknytning til virkeligheden. Fremtiden er derimod tilstede i nuet som en mulighed; som noget, der er på vej. Dewey (1922) siger: ”The future is not ominous but a promise; it surrounds the present as a halo. It consists of possibilities that are felt as possession of what is now and here” (s. 18). Løftet om fremtiden aktualiserer, at håbet kan guide udforskning. Håbet medfører meliorisme; troen på, at noget bedre er opnåeligt, at mennesket gennem intelligente handlinger er i stand til at gøre verden bedre, og at det derfor er værd at gøre en indsats (Nolan & Stitzlein, 2011).

Hvad Dewey (1934) måtte mene med udtrykket ”Experiencing like breathing is a rhythm of intakings and outgivings”, (s. 58) indkredser jeg nærmere i den følgende analyse. Her vil jeg fremanalysere omsorgspraksis som en samskabende proces med udforskning af indtryk og udtryk (intakings and outgivings) og dermed som en potentiel proces for gensidig erfaringsdannelse og læring. Situationen er udvalgt, idet jeg sanseligt fornemmer erfaringens og læringens ’åndedrag’ i situationen; altså i forhold til udvælgelseskriteriet om situationens oplevelseskvalitet. Jeg udnytter situationen til at vise praktiseringen af samskabende udforskning, som jeg så det tage form i omsorgsarbejdet.

ANALYSE 4.2: SAMSKABENDE UDFORSKNING I OMSORGSARBEJDE

Situationen tager afsæt i en simuleringssituation i praktikvejledningen, hvor to elever og to praktikvejledere simulerer en blodtryksmåling af en beboer. De to praktikvejledere har ansættelse på hver sit plejehjem, som ligger i umiddelbar forlængelse af hinanden. Situationen viser en uddannelsesmæssig situation tilrettelagt på tværs af disse plejehjem, hvor mere erfarne praktikvejledere understøtter mindre erfarne elevers læring af blodtryksmåling. Der er tale om en eksplicit pædagogisk situation med

eleverne situeret som lærende og praktikvejlederne som lærere. I forløbet forud for situationen har vejlederne tilrettelagt undervisning om 'TOBS' – 'tidlig opsporing af begyndende sygdom'. Jeg behandler den situation, som opstår herefter, som et eksempel på en samskabende udforskning, som opstår i et møde med opgaven, de skal udføre omkring blodtryksmåling. Dermed analyserer jeg interaktionen mellem dem som en gensidig læreproces, der ikke blot har fokus på eleverne som lærende.

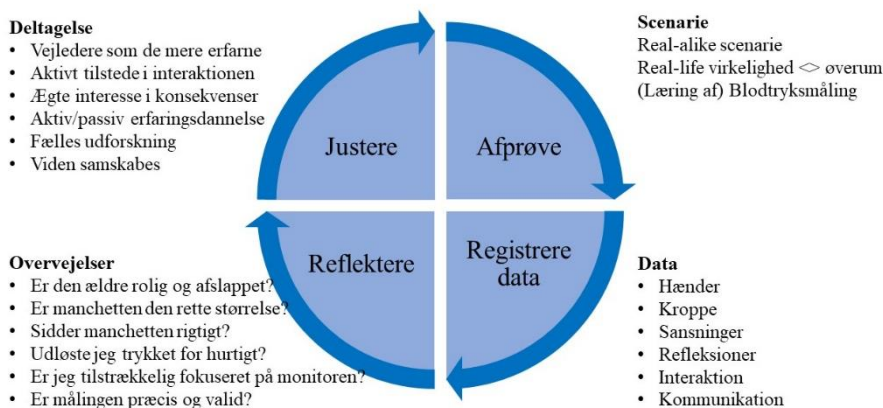
"Vil I nu føle jer klædt på til at tobse en borger?" spørger Mette, men afventer ikke elevernes svar. "Normalværdierne skal ligge på rygraden. Det er derfor vigtigt, at vi træner det sammen". Mette sætter blodtryksmåleren på sin egen overarm og viser, hvordan manchetten pumpes op, og luften langsomt lukkes ud, indtil et lille dunk høres, idet blodet igen begynder at flyde. Mette: "Hvem af jer vil nu prøve?" spørger Mette eleverne. Mia melder sig. De samler sig rundt om Ayda, mens Mia sætter manchetten om hendes arm. "Føles den ok?" spørger Mia. Hun pumper luft i manchetten og putter stetoskopet på Aydas arm, mens hun langsomt slipper luften i manchetten. Rummet er tæt af tavshed. Alles øjne og energi er rettet mod monitoren. Alle fire afventer 'dunket', som vil dukke op, når Mia lukker luften ud af manchetten. Det er ikke nemt at høre. Mia misser det. De må prøve igen. Mette: "Jeg tror, at du skal reducere inflationen lidt. Når du kender borgerens normale blodtryk, ved du, at du ikke behøver at pumpe manchetten så hårdt op". Mia prøver igen; hun pumper lidt mindre luft i manchetten og lukker ganske forsigtigt luften ud. Hun misser det igen: "Æv, altså". Mette: "Det er ok. Denne gang lukkede du luften lidt for langsomt ud. En anelse hurtigere næste gang". Mette prøver igen. Hun kigger Ayda i øjnene, placerer sin hånd på hendes arm, trækker vejret dybt og pumper endnu en gang manchetten op. Ayda markerer med en finger i luften. Hun mærkede 'dunket'. Mia nikker. Hun har også hørt det. Så gælder det om at se på monitoren og registrere dens position. Mette: "Det var godt. Denne gang kunne du høre det". (Fortælling ud fra feltnoter, 7.3.2018)

I lyset af Deweys (1922, 1934) tænkning om erfaring som æstetisk kan interaktionen mellem elever og praktikvejleder analyseres som en dramatisk afprøvning, der kan afspejle en samskabende proces i omsorgsarbejdet. Jeg vil søge at forstå mere om den sanselighed, forestilling og problemløsning, som jeg ser på spil i situationen. Her er den dramatiske afprøvning installeret i en uddannelsessituation, men hypotesen, som

jeg inspireres af Dewey til at opstille, er, at enhver omsorgssituation vil kunne vurderes for dens potentiale for samskabende udforskning, og for hvorvidt dette potentiale er muligt at udnytte i dramatiske afprøvninger.

I situationen er målingen af blodtrykket et konkret problem at håndtere i interaktionen mellem (eleverne som) omsorgsmedarbejdere, 'den ældre' og blodtryksmåleren. Håndteringen kan forstås som en problemløsningsproces (figur 8), i hvilken de involverede tager del. Vejlederne tilskynder eleverne til at agere i en cyklisk proces af aktive eksperimenter og passiv underkastelse. Her tilrådes Mia i) at afprøve brugen af blodtryksmonitoren, ii) at få data tilbage gennem iagttagelse som respons på sine handlinger, iii) at reflektere over disse data samt iv) at justere sine handlinger og i) at prøve igen på en anden måde (se figur 8).

Figur 8 Problemløsningsproces (egen tilvirkning inspireret af Dewey, 1916, 1934)



Idet blodtryksmåling ikke udelukkende er et teknisk og praktisk anliggende om håndtering af de tilgængelige redskaber, er der mere i situationen end blot at tilegne sig praktiske færdigheder omkring apparatet. 'Dunket', som kan høres, når blodtrykket skal aflæses, har et meget vagt og sart udtryk, og kræver derfor fuld mental og kropslig opmærksomhed. Det er en sensibilitet, som ikke blot er påkrævet i uddannelsessituationer, men som er afgørende for udførelsen af en korrekt blodtryksmåling i den almindelige hverdag. Gennem fælles eksperimenter tager situationen form som et fælles socialt og sanseligt anliggende omkring et konkret problem, der skal løses: den fælles

søgen efter dette 'dunk'. Situationen viser et af principperne for samskabende udforskning; at det ikke blot skal forstås som en kognitiv, intellektuel proces, men i lige så høj grad er et spørgsmål om sanselighed, emotionalitet, kreativitet og forestilling (Dewey, 1916, 1934). Den dramatiske afprøvning stimulerer deltagernes deltagelse og erfaringsdannelse og udvikler deres kropslige sanselighed og kognitive vurderings-evne. Selvom situationen forekommer adskilt fra det direkte omsorgsarbejde, tager aktørerne del med deres hænder, kroppe, sanser, refleksioner, interaktioner og kommunikation. Den dramatiske afprøvning skaber en reel virkelighed for dem, men samtidig et rum, hvori de kan øve sig – sammen.

At skabe situationen, så der muliggøres erfaringer af høj kvalitet (Dewey, 1916, 1934), kræver, at de fire aktører værdsætter, hvad der foregår, og forsøger at skabe passende bidrag til den fortsatte fremdrift (vækst) af situationen. Dette gøres for alles vedkommende ved at træde i position som 'modtagere', der sanser og æstetisk værdsætter, hvad der sker (Dewey, 1934). Deres værdsættelse kræver, at de evner i detaljer, åbent og med alle sanser at observere, hvad der er på færde, og hvad der sker som resultat af deres handlinger. Der er meget for Mia at være opmærksom på i situationen. Er den ældre (Ayda) rolig og afslappet? Er manchetten den rette størrelse til Aydas arm? Er manchetten monteret korrekt? Løsnede hun trykket på manchetten for hurtigt? Har hun tilstrækkelig opmærksomhed på monitoren? Hvordan håndterer hun vejledernes monitorering af hende i situationen? Er målingen valid og præcis? At måle et blodtryk kan stresser beboeren, hvilket kan bevirke, at blodtrykket påvirkes, og at målingen derfor ikke kan bruges. Mia skal have et nærvær til situationen, så hun kan opfange indtryk fra interaktionerne med 'den ældre', vejlederne og blodtryksmåleren, og med sine tidligere erfaringer og forestillinger om situationens fortsatte forløb. Dette kan forstås som et nærvær til situationen som et samlet hele, hvor interessen er styret af den præmis, at situationen bevæger sig fremad - forhåbentligt mod et stadig mere fuldbåret hele (Dewey, 1934); en korrekt udført blodtryksmåling og en imødekommet borger.

Kommunikationen er centreret om noget, som spiller tilbage på dem, som et udtrykkende objekt (Dewey, 1934) og som vedrører analysen af situationens retning. Hvad er på vej til at ske? I hvilken retning bevæger det, som sker, sig? (Dewey, 1938a). Interaktionen kan analyseres som et eksperiment ind i fremtiden og dermed som et normativt anliggende, hvor aktørerne *vil* noget med situationen, og hvor *situationen* så at sige *vil* noget med dem. Situationen eksperimenter tilbyder aktørerne at erfare konsekvenser af deres handlinger og at gøre sig nye erfaringer med hinanden,

blodtrykmåleren/blodtryksmålingen og med at være ældre, omsorgsarbejder og vejleder. Dette er 'real-life-erfaringer', der kan skabe kontinuitet i deres erfaringer som 'et kontekstuel hele' (Dewey, 1916). At skabe afsættet for fremtidige erfaringer kræver, at omsorgsmedarbejderne evner at forestille sig, hvad der er på vej, ud fra de tegn, der er til stede i situationen. Det kræver intelligent brug af deres forestillingsevnen at analysere fremkomne data om, hvad der ser ud til at emergere som potentialer i situationen (Dewey, 1916). Mia observerer blodtryksmåleren. Hun søger efter det lille 'dunk'. Hun forsøger at fange lyden og få den kropslige fornemmelse af blodtrykket. Hun aflæser vejledernes reaktioner. Hendes opmærksomhed rettes mod 'den ældres' krop for at fornemme denne. Dataene i situationen skal fortælle hende, hvad der er på vej, og hvordan hun skal reagere herpå. Herudfra kan de forme hypoteser om, hvad der kan være konsekvensen af den ene eller den anden handling (Dewey, 1916). Hvad sker der, hvis jeg gør dette eller hint? Strammer manchetten for meget? Slippes trykket for hurtigt? Analysen af tegn og hypoteser kalder på aktiv handling. I dette aktive element af erfaringsdannelsen skaber Mia et udtryk ved at omforme hendes indtryk af situationen til repræsentationer. Disse repræsentationer materialiseres, ifølge Dewey (1934), i dramatiske former som udtrykkende objekter, små dele af et kunstværk, som tilsammen danner det større fælles kunstværk i deres fælles udforskning. Et øjeblik efter indtager hun rollen som modtager, der analyserer situationen og undersøger monitoren funktioner og sin evne til at fornemme 'dunket'. Mia hører ikke 'dunket'. Den kropslige fornemmelse er svag, og hun genkender den endnu ikke. Dette resulterer i en usikker og uklar situation, hvor det, Mia i forvejen ved og kan, ikke er tilstrækkeligt (Dewey, 1916). Hun må prøve at gøre noget andet - her og nu - for at sikre kvaliteten i sine erfaringer fremadrettet.

I afprøvningen træder også vejlederne flere gange ind og ud af positioner som skabere og modtagere af situationen (Dewey 1934). De udtrykker og udvikler situationen sammen ved at tage den om flere gange, indtil de fornemmer, at 'nu er den der'. Nu mærkes 'dunket'. De kan siges at deltage i en dramatisk afprøvning som udforskere, der undersøger blodtryksmålerens interaktion med Aydas krop og Mias reaktioner. Vejlederne gør dette som de mere erfarne med blodtryksmåling i handling og refleksion. Dog virker de ikke til at skabe en distance med deres erfaring, idet de står i situationen sammen med eleverne og virker som medskabere af en fælles udforskning (Dewey, 1934). Eleverne bliver ikke efterladt til selvstændigt at gøre sig erfaringer med test, refleksion og remedier. Tværtimod kan det forstås, at viden bliver samskabt i situationen gennem fælles refleksion over og interaktion med opgaven 'at lære

at udføre blodtryksmåling'. Det kan tyde på, at vejlederne har en ægte interesse i konsekvenserne i situationen (Dewey, 1916), som om også de søger efter 'dunket' og heri tilstræber at støtte interaktionen mellem Mia, Aydas krop og blodtryksmåleren, så også Mia kan komme til at fornemme 'dunket'. Vejlederne ved på egen krop, hvor svært det kan være at fornemme 'dunket', og de bruger disse erfaringer aktivt til at vurdere deres positionering og udtryk. De skifter mellem positioner som æstetisk værdsættende, der opfanger 'dunket', og kognitivt vurderende, der overskuer situationen, udtrykker dunket (hvordan det høres, føles og mærkes), og instruerer (hvilke handlinger kan være egnede for Mia). For at skabe basis for, at de tilgængelige data i situationen resonerer med elevens erfaringer, træder de i en position, som om de selv modtager, der skal opleve 'dunket' for første gang. Ved selv at være lyttende, kan de medvirke til at fremhæve situationens udtryk, så situationens udtryksfuldhed skærpes, og udtrykket lettere kan gøre indtryk på eleven. Kroppen tunes ind, når der skabes rum til at lytte og iagttagelse (Dewey, 1934).

4.3 ANALYSENS ANLEDNING TIL KONSTRUKTION AF MYSTERIER

Jeg vil i det følgende samle op på, hvilke forståelser, der nu tager form på baggrund af ovenstående analytiske loops mellem Deweys teoretiske perspektiver og de analyserede situationer. Intentionen er at lade analysen kvalificere afhandlingens to hypoteser om, at tvivl kan virke som trigger for læring, og at samskabende udforskning antages som refleksiv samarbejdsform. Kvalificeringen indebærer desuden, at de emergende forståelser sættes i kritisk dialog med andre aspekter af empirien, så nye konstruktioner af mysterier muliggøres. Noget bliver muligt at få øje på med ovenstående analyser, mens andet fortsat fremstår udforsket og uforståeligt. Mere om det om lidt. Først vil jeg lade konstruktionen af forståelser tage form på bagkanten af ovenstående analyse.

Hvor den første analyse behandlede afhandlingens hypotese om, at tvivl kan virke som trigger for læring, behandlede den anden analyse hypotesen om, at samskabende udforskning kan virke som en refleksiv samarbejdsform til håndtering af tvivlen. Den første analyse viste, hvordan tvivl kan vise sig i omsorgsarbejdet gennem usikre situationer, der genererer en kropslig erfaret følelse af ubehag. Situationen viser, at tre omsorgsmedarbejdere motiveres til at bære en erfaret usikker situation ind og ud af formelle og uformelle rum: den uformelle interaktion over morgenplejen, den formelle eftervejledning mellem elev og vejleder, det uformelle øjeblik mellem kolleger på kontoret og det formelle personalemøde. For at håndtere den indlejrede

usikkerhed og søgen efter sikkerhed (Dewey, 1916) leder omsorgsarbejderne efter rum og redskaber til undersøgelse af situationen, som de rent fysisk oplever presse sig på, når de skal agere på det, som er, og det, som er på vej til at ske, i mødet med beboeren.

Selvom reaktionen på usikkerheden forekommer privat og individuel i selve omsorgssituationen, viser analysen, at situationen har potentiale til at blive transformeret til et socialt anliggende (Dewey, 1934). Der rejser sig dog spørgsmål om, hvor og hvordan dette potentiale kan understøttes og udfoldes. I situationen ser vi to formelt tilrettelagte kollegiale rum (eftervejledningen og personalemødet) samt et uformelt og uplanlagt kollegialt rum (øjeblikket på kontoret). Under eftervejledningen bliver ubehaget tematiseret og behandlet som en potentiel læringserfaring for *eleven*. Dette er en tilrettelagt uddannelsessituation, som er formålsstyret af praktikkens læringsmål og -metoder, og hvor praktikvejlederen skal tune sig ind på det, som opleves af eleven. Samme rettedhed mod det, som erfares, kan ikke identificeres hos lederen på personalemødet, idet hun udskyder behandlingen af omsorgsmedarbejdernes oplevede ubehag til et senere møde. I ingen af de to formelle rum (eftervejledning og personalemøde) bliver ubehaget adresseret som et socialt anliggende for fælles udforskning og læring.

Det uformelle møde, som opstår, da vejlederen ringer efter en kollega, har til gengæld et potentiale for at ændre usikkerheden fra at være en individuel følelse til at blive et fælles socialt anliggende. Praktikvejlederen ringer til sin kollega, idet ubehaget bliver for stort og giver trang til ikke at stå alene. Denne trang til at dele har potentielt en stærk faciliterende kraft, som kan give omsorgsmedarbejderne mulighed for at overskride en eventuel oplevet ensomhed ved at stå alene i tvivlen. Gradvist ser vi, at den usikre situation træder ud af et individuelt erfaret rum og ind i et socialt rum, hvori det kan blive behandlet som et fælles fagligt anliggende. Bevægelsen begynder i beboerens lejlighed med elevens og praktikvejlederens første interaktioner med beboeren, hvor beboeren klager og jamrer, og hvor de med spørgsmål og iagttagelser forsøger at blive klogere på situation. Da den usikre situation fortsætter, og de kalder en kollega til hjælp, opstår et øjeblik af kollegial sparring spontant på kontoret. Ved at dele deres fælles oplevelse af tvivl har omsorgsarbejderne mulighed for at undersøge deres erfaringer og erkende, at deres erfaring af tvivl ikke er individuel, men i stedet nært knyttet til en kompleks omsorgssituation, som kan beskrives som usikker. Det giver mulighed for sammen at overveje, hvilke responser der kan afprøves. Der viser sig et potentiale til en samskabende udforskning af tvivl i relation til

emergerende problemer i hverdagens arbejde – ikke som led i en systemiseret indsats, og fordi medarbejderne skal, som det er tilfældet med medicin håndteringen på tavlemødet, men fordi opgaven karaktertræk leder dem til at forsøge at komme ud af afmagten og at håndtere usikkerheden.

Den anden analyse viser en formelt tilrettelagt situation, hvor det som sker analyseres i lyset af forståelsen af samskabende udforskning. Hermed muliggøres et vokabular til analyse af de subtile detaljer i kommunikationens transaktionelle processer. Analysen viser den dobbelte bevægelse, hvor omsorgsmedarbejderen skifter mellem på den ene side at være modtager, der passivt og sensitivt underkaster sig indtryk fra situationen gennem æstetisk værdsættelse, og på den anden side agerer som skaber, der aktivt handler i situationen på baggrund af disse indtryk. Dette sker i en dramatisk udøvelse gennem forestilling og afprøvning, hvormed de kan undersøge forskellige hypoteser om fremtidige handlinger. Den dramatiske afprøvning giver omsorgsmedarbejderne mulighed for at skabe nye erfaringer af høj kvalitet, idet den aktive performance og kontinuerlige genskabelse af situationen kræver en æstetisk attitude, som er rettet imod, hvad der foregår og hvad der er på vej til at ske (Dewey, 1934).

Jeg har i denne gennemgang fokuseret på tydeligt usikre situationer, hvori omsorgsmedarbejdernes tvivl og afmagt viser sig med kropsligt ubehag. Det er situationer, der af sig selv kalder på, at omsorgsmedarbejderen gennemgår sine oplevelser. I denne forståelse igangsættes refleksion, der kan lede til læring, i situationer, hvori tidligere erfaringer, teorier og procedurer ikke opleves at række, og hvor der er behov for at forstå mere og handle på nye måder. Der er dog i det empiriske materiale noget, som med denne forståelse kommer til at fremstå udforsket, og som min forståelse af Deweys beskrivelser af usikre situationer ikke hjælper mig til at få ordentligt greb om. Jeg erfarer, at der i omsorgsarbejdet findes en række situationer, som ser ud til at 'køre på rutinen'. Der er tale om situationer, hvor det, som sker, ikke mærkbart vækker ubehag, og som derfor ikke genererer tvivl hos omsorgsmedarbejderen. Disse situationer *opleves* ikke som usikre. Deres handlingsflow afbrydes ikke; de glider afsted uden brud. Karakteren af denne type situationer giver ikke omsorgsmedarbejderen anledning til at stoppe op og gennemgå situationens konsekvenser, sådan som Dewey påpeger, at usikre situationer gør. Der er tale om situationer, der ikke larmer, som den type situation, jeg indtil nu har beskæftiget mig med. Man kan hævde, at det er fordi ikke alle situationer i omsorgsarbejdet kan og skal give anledning til læring, og at en del af omsorgsarbejdet netop er rutinearbejde, der kan fungere uden refleksivitet. Jeg

vil imidlertid påpege potentialet i at tænke anderledes om omsorgsmedarbejderens praksis, og at anerkende tvivl som grundlag for den gode opgaveløsning, også i de situationer, der ikke larmer og genererer mærkbart ubehag. Jeg må dog erkende, at jeg kommer til kort i min læsning af Dewey, når jeg skal kvalificere forståelsen af disse situationer. Jeg finder tillige, at hypotesen om tvivl som trigger for læring må nuanceres for at yde empirien retfærdighed.

Som redskab hertil vender jeg mig mod pædagogikken, og dennes indlejrede omsorgsforståelse. Den pædagogiske omsorgstænkning, Noddings (2010b) anerkender, at der er meget at værdsætte ved Deweys ideer om læring og uddannelse, men hun finder dog, at hans tænkning mangler opmærksomhed på relationens betydning, sådan som den 'dyadiske omsorgsrelation' beskrives i omsorgsteorien. Idet jeg fra mine empiriske iagttagelser finder denne opmærksomhed afgørende for i detaljer at forstå det særlige, som er på spil for læring i omsorgsarbejdet, herunder hvordan tvivl viser sig i forskellige typer af omsorgssituationer, vil jeg konstruere 'relationens betydning for læring i omsorgsarbejdet' som et mysterium, der er værd at udforske nærmere. Jeg formoder, at hypotesen om tvivl som trigger for læring herigennem kan nuanceres, og der vil komme nuancer frem om, hvad der skal tages i betragtning, når samskabende udforskning skal praktiseres i omsorgsarbejdet.

KAPITEL 5. PÆDAGOGIK OG OMSORG

I dette kapitel vil jeg med nye loops af teoripræsentation og analyse fortsætte med at kvalificere hypotesen om, at tvivl kan virke som trigger for læring. Med et pædagogisk perspektiv på omsorgsarbejdet vil jeg nuancere den forståelse, som med Deweys perspektiv på læring af usikre situationer, etablerede sig gennem foregående kapitel; at tvivl erfares kropsligt og genererer følelser af ubehag. Kapitels pædagogiske perspektiv tager afsæt i to aspekter i omsorgsarbejdet. For det første knytter pædagogikken an til betydningen af relationalitet og sensitivitet i omsorgsarbejdet, som giver mulighed for at etablere et sprog med afsæt i en ekspliciteret omsorgsforståelse. For det andet muliggør det pædagogiske perspektiv et sprog for de gensidige læreprocesser, som omsorgsarbejdet betinges af. Det vil sige den nødvendige pædagogiske refleksivitet, som omsorgen fordrer. Kapitlet falder derfor i to loops af teoripræsentation og analyse under overskrifterne Relationalitet og Refleksivitet. Teoretisk trækker jeg hovedsageligt på Noddings omsorgsetik (1984, 2010b, 2012) til at nuancere perspektivet på Deweys læringsfilosofi (1916, 1934). Jeg inddrager Järvinen og Mortensen (2002) samt Mik-Meyer (2002) for at understrege den subtile magtrelation i omsorgsarbejdet. Herfra peger jeg på begrebet 'nuets pædagogik', som jeg udfolder dels inspiration fra Deweys teorier om æstetik (1934) og dels med reference til nyere pædagogiske forskere, som beskriver pædagogikken som emergerende i øjeblikke præget af tvivl, kaos og kontingens (Jonsson, 2011, Laroche et.al, 2007; Robinson, 2020; von Kotze 2013). Jeg trækker endvidere på teoretikere, der kan hjælpe til at beskrive pædagogik som et refleksivt anliggende (Oettingen 2008, 2010, 2019; Van Manen, 1991, 2008) og som en kollaborativ praksis (Gherardi & Rodeschini, 2016; Plum, 2017; Tronto, 2013).

5.1 RELATIONALITET I OMSORGSARBEJDET

Noddings (2010b) peger med et kritisk blik på, at omsorgsteorien (som hun bygger sin pædagogiske tænkning på) er mere sensitiv overfor etiske aspekter af nære mellem menneskelige relationer end hun mener, at Deweys uddannelsesperspektiv tager højde for. Et af problemerne, som Noddings (2010b) fremhæver, er at pragmatismen har fokus på problemløsning, hvilket kan resultere i, at den udforskende bliver så optaget af problemet, at vedkommende glemmer mennesket, der har problemet. Det indlejrede menneskesyn i omsorgsteorien er, at alle i kraft af at være menneske har en iboende værdighed, som ikke kan mistes eller fratages, og som dermed stiller en omsorgsetisk fordring til mødet (Førland et al., 2018). Omsorgen anses som et

grundvilkår i menneskers liv, som en mellemmenneskelig realitet, der er en særlig form for relationelt møde, hvor menneskets afhængighed, magt, sårbarhed og værdighed altid er i spil (Noddings, 1984; Førland et al., 2018). Når vi bruger data fra den andens reaktioner analytisk, hævder Noddings, er der risiko, at vi bevæger os væk fra den anden. Dermed bliver den andens virkelighed til data, der skal analyseres, studeres og fortolkes (Noddings, 2010b). Omsorgsperspektivet giver (modsat Deweys uddannelsesperspektiv) anledning til at analysere direkte ansigt-til-ansigts forsøg på at respondere på den andens behov og at bruge den andens respons som monitor til at forme, hvordan dennes behov bedst kan imødekommes (Noddings, 1984). Det gælder, uanset om den anden er en ældre borger, en kollega, man møder på gangen, en medarbejder, der ønsker at sige noget på et møde, eller en forskningsdeltager, man følger som forsker. Det betyder, at ethvert møde kan anses som en omsorgsrelation, hvor vi vil den anden på dennes præmisser i en kommunikation, hvor begge parter kan deltage som partnere (Dewey, 1916). Noddings peger på, at det kan praktiseres ved at placere sig helt tæt på i konkrete situationer og herfra i direkte sympati med den anden tage et personligt ansvar for de beslutninger, som træffes. Omsorg indeholder derfor et moralsk imperativ, en disposition for en moralsk agent (Noddings, 1984; Førland et al., 2018), hvor det fordres at stille spørgsmål om magt og myndighed i relationen, og at anerkende, at vi agerer forandrende ind i andres personlige liv (Oettingen, 2008).

I lovgrundlaget for omsorgsarbejdet kan en pædagogisk agenda identificeres, som aktualiserer disse omsorgsetiske overvejelser, i relation til den enkelte borgers liv og omsorgsmedarbejderens tilrettelæggelse af interventioner heri. Serviceloven beskriver, at formålet er at ”fremme den enkeltes mulighed for at udvikle sig og for at klare sig selv eller at lette den daglige tilværelse og forbedre livskvaliteten” (Bekendtgørelse af lov om social service §1, jf. LBK nr 1548 af 01/07/2021). Omsorgsrelationen er på denne måde et magtfuldt møde mellem system og klient (Järvinen & Mortensen, 2002), hvor omsorgsmedarbejderne bliver ’systemrepræsentanter’, der skal træffe beslutninger, der har afgørende betydning for borgernes liv. Järvinen og Mortensen (2002) kalder dette for en tussmørkezone, hvor myndighedsudøvelse er blandet sammen med støtte-, forhandlings-, overtalelses- og kontrolmekanismer. Den formelle myndighedsopgave lyder, at omsorgsmedarbejderen skal arbejde fagligt bevidst med at ’fremme udvikling’ og ’forbedre livskvalitet’. Dette kan fremmes eller hæmmes i mere eller mindre grad, mere eller mindre bevidst og i lyset af forskellige måder at konstruere sandhedsbilleder og problemforståelser om borgeren og omsorgen.

Hermed sætter 'systemets magt' sig igennem på mikro-niveauer i konkrete møder og i hårfine forgreninger (Järvinen & Mortensen, 2002).

Noddings (2010b) påpeger, at det er komplekst at skulle understøtte 'vækst og læring' for andre, idet det at opfordre andre til læring kan opleves at være i konflikt med, at omsorgsgiveren samtidig skal sikre den andens beskyttelse. Hvordan skal omsorgsmedarbejderen forholde sig, hvis borgeren ikke vil udvikle sig? Hvad skal man gøre, hvis borgerens forestillinger om livskvalitet afviger fra omsorgsmedarbejderens værdier eller fra faglige standarder for omsorgsarbejdet? Omsorgsmedarbejderen kan med sin faglige viden og subjektive holdning mene at vide, hvad der er bedst for borgeren, og dermed på subtil vis udøve magt ved at foregive at 'ville hjælpe' (Järvinen & Mortensen, 2002). En opmærksomhed på den subtile magtudøvelse retter fokus på den definitionsagt og det 'omsorgens herredømme', som omsorgsmedarbejderen har idet hun kan opstille definitionskræterier for den andens behov og hjælp, og idet hun skal handle herpå (Mik-Meyer, 2002). Noddings (2010b) peger på, at vi har brug for et mere intimt relationelt perspektiv, så vi bedre kan komme til at forstå, hvilke mulige effekter vores handlinger kan have på *de nære andre* i den sociale kontekst. Handlinger vedrører tillige de tavse sandhedsforståelser, vi har om den anden, som opererer i det stille og som der ikke stilles spørgsmålstegn ved (Mik-Meyer, 2002). Vi skal, pointerer Noddings (2010b), ikke kun reagere, *når* vi støder ind i problemstillinger; derimod må vi kontinuerligt have en sensitivitet overfor den andens behov, både når vi definerer problemstillinger og når vi søger at løse dem. Dette, påpeger Noddings, er en nuancering af Deweys forståelse af forestillingsevnen, idet den er socialt funderet i den *nære* relation, hvor fokus er på omsorgsgiverens receptivitet, sårbarhed og forpligtelse til at imødekomme den andens behov – eller hvis ikke det er muligt, sensitivt at afvise opfyldelsen af behovet (Noddings, 2010b). Det er samtidig en nuancering af, at magten ikke blot viser sig i højtråbende, ubehagelige situationer, men at den måske mere afgørende, fordi den er subtil, også sætter sig tavst igennem og opererer i det stille (Mik-Meyer, 2002).

NUETS PÆDAGOGIK

Disse indledende tanker om omsorg sætter retning for et pædagogisk sprog, der lægger vægt på begreber som værdighed, magt, dømmekraft, sensitivitet. Pædagogikken kan siges at være bestemte måder at være til stede i mødet med det, som er, og at drage omsorg for det, som opstår. Pædagogikken er også bestemte måder at lære og udvikle sig på. Dette er en pædagogik, der fremkaldes gennem kontinuerlige rækker af

emergerende nu'er. Det beskrives af forskellige pædagogiske teoretikere, som 'nuets didaktik' (Jonsson, 2011) og 'begivenhedens pædagogik' (Robinson, 2020), der defineres til at forstå læring i hverdagens interaktioner, øjeblikke og rutinemæssige gentagelser. At undersøge, hvad det bliver muligt at få øje på, når der rettes et pædagogisk blik mod nære, relationelle øjeblikke i omsorgsarbejdet, kan medvirke til nærmere at få viden om forhold for læring, som er i spil i mere 'stille' omsorgssituationer. I en sådan forståelse anses omsorg at komme på spil i mikroetiske pædagogiske møder mellem omsorgsgivere og omsorgsmottagere. Grundkernen i begreberne om nuet og øjeblikket er at fange mødets mulighed og heri at kunne aflæse og agere på tegn, der i situationen ofte er mangetydige og mangfoldige. Karakteren af disse øjeblikke kan forstås som møder mellem mennesker, som vil noget med hinanden, og som nødvendigvis må ville hinanden for at lykkes. Dette vedrører omsorgsmedarbejderens evne til at lytte til den anden (den ældre/pårørende/kollega).

Fintfølelse og lydhørhed i disse relationelle øjeblikke kan åbne for et kropsligt nærvær og en gensidig aktiv og skabende interaktion med det, som er, og det, som er på vej (Dewey, 1934). Der er så at sige potentiale til et gensidigt bevægende læringsrum for begge parter (Robinson, 2020). Det kræver et fokus på nuet, i hvilken der sker en afstemning af kroppe, der indstiller sig på hinanden og på det, som er på vej (Jonsson, 2011). De grundlæggende pædagogiske principper for denne indstilling til situationen er denne kropslige intuning, gensidighed og intersubjektivitet (Jonsson, 2011). Det er evnen til at skabe og fastholde en fælles opmærksomhed på en opgave eller et stof, hvori der er potentiale til enten at fremhæve eller begrænse stemninger og deltagelsesmuligheder (Jonsson, 2011). Når vi vender os mod pædagogikken med omsorgsforståelsen som fundament og pragmatismen som optik, kan vi komme nærmere til at forstå, hvad jeg omtaler som, nuets pædagogik i emergerende øjeblikke i omsorgsarbejde.

SENSITIVITET

Ofte – særligt i omsorgsarbejdet – er de tegn, der skal reageres på, yderst diskrete og svage. Det kan være et suk eller en stønnen. Et blik, der vendes væk, eller øjne, der ruller. Det kan være avisen, der ikke er læst. De visne blomster, der ikke er smidt ud. Det kan være en pause i ordene eller et tonefald, der sætter spor. På trods af Noddings kritik af Deweys problemløsende fokus, finder jeg, at man hos Dewey – særligt i 'Art as Experience' - kan finde et sprog for, hvad der er kendetegnende for denne kommunikative sensitivitet. Dewey finder, at for at bemærke de fine linjer i kommunikationen

kræves en kropslig og sanselig opmærksomhed, hvor kroppen fungerer som et sanses-apparat (Dewey, 1934, s. 22), der tager imod og går i bevægelse med det, som opstår. Dewey omtaler dette som æstetisk værdsættelse. "The esthetic or undergoing phase of experience is receptive. It involves surrender" (Dewey, 1934, s. 55). At opfange de subtile tegn som værdifulde i kommunikationen kræver, at vi anerkender, at det, vi oplever, siger noget om de situationer, vi befinder os i, og ikke blot er private, patologiske og individuelle forhold (Dewey, 1934, s. 43). Med denne forståelse kan følelser og fornemmelser ikke adskilles fra tanke og handling eller fra det sociale felt, i hvilken følelsen opstår. En opsplittning kan medføre, at vi ikke tager en stor del af de tilgængelige data alvorligt som potentielle for læring. Dewey (1934) udtrykker risikoen således:

We undergo sensations as mechanical stimuli or as irritated stimulations, without having a sense of the reality that is in them and behind them.... We see without feeling; we hear, but only a second-hand report, second hand because not reinforced by vision. We touch, but the contact remains tangential because it does not fuse with qualities of senses that go beyond the surface. We use the senses to arouse passion but not to fulfill the interest of insight. (s. 21)

'The interest of insight' handler om at gå 'under overfladen'. Med dette mener Dewey ikke at gå i dybden med psykodynamiske eller bevidsthedsmæssige aspekter, men at undersøge den sensoriske erfarings potentiale til at fortælle os mere om det, som foregår i den fælles situation. Det betyder at gå under overfladen på det *indtryk*, vi får af situationen. På denne måde forenes indtryk og udtryk i en "rhythmic ebb and flow of expectant impulse, forward and retraced movement, resistance and suspense, with fulfillment and consummation" (Dewey, 1934, s. 24). På trods af at den modtagende fase i erfaringen er passiv, hænger modtagelse tæt sammen med aktiv skabelse. Som Dewey (1934) siger: "For to perceive, a beholder must *create* his own experience. And his creation must include relations comparable to those which the original producer underwent" (s. 56, kursiv i original). Med andre ord må fortælleren tage andres erfaringer, indtryk og oplevelser i betragtning for at blive forstået: "take into conscious account the experiences of others (...) Otherwise his communication cannot be understood" (Dewey, 1916, s. 235). Jeg finder, at denne måde at tale om nærvær og receptivitet hænger fint sammen med Noddings 'ethics of care' som relationel, situeret

og moralsk, hvor problemløsningen ikke må medføre, at omsorgsmedarbejderen fjerner sit nærvær til den anden.

På den måde er den enes erfaring altid viklet ind i den andens, og at tale om dem og analysere dem adskilt vil ikke give mening. Det er umuligt at sige: ”Ja, det er bare min oplevelse”, for det giver ikke mening, at en oplevelse ’bare er ens egen’. Det, som kan betegnes som ’min oplevelse’, vil altid bære data i sig om den situation, som deles med andre. Oplevelsen vil derfor *også* sige noget om den fælles situation. ”It is impossible to draw sharp lines such as would enable us to say, here my experience ends, there yours begins” (Dewey, 1916, s. 194). Når vi er sammen i fælles gøremål, vil vores oplevelser, indtryk og udtryk være vævet sammen og umulige at skelne fra hinanden.

ANALYSE 5.1: AT FORNEMME NUETS PÆDAGOGIK

I denne analysedel dykker jeg ned i en situation, som skal tjene til at forstå mere om sensitivitet og relationalitet i relation til, hvad jeg definerer som, nuets pædagogik i omsorgsmedarbejderens møde med en borger. Intentionen er at sætte spot på en situation, som ikke umiddelbart gør særlig meget ’væsen’ af sig, idet den ser ud til at flyde relativt uproblematisk og ikke skabe tvivl og usikkerhed for omsorgsmedarbejderen. Ved hjælp af den forståelse, som manifesterer sig i ovenstående teoretiske udredning, vil jeg dog analysere situationen for at nuancere, hvad der skaber særlige betingelser for læring i omsorgsarbejdet, i forhold til, hvordan omsorgsmedarbejderen må forholde sig til situationer i omsorgsarbejdet, som ikke larmer. Analysen skal derfor virke til nuancering af mysteriet omkring tvivl som trigger for læring, som blev konstrueret efter de første analyser. Til denne nuancering fremhæver jeg betydningen af begreber om myndighed og værdighed, som jeg inspireres af fra Noddings omsorgsfilosofi og begreberne indtryk og udtryk, som jeg inspireres af fra Deweys æstetiske filosofi. I kombinationen heraf indkredser jeg nuets pædagogik.

Analysen tager afsæt i en morgen på et plejehjem, hvor jeg i nogle timer følger en omsorgsmedarbejders arbejde med borgere, dagens opgaver og kolleger. Denne morgen er omsorgsmedarbejderen Sine på arbejde med en kollega, der netop er kommet tilbage fra barsel, og en elev, som efter førvejledningen tager sig af to beboere. Sine har overstået sine to første besøg, og i situationen følger vi Sines arbejde hos Birte, som skal hjælpes gennem morgenrutinen.

Sine banker på hos Birte, der denne morgen skal i bad. Birte ligger endnu i sengen. ”Godmorgen, Birte”, siger Sine, som hun kommer ind i soveværelset ”Nåh, du sover i sådan en fin bluse idag, Birte”. ‘Der var...’, svarer Birte og peger ud i rummet. Sine følger Birtes hånd med blikket mod klædeskabet: ”Jeg vaskede i går, så du har masser af rent tøj. Det er sikkert ikke kommet fra vaskehuset endnu. Der er både rene trusser og det hele”. Birte: ”Åh hvor dejligt”. Sine går ud på badeværelset. ”Jeg gør lige tingene klar. Skal du i bad i dag?”. Birte: ”Ja, det skal jeg”. Sine stiller et ståtårn frem og siger: ”Så nu skal du have benene udover”. ”Åh ha”, siger Birte. Sine støtter Birtes ben, så hun kan svinge dem ud over sengekanten. Sine: ”Godt, så skal du have venstre arm op. Jeg kører lige sengen lidt op”. Birte trækker sig nu langsomt op i ståtårnet og står et øjeblik, men Sine sætter badestolen klar bag ved Birte. ”Så, nu må du sætte dig”. Birte sætter sig tungt i stolen, og Sine kører hende ud på badeværelset. ”Nåh, jeg skal også hente en ny pose [stomi]”. Sine tænder for vandet og gør Birtes hår vådt: ”Nu må du sige til, hvis vandet er for koldt eller varmt”. Birte svarer ja. Sine vasker Birtes hår: ”Det skummer godt. Vi behøver kun vaske det én gang”. Birte sukker: ”Det var dejligt, åh ha”. Birte løfter på skift den ene og den anden arm, mens Sine vasker kroppen. Sine: ”Det er godt samarbejde det her, Birte”. ”Åh ha”, svarer Birte. ”Ja, vi skal også have et nyt plaster”, siger Sine, da hun fjerner det gamle fra Birtes hofte.

(Fortælling ud fra feltnoter, 29.11.18)

Situationen viser, at Birtes sprog er begrænset. Hun svarer med enstavelsesord, lyde, enkelte sætninger og bevægelser, hvorfor Sine efterlades med meget lidt verbal respons på sit arbejde. Det kræver, at Sine retter sin kropslige sensitivitet mod Birtes stemning og kommunikative udtryk og dermed også mod sin egen indstilling til mødet med Birte. Hvis Birte skal opleve sig imødekommet, må Sine tale med flere sprog end det rent verbale. Kunsten er at udvide sin kropslige lydhørhed og evne til at lytte med kroppen i et fintfølede, langsommere kropsligt nærvær, som kaldes frem af den specifikke situation (Dewey, 1934). Sine må stoppe op og lytte. Dermed åbnes der for en aktiv og skabende interaktion med det, som er, og det, som er på vej (Dewey, 1916, 1934). Det er en gensidighed, som viser sig i nuets pædagogik, hvor Sines sanselige oplevelse af situationens nuancer og kvaliteter kan udvide hendes forståelse af, hvad der er på vej til at ske, og hvad der er Birtes behov og oplevelse (Noddings, 1984,

2010b; Dewey, 1916, 1934). Med kroppen som kommunikativt redskab kan Sine åbne for et potentielt samskabende læringsrum for dem begge, hvori de kan agere som skabere og modtagere i processen omkring 'det gode bad' (Dewey, 1934). Det medfører, at Sine må gå under overfladen på det indtryk, hun får, så hun ikke risikerer, at 'se uden følelser' og at 'røre uden at blive rørt', som Dewey (1934, s. 21) udtrykker det.

Sine skal bruge Birtes udtryk som data, der kontinuerligt kan rette handlingerne fremad (Dewey, 1916), så de lykkes med opgaven 'morgenbad' på en måde, så Birte får en oplevelse af at være et værdigt og myndigt menneske. Det kræver en høj grad af tilstedeværelse og kropsligt og følelsesmæssigt nærvær i situationen (Dewey, 1934; Jonsson, 2011). Det er et affektivt møde, der viser sig som en mulighed i et emergerende øjeblik i omsorgsarbejdet, som ikke kan planlægges eller forberedes. Det opstår og skal gribes. For at møde Birte kommunikativt må Sine formå at fornemme dette tilstedeværende øjeblik og undersøge, hvordan øjeblikket kan fremhæve (og ikke begrænse) Birtes stemning og deltagelsesmuligheder (Jonsson, 2011). Birtes initiativer kan ignoreres og bortkastes, men Sine virker til at gribe øjeblikket intuitivt og ikke blive udfordret af det, som sker, idet hun reagerer på Birtes udtryk på en passende måde. Det viser, hvordan pædagogikken formes gennem handlinger; ikke som forbedret strategi, men som intuitiv justering i situationen.

Selvom Birte virker til at blive set og anerkendt i sin menneskelige værdighed, er der dog tegn i situationen, som peger på, at det er en knivsæg at balancere på. Praktisk er opgaven, at Birte skal i bad. Det må formodes at være en fagligt tilrettelagt opgave, der er tiltænkt at understøtte det gode liv for Birte med regelmæssige bad, renlighed og velvære. Balanceringen kommer i spil, idet dagens opgave skal afstemmes med Birtes oplevelse af sine egne behov – en afstemning, som let kan komme i konflikt med opgaven, som omsorgsmedarbejderen skal udføre (Noddings, 2010b). Der kan opstå en modstilling mellem at omsorgsmedarbejderen skal forholde sig til Birtes ukrænkelige værdighed og myndighed, og at omsorgsmedarbejderen skal udføre opgaven. Omsorgsmedarbejderen kan derfor – ud fra egne faglige og moralske standarder, fra kollegers eller pårørendes forventninger, fra frygt for pressens eller andres interesser - opleve det vanskeligt ved at afgøre om hun skulle imødekomme Birtes umiddelbare behov, i fald hun skulle protestere imod badet, eller om hun skal finde måder at overtale, presse, tvinge Birte til badet, og dermed udøve sin magt (Järvinen & Mortensen, 2002). Samtidig, påpeger Noddings (2010b) en fare i, at Sine kan miste Birte af syne, når hun bruger Birtes data i en analytisk proces. Der er risiko for, at den analytiske distance kan fjerne nærværet til situationen og reducere

omsorgsmedarbejderens modtagelighed, når der udtænkes strategier for, hvordan opgaven skal lykkes.

Det er fordringen i den pædagogiske relationalitet, at Sine imødekommer Birtes krav på værdighed (Noddings, 1984). Det betyder, at den pædagogiske intervention sigter mod myndighed, og den eneste måde at opnå myndighed på er ved at behandle Birte som et værdigt og refleksivt menneske, der kan træffe beslutninger i sit liv (skal du i bad?), samarbejde om opgaver (svinge ben ud over sengen, rejse sig i tårnet, sætte sig på stolen, løfte arme under kropsvasken) og svare på spørgsmål. At Sine formentlig deler dette menneskesyn viser sig fx i hendes spørgsmål 'Skal du i bad?', hvori Birtes gives mulighed for at svare afkræftende, og på den måde at træffe valg om sit eget liv. Dette viser dog et pædagogisk spændingsfelt mellem situationer, hvor omsorgsmedarbejderen vil nogen noget bestemt med den ældre (i dette tilfælde et bad) og situationer, hvor omsorgsmedarbejderen vil den anden i relation til dennes unikke menneskelighed (hvad vil Birte egentlig?). Det er et pædagogisk paradoks om myndighed-umyndighed, hvori Sine skal forvalte sin magt, så Birte i videst mulig grad bevarer og styrker sin værdighed og myndighed. Dette er samtidig med, at Sine har ansvaret for relationen og for, at Birte bevæger sig mod mere myndighed. Man kan mene, at det er risikabelt at stille dette spørgsmål til Birte, for har Birte reelt myndighed til at vælge badet fra? Eller skulle Sine have fundet på en måde at komme udenom Birtes afvisning på, ifald Birte havde svaret 'nej'? Birte har magten (og retten i kraft af sin myndighed) til at tage imod eller afvise de invitationer til deltagelse, som gives. Magten er derfor gensidig, men overvejelsen må være, om der er tale om pseudomagt eller reel magt? Birte siger (heldigvis) ja, så situationen giver ikke grund til denne bekymring, men i interaktionen ligger der en mulighed for, at omsorgsmedarbejderen bliver afvist, så hun ikke kan give den hjælp, hun har intention om. Dette rejser en pædagogisk problemstilling om omsorgens morale. Kan det være omsorgstvung at sikre Birte et bad? Kan det være et omsorgssvigt at acceptere hendes eventuelle afvisning af et bad?

Analysen peger på, at magt og myndighed går hånd i hånd. Situationen viser fx aspekter af magt og myndighed i kommunikationen om Birtes tøj. Sine konstaterer, at Birte sover i 'så fin en bluse'. Måske mener hun, at blusen er *for* fin at sove i? Det er uvist, om denne udtalelse er rettet mod kollegaen, der har hjulpet Birte i seng, eller mod Birte selv, der kan have valgt blusen. Men benævnelsen 'så fin' er et bedømmende adjektiv, der kan indikere omsorgsmedarbejderens holdning til tøjvalget. Birte forklarer sig (men kunne hun om nødvendigt have forsvaret sig?) med en halv sætning

og en bevægelse mod klædeskabet. Sine ser ud til at registrere og forstå dette som 'jeg har ikke noget rent tøj'. Det giver mening for Sine. Hun har vasket tøjet, men det er 'sikkert ikke kommet fra vaskehuset endnu'. Situationen viser, at Sine har magten til at dømme Birtes tøjvalg, men at hun samtidig er imødekommende overfor, at Birte kan forklare sig, og at hendes forklaringer er valide. Om end Birtes kommunikation fortrinsvis er kropslig, tager Sine hendes udtryk alvorligt som anvendelige data i den fortsatte udredning af situationens grundlag (hvorfor har du sådan en fin bluse på om natten?). Det er et eksempel på, at Sine understøtter Birtes myndighed, og at hendes deltagelsesmulighed kvalificeres.

Det kan dog samtidig illustrere et eksempel på, at Sine kan virke dømmende overfor Birtes situation, måske uden at tænke over det. Udtalelsen om tøjet i vaskehuset er passivt benævnt uden bestemt pronomen. Måske er det kollegerne, hun taler om, fx at aftenvagten ikke har hentet vasketøjet dagen før. Situationen viser dog, at Sine vender fraværet af tøj til en positiv forventning om rent tøj ('der er både rene trusser og det hele'), og at det ser ud til at glæde Birte. Rent vasketøj bliver på den måde et lille lyspunkt i Birtes morgen, som indebærer noget godt at se frem til. Situationen med tøjet viser, at Sine bemærker noget usædvanligt (pæn bluse som natbluse); derfra opfanger hun Birtes svage verbale og kropslige gensvar (håndbevægelse mod skabet) til at vurdere situationen (der mangler tøj). Denne mangelsituation (tøjet er ikke kommet tilbage) vender Sine til en positiv forventning (der er både rene trusser og det hele), måske fordi hun har en forventning om, at det vil glæde Birte - hvilket er tilfældet (åh, det var dejligt). I denne dialog ser det ud til, at Birtes muligheder øges, så hun kan opleve sig taget alvorligt og at være i samtale. Det kan give Birte grundlag for at opleve øget myndighed. Måske det også kan øge hendes lyst til at komme i bad, hvis stemningen er positiv, og hun oplever sig deltagende og taget alvorligt. Der skal kun en mindre detalje til i kommunikationen før end balancen tipper. Det kræver derfor en refleksivitet, hvor Sine kontinuerligt forholder sig til, at hun kunne have handlet anderledes, så Birtes oplevelse af værdighed og myndighed understøttes, og Sine kontinuerligt kvalificerer sin indsats.

5.2 REFLEKSIVITET I OMSORGSARBEJDET

I dette kapitels syntese mellem pragmatismen og pædagogikkens ophav i omsorgsteorien trækker jeg begrebet refleksivitet frem med hensigt om at skabe et sprog for de gensidige læreprocesser, som omsorgsarbejdet betinges af. Disse læreprocesser fordrer kontinuerlig refleksivitet, som jeg, inspireret af Deweys filosofi, taler om som

samskabende udforskning. I dette afsnit vil jeg gennem et loop af teoripræsentation og analyse udrede et pragmatisk, pædagogisk perspektiv på refleksivitet i omsorgsarbejdet. Når jeg i det følgende analyserer refleksivitet i omsorgsarbejdet som et pædagogisk anliggende præges dette af mit pragmatiske afsæt.

For at klargøre, hvordan jeg antager refleksivitet, perspektiverer jeg indledningsvist til et andet dansk forskningsprojekt, som med afsæt i eksistentiel-fænomenologisk filosofi undersøger sygeplejerskers omsorgsetiske møde med patienter. Der drejer sig om Sine Maria Herholdt-Lomholdts (2019) spændende projekt omkring 'skønne øjeblikke i sygeplejen'. Herholdt-Lomholdt eksistensfilosofiske afsæt inspireres blandt andre af den norske omsorgsfilosof Kari Martinsen, der er en markant stemme i nordisk omsorgsteori. Omsorgsfilosofien tager afsæt i Løgstrups etik med et fokus på undring, refleksion og samtale omkring eksistentielle aspekter af det fænomenologiske møde i omsorgsarbejdet. Såvel Herholdt-Lomholdt som Martinsen forstår omsorgsrelationen som et mellemmenneskeligt møde, der fordrer tillid, barmhjerlighed og kærlighed (Førland et al., 2018). I Herholdt-Lomholdts såvel som mit forskningsprojekt er afsættet for at forstå et bestemt fænomen (i Herholdt-Lomholdts tilfælde innovation, i mit tilfælde læring) på noget i mødet, der rammer, rører og ryster omsorgsmedarbejderen (i Herholdt-Lomholdts tilfælde sygeplejersken, i mit tilfælde social- og sundhedsmedarbejderen). Mens Herholdt-Lomholdt (2019) beskriver sygeplejerskens sensitive tilstedeværelse som en lytten efter en merbetydning af noget eksistentielt mellemmenneskeligt, som hun tager del i sammen med patienten (s. 186), taler jeg om omsorgsmedarbejderen sensitivt skal lytte for at registrere usikre situationer, hvori det hun plejer at gøre ikke rækker som adækvate svar. Som konsekvens heraf er der væsentlige forskelle på, hvordan vi i de to forskningsprojekter beskriver, at den professionelle kan forholde sig til det, som bryder. Mens Herholdt-Lomholdt (2019) inviterer til undring som redskab til udvikling af en skønhedsorienteret innovationspraksis (s. 265), inviterer jeg til udforskning som redskab til udvikling af en tvivlorienteret læringspraksis. Forskellene beror sig på forskningsprojekternes forskellige videnskabsteoretiske afsæt, og konsekvenserne viser sig i forskellig terminologi, orientering og praksis. Hvor Herholdt-Lomholdt (2019) beskriver etik som alment og knyttet til en metafysisk forståelse af noget, som er større end mennesket (s. 274), knytter jeg etikken til omsorgsmedarbejderens situerede møde med omsorgsarbejdet, hvori tvivl, håb, tillid, magt og sårbarhed er i spil. Dette kan beskrives som forskellen på at møde praksis på en eksistentiel og forundringsorienteret måde eller på en praksis- og problemløsningsorienteret måde (Hansen, F. T., 2014). En

yderligere nuancering af disse overvejelser tilføjes af et pædagogisk perspektiv, som sandsynliggør, at omsorgsmedarbejderen ikke blot bør lade sig bevæge af situationer, der rammer, rører og ryster (larmer), men også af mere stille situationer, jf. den nuancering af hypotesen om tvivl som trigger for læring, som jeg er i gang med at adressere. På dette afsæt undersøger jeg aspekter af refleksivitet i omsorgsarbejdet, som kan siges at skabe særlige forhold for læring.

PÆDAGOGIKKENS PARADOKSER OG KONTINGENS

De almene pædagogiske grundproblemstillinger henter deres afsæt i oplysningstidens tænkning, hvor Kants pædagogiske paradoks påpeger, at mennesket skal træde ud af sin umyndighed gennem andres ledelse (Oettingen, 2008). Pædagogik (og herunder omsorgsarbejdet) er rettet mod at 'ville nogen noget' og er i sin natur en formålsstyret, normativ og værdiforeskrivende praksis, der har til formål at opdrage, civilisere, kultivere, uddanne og danne mennesket (Larsen, 2014). Som Noddings (2010b) påpeger kræver det normative forhold en omsorgsetik, der kan hjælpe til at opsætte kriterier for, hvornår bestemte konsekvenser kan accepteres i omsorgsrelationen. Omsorgsmedarbejderen skal derfor opøve at stille spørgsmålstejn ved, hvad der kan tænkes og gøres, så situationer kan forstås på kvalificerede måder, og så nye løsninger bliver tilgængelige, hvormed den anden tages alvorligt (Noddings, 2012). Når omsorgsarbejdet på denne måde gribes refleksivt an, opstår en mulighed for læring *indefra* opgaven. Dette er en følge af, at omsorgsmedarbejderne skal håndtere emergerende forhold, som kontinuerligt opstår, og reagere omsorgsfuldt på de forhold, der handles ind i (Noddings, 2012). Selvom omsorgsarbejdet er komplekst og paradoksalt, så er pædagogikkens ærinde ikke at søge at reducere kompleksiteten eller at eliminere paradokser. Tvært imod er pædagogikkens væsen at bidrage med redskaber til at udholde, at paradokser er et permanent dialektisk grundlag (Oettingen, 2008). Det betyder, at paradokserne ikke skal forsøges undgået eller modvirket, men at deres fremtræden skal gøres til et anliggende for kontinuerlig refleksion, således at paradokserne medvirker produktivt til at sikre kvaliteten i omsorgsrelationen. Med pædagogikken som redskab er fokus ikke på at rydde op og at få omsorgsarbejdet til at fremstå lineært og ordentligt. Pædagogikken skal ikke hjælpe til at gøre perfekt og rent. Som følgende citat peger på, kan det pædagogiske perspektiv fremme muligheden for at få øje på de dele af omsorgsarbejdet, som ikke fremstår ordnet og afklaret, og til at udnytte potentielt heri.

Det anderledes, skæve, forunderlige, uventede, betagende, paradoksale og angstprovokerende er langt tættere på pædagogikkens virkelighed. Alt det fortæller os nemlig, at her er noget på vej, der er ved at finde sin form; noget eksperimentelt, som er større end vi regner med, fordi det gør indtryk og sætter aftryk. (Oettingen, 2019, s. 19).

Uafklarede situationer (de larmende), eller uafklarede aspekter af en ellers tilsyneladende afklaret situation (de stille), kan altså forstås som noget, der er ved at finde en form. Det betyder, at der i de uafklarede aspekter i en situation kan ligge data, der kan bringe situationen videre i en endnu bedre form. Kontingens og kaos anses ikke som destruktive fænomener, men mere som fremmede for læring, idet det sætter generative potentialer og kræfter i gang (Robinson, 2020). Den refleksivitet, som er påkrævet for at opfange disse aspekter, kan siges at have en indbygget åbnende karakter, hvortil pædagogikken tilbyder sig som spørgende praksis (Oettingen, 2010). Når anliggendet, som i min afhandling, betegnes som pædagogisk, er det ikke med intention om at finde redskaber til at levere svar, men snarere at udvikle redskaber til at opbygge refleksive praksisser, der bevarer og synliggør pædagogikkens grundlæggende paradokser og modsætninger (Oettingen, 2010). Pædagogikken som analytisk redskab kan understøtte en interaktion mellem tænkning, affektiv afstemning og handlinger, som fordres i omsorgsmedarbejderens situerede dømmekraft: "Aged care practices involve the interweaving of cognition, affectivity and actions in situational contexts, and these functions are underpinned by human judgement and cognitive decision making" (Choy & Henderson, 2016, s. 536). Den spørgende, pædagogiske praksis kan beskrives som en læringspraksis, hvor medarbejderne har mulighed for sammen at lære mere om håndteringen af deres arbejde ved at forholde sig refleksivt til forhold i arbejdet, der er kontingente og dermed usikre og tilfældige i deres natur (von Kotze, 2013; Robinson, 2020).

PÆDAGOGISK TAKT OG CARING COLLABORATION

Det kræver 'pædagogisk takt' at vide, hvad man skal gøre i situationer, hvor man ikke ved, man jeg skal gøre (Van Manen, 1991). Det er ikke svaret i sig selv, der er interessant for pædagogisk takt, men tvivlen; at man til stadighed betvivler, om man gjorde det rigtige, eller om man kunne have handlet anderledes (Van Manen, 1991, 2008). Pædagogikken kan siges at være tvivlens redskab, der gør det muligt at etablere et refleksiv forhold til det dogmatiske, så omsorgsmedarbejderen ikke blot effektuerer

en forudbestemt plan eller trækker på en prædefineret metode. Pædagogikken giver en etisk, sensitiv og formativ praksis, hvori forskellige muligheder og konsekvenser spontant må afvejes og prioriteres (Van Manen, 2008). Med taktfulde pædagogiske handlinger kan omsorgsmedarbejderen rette sig mod den anden, tage dennes perspektiv og forsøge at møde og røre vedkommende, så hun føler sig omsorgsfuldt behandlet – gennem ord, kroppe, blikke, tavshed (Krøyer & Laursen, 2020; Van Manen, 1991). Pædagogisk takt handler om at værne om et rum, hvori noget tager form mellem mennesker fra en ubestemt, spørgende og tvivlende form til en stadig mere håndterbar og konsistent form (Dewey, 1916; Van Manen, 2008) vel vidende at sådan en form aldrig kan opnås.

Det er den samskabende udforsknings grundlag, at ingen på forhånd kan tænke sig til de rette svar. Pædagogikken indebærer improvisation, risiko og samarbejde (Laroche et al., 2007), når den skal respondere på usikkerhed og kontingente forhold (von Kotze, 2013). Det betyder, at den enkelte er stedt i situationer, som vedkommende kontinuerligt skal justere sig i forhold til. Det kalder på nuets pædagogik, der fungerer her og nu, og som i kraft af sin normativitet – at ville noget – har retning mod fremtiden (Dewey, 1916). Det at kunne rumme tvivlen, at kunne udholde ubehaget og at kunne tage imod det, som er, og det, som er på vej, kræver, at man æstetisk værdsætter situationers indtryk og omskaber disse til passende udtryk (Dewey, 1916, 1934). Dette er med forestillingen om en fremtid, som dog hverken kan planlægges eller styres. Denne pædagogik giver en åbenhed imod, hvad der må ske, samtidig med at den progressivt og normative vil en bevægelse mod en 'bedre fremtid'. Det er iagttagelsen af noget, som ikke (helt) er til stede, men som er i gang med at tage form.

Når jeg gerne taler om 'pædagogikken' (og ikke pædagogen eller omsorgsmedarbejderen), er det med et perspektiv på pædagogikken som et forhold mellem mennesker, ting, rum og praksisser og ikke som iboende i det enkelte individ (Plum, 2017). Dermed er pædagogik ikke "en distanceret erkendelse, der kan tilføres praksis" (Plum, 2017, s. 87), men derimod relationelle, distribuerede og sammenfildrede dimensioner af det "at gribe, koordinere og stabilisere mangetydigheden" (Plum, 2017, s. 86). Den omsorgsrelation, der ligger til grund for pædagogikken, kan analyseres som 'collective knowledgeable doings' (Gherardi & Rodeschini, 2016). Pædagogikken er i denne forståelse en fælles etisk og responsiv praksis, der former en organisatorisk kapacitet, snarere end et individuelt funderet forhold. Det er pædagogikken som kapacitet for samskabende udforskning af tvivl i usikre situationer (Dewey, 1916, 1934). Dette sker i sammenhæng med borgere, kolleger, situationer, erfaringer og

teorier. I denne sammenfiltring tager pædagogikken form gennem interaktioner mellem mikrointerventioner i mødet mellem mennesker og makroforhold internt i og eksternt mellem organisationer. Omsorgsrelationen kan derfor forstås i et større perspektiv som 'caring with' (Tronto, 2013). Som beskrevet i afhandlingens indledning giver 'caring with' anledning til en omsorgsetik, hvor vi bekymrer os sammen om noget, som er større end den enkelte. Når omsorgsrelationen analyseres i forståelsen om 'caring with' vil omsorgsarbejde, som udføres specifikt med den enkelte borger, blive knyttet tydeligere til en mere generel agenda om 'den gode ældrepleje'. 'Caring with' som ideal for omsorgsrelationen kan inspirere omsorgsarbejdet som en 'collective knowledgeable doing' (Gherardi & Rodeschini, 2016), der også anser den ældre som en partner i den fælles problemløsning. Det sætter den ældre i en mere aktiv position, ikke blot objekt for den andens omsorgsbestræbelser (Tronto, 2013). 'Caring with' giver en gensidig omsorgsinteresse, hvor det, man vil, rettes mod fælles oplevede problemstillinger, der er større end den enkeltes omsorgsbehov. Det er en pædagogik, hvor 'associated living' giver alle et medansvar for, hvad der sker i den fælles verden (Dewey, 1916). En forudsætning for at lykkes med de pædagogiske handlinger, er, at den anden tager imod den indsats, der gøres. Magten er altså gensidig, idet den anden til en vis grad har magten til at tage imod eller afvise pædagogikkens invitationer. Magten i omsorgsrelationen formes gensidigt af, at også borgeren vil noget med sit liv (det gode liv) og med omsorgsmedarbejderen (den gode ældrepleje).

Jeg vender i det følgende tilbage til Sines videre morgenpleje af Birte og ser analytisk på situationen i lyset af forståelsen om refleksivitet i omsorgsarbejdet, som nu er udredt teoretisk.

ANALYSE 5.2: RUM FOR REFLEKSIVITET

Denne analysedel fortsætter, hvor forrige analyse slap. Der er således fortsat tale om, at jeg identificerer en situation, som tilsyneladende ikke gør meget væsen af sig, og som derfor kan medvirke til at problematisere hypotesen om, at tvivl som trigger for læring udspringer af usikre situationer, som opleves kropsligt ubehagelige og derfor naturligt trigger trangen til udforskning. For det første ser jeg på refleksiviteten som nødvendighed og potentialitet i omsorgsarbejdet, foranlediget af den forståelse, som er manifesteret i ovenstående teoretiske udredning. Dernæst ser jeg på omsorgsmedarbejdernes muligheder for at etablere refleksivitet i omsorgsarbejdet, i kraft af læreprocesser, som muliggøres i den nære omsorgsrelation og i kollegiale interaktioner. Sine er fortsat ved at hjælpe Birte med badet, inden Birte skal ud til morgenmad.

Sines lukker for bruseren og tørrer Birte: ”Jeg henter lige en ny pose, så kan fødderne tørre lidt, inden jeg kommer sokker på”. Sine giver Birte hendes tandbørste og beder hende børste tænder, mens Sine forlader lejligheden. Sine går mod depotet for at hente katederpose og rene håndklæder. På gangen møder hun den anden omsorgsmedarbejder i afdelingen. Hun rækker en pilleæske frem og spørger Sine, hvilken af pillerne der ikke må knuses. Sine udpeger pillen. Da vi går videre, siger Sine henvendt til mig: ”Det kan tage så lang tid at hente noget på depotet, når man møder en kollega. Det er værre, når jeg som i dag er på arbejde med en ny. Så er det mig, der skal have overblikket. Nogle gange, når der er travlt, så vælger jeg at klare mig med det jeg har, selvom jeg mangler nogle ting. Så kan jeg for eksempel godt finde på at bruge et papirhåndklæde til at tørre med. Andre gange sniger jeg mig ned ad gangen, så jeg kan komme hurtigt tilbage. Når jeg er på arbejde med en erfaren, føler jeg mere, at jeg kan læne mig op ad hende”. Birte sidder med tandbørsten i hånden, da Sine kommer tilbage. Sine gør morgenrutinen færdig, så Birte kan komme ud til morgenmad. Men inden da, har Sine løbet yderligere to ærinder ud på gangen; efter det rene vasketøj, et rent lagen og et nyt plaster til såret på Birtes hofte. Den ene gang møder Sine eleven, der også er på arbejde i afdelingen. Sine taler kort med hende om hendes opgaver denne morgen, hvor hun skal lifte en beboer. Sine: ”Du må du jo ringe, hvis du har brug for hjælp”.

(Fortælling ud fra feltnoter, 29.11.18)

I lyset af gensidige læreprocesser, der er indlejret i refleksiviteten i omsorgsarbejdet, analyserer jeg dette som en situation, hvor Sines værdighed er på spil. Det vil sige med de betingelser, der gælder for enhver omsorgsrelation om, at den andens sårbarhed og myndighed må tages i betragtning i tilrettelæggelsen af omsorgen (Noddings, 1984). For at leve op til dette skal Sine være sensitivt til stede overfor Birte, også i en situation som denne, der ikke umiddelbart gør et væsen af sig. Det var pointen i foregående analyse (5.1). Udover at være sensitivt til stede og lytte efter Birtes behov og retningen for hendes intentionaltet, skal Sine lytte efter usikre situationer, hvor det, hun plejer at gøre, ikke længere rækker til at imødekomme det, som situationen kalder på (Dewey, 1916; 1934). Situationen viser, at Sine flere gange må forlade Birte og efterlade hende alene på badeværelset uden tøj på i en for Birte uvis periode. Når jeg

empatisk sætter mig i Birtes sted og gennemgår, hvordan det *kunne* opleves, at Sine forlader hende tre gange under morgenplejen, får jeg øje på Birtes værdighed. Situationen viser ikke tegn på, at Sine reflekterer over, hvordan hun omsorgsfuldt kan respondere på Birtes situation, og hvilken betydning det kan have for Birte, at hun bliver forladt. Tværtimod virker kommunikationen med Birte og samarbejdet omkring badet til at glide i et kontinuerligt flow – på trods af at Sine gentagne gange afbryder dette flow ved at forlade Birte. Når jeg analyserer situationen som pædagogisk, bliver det imidlertid muligt at forstå, at omsorgsmedarbejderen må forholde sig til omsorgsrelationen som et anliggende, hvori tvivl er indbygget som præmis og betingelse. Tvivl i denne forståelse er ikke et tegn på inkompetence og uvidenhed, men tværtimod et nødvendigt pædagogisk redskab til fagligt og kompetent at kunne varetage arbejdet. Omsorgsarbejdets subtile relationalitet (Noddings, 1984), det vil sige det affektive møde med beboeren, hvori omsorgsmedarbejdere skal 'ville noget' (både bestemt og åbent) med beboeren (Larsen, 2014), påkræver anerkendelse af tvivl og kontingens (Dewey, 1916; von Kotze, 2013). Det er i det åbne reflektive rum, at omsorgsmedarbejderen vil kunne få øje på om det, hun gør, virker som en omsorgsfuld respons til det, som er og som er på vej til at tage form (Noddings, 2012; Dewey, 1934). At forlade Birte bryder med flowet i interaktionen og påvirker formodentlig nærværet mellem de to. Det kan også formodes at påvirke Birtes oplevelse af værdighed. Det vides ikke, og det er netop denne tvivl, der skal guide Sines pædagogiske takt; altså hendes overvejelser om, hvorvidt hun gjorde det rigtige, eller om hun kunne have handlet anderledes (Van Manen, 1991, 2008).

De refleksioner, som Sine afslører til mig, peger på, at hun selv oplever, at det bryder med flowet, at hun adskillige gange må forlade Birte midt i morgenplejen. Hun fortæller, at hun ind imellem undlader at begive sig ud på gangen for at hente det, hun mangler, eller at hun kan opleve, at hun sniger sig afsted i håb om ikke at blive set af sine kolleger. Det virker dog endnu ikke til, at disse oplevelser har fået hende til at reflektere over, om der kunne være andre måder at håndtere situationen på, når nu de løsninger, som hun hidtil har afprøvet ikke virker tilstrækkelige (Dewey, 1916). Det kan synes uetisk at tørre et andet menneske med et papirhåndklæde, men det kan tilsvarende virke uværdigt at forlade en ældre borger alene og våd på badeværelset, selvom det indebærer, at hun kan tørres med rigtige håndklæder.

Et væsentligt spørgsmål, som situationen ikke afslører, er, hvorvidt den kontinuerlige refleksivitet over tilrettelæggelsen og justeringen er op til den enkelte omsorgsmedarbejder, eller om spørgsmål som disse drøftes kollegialt. Det handler om,

hvorvidt der findes en kollegial praksis, hvori omsorgsarbejdets indlejrede pædagogiske spørgsmål kan debatteres som 'collective knowledgeable doings' (Gherardi & Rodeschini, 2016). Har Sine et sted at gå hen (udover til mig) med sine indrømmelser om, at hun nogle gange vælger at tørre en borger med et papirhåndklæde? I lyset af potentialet for gensidige kollegiale læreprocesser giver denne situation et blik på gangen som et mellemrum i omsorgsarbejdet, hvor Sine bevæger sig fra opgaven hos Birte for at hente ting, som er nødvendige for opgaveløsningen. Det betyder, at Sine forlader Birte og begiver sig fra et privat rum, hvori hun er alene om opgaven til et fælles rum, hvor andre kolleger og beboere befinder sig. I situationen møder Sine kollegaen, som har et spørgsmål om en anden beboers medicin. Medicinhåndtering og reducere af medicinfejl er (som analysen i kapitel 4 indikerer) et vigtigt kommunalt fokusområde, hvortil der gøres en målrettet indsats for, at medicindoseringen og -udleveringen udføres sikkert. Sikkerheden opøves ved at have en ensrettet systematik omkring håndteringen, der kan modvirke forkerte og forhastede beslutninger. Kollegaens spørgsmål må derfor antages at være af fundamental betydning, som kollegial rådføring, der kan minimere en fejlbehæftet håndtering. Det er en del af afdelingens forbedringsarbejde og dermed et ekspliciteret fokusområde. Fjerde kapitels analyse indikerer, at et kollegialt møde 'tavlemødet' fungerer som et fælles rum, hvori omsorgsmedarbejderne kan rette fælles fokus på udforskning af problemstillinger målrettet medicinhåndtering. I dette mellemrum i arbejdet, hvor kollegaen stopper Sine, er der ikke på samme måde tale om et fælles rum, idet Sine har et andet fokus. Hun er ikke i gang med at håndtere medicin eller med at undersøge sikker håndtering heraf. Sine er på vej til at finde rene håndklæder, mens hun har Birte siddende nøgen på badeværelset. Det er derfor i Birtes og Sines interesse, at hun kommer hurtigst muligt tilbage. I mødet med kollegaen skal Sine omstille sig fra sit formål (håndklæder, færdiggøre morgenbadet) til kollegaens interesse for håndtering af piller. Det er et vigtigt fokuspunkt, men ikke det vigtigste for Sine i den konkrete situation. Sine svarer hende dog og haster videre på den planlagte kurs mod depotet.

Sines kommentar til mig efterfølgende vidner om, at hun har et ambivalent forhold til 'gangen', idet hun oplever, at færdsel på gangen kan være et forstyrrende element i opgaveløsningen. Gangen forekommer som en nødvendig fysisk adgangsvej, men samtidig som et element, der kan tage tiden fra det egentlige arbejde. Som konsekvens findes 'gangen' som både et potentielt kollegialt refleksivt rum, hvori spørgsmål, tvivl og erfaringer kan deles og et ubejligt forstyrrende mellemrum i opgaveløsningen. Det betyder, at omsorgsmedarbejderen kan ønske at undgå det rum,

hvori læring potentielt *kan* opstå, idet interaktioner med kolleger kan afbryde arbejdets flow. Sine peger på, at hun oplever en forskel på, om hun er på arbejde med erfarne eller mindre erfarne kolleger, og fortæller, at det har at gøre med, hvorvidt det er hende, der skal have overblikket, eller om hun kan 'læne sig op ad' en anden. Denne problematik kan forstås i lyset af forestillinger om, hvad den erfarne skal. Situationen viser et potentiale til at etablere et sprog om opgavernes usikre og kontingente karakter som vilkår for erfarne såvel som uerfarne (Dewey, 1916). Det betyder, at erfaring ikke blot kan generere evne til overblik og afklaring, men også involvere kapaciteten til at få øje på situationer, hvortil der må etableres en undersøgende praksis. I tilfældet med medicin håndtering, som kollegaen bringer på banen, må det formodes, at der findes et entydigt svar på, hvilke piller der må/ikke må knuses. I andre tilfælde er problemerne af en sådan karakter, at der ikke findes entydige svar, og disse situationer kræver, som analyseret, samskabende udforskning. Dette kræver, at der arbejdes med at etablere fælles rum og redskaber til læring i arbejdet, hvori erfarne såvel som uerfarne kan reflektere over nuets pædagogik, herunder overveje aspekter af magt og myndighed i relationen.

5.3 ANALYSENS ANLEDNING TIL KONSTRUKTION AF MYSTERIER

Jeg vil i det følgende samle op på, hvilke nuanceringer der nu, på baggrund i disse nye loops af teori præsentation og analyse, er mulige at gøre omkring hypoteserne om, at tvivl kan fungere som trigger for læring, og at samskabende udforskning kan virke som refleksiv samarbejdsform. Analyserne i dette kapitel adresserer den indvending, som i afsnit 4.3 blev gjort imod, at læringspotentialet skulle findes i situationer i omsorgsarbejdet, som mærkbart erfares som ubehagelige. Analyserne viser, at de to skitserede aspekter af pædagogikken, stræben efter stadig mere værdighed og myndighed og læring i arbejdet, *også* viser sig i mere stille situationer, som ikke tydeligt trigger ubehag og heraf af sig selv igangsætter udforskning og refleksivitet. Til sådanne situationer skal refleksivitet mere bevidst etableres, idet omsorgsmedarbejderen ikke vil opleve det tvingende nødvendigt at forholde sig nærmere til borgerens værdighed og til sin egen læring. Det gør dog ikke sådanne situationer mindre væsentlige for kvaliteten af omsorgsarbejdet, idet refleksioner over værdighed, magt, tillid og sårbarhed er lige så afgørende i stille situationer, som i situationer, der mærkbart påkalder sig opmærksomhed. De to aspekter, værdighed og læring, udgør derfor ét sammenhængende pædagogisk fænomen, som retter sig mod håndteringen af relationalitet og refleksivitet i omsorgsarbejdet.

Et fokus på nuets pædagogik til udforskning af potentialer for læring i omsorgsarbejdet giver mulighed for at rette et blik på læringsmuligheder og læringsrum i hverdagens rutiner og mellemrum, hvori omsorgsmedarbejdere og borgere mødes. Dette muliggør et mikroetisk, pædagogisk perspektiv på, hvad der er på spil i interaktioner i dagligdagens arbejde, hvori læring viser sig som mulighed og behov. Nuets pædagogik giver mulighed for at se på situationer, der trigges af omsorgsarbejdets usikre karakter (Dewey, 1916), både i situationer, hvor denne usikkerhed naturligt trigger omsorgsmedarbejderens tvivl, og når tvivlen bevidst skal søges og konstrueres. Det bringer omsorgsmedarbejdernes oplevelse af tvivl, afmagt og rådvildhed i centrum. Det betyder, at omsorgsrutinerne skal analyseres som en del af pædagogikken, hvori omsorg og læring (for medarbejder og borger) vurderes at være sammenhængende.

I omsorgsarbejdet ses der en tendens til en adskillelse mellem de rutinemæssige pleje- og omsorgsopgaver på den ene side og kliniske sygeplejeopgaver på den anden side, hvor de sidstnævnte betones som mere fagligt funderede (VIVE, 2021). Dette, på trods af at undersøgelser viser, at medarbejderen selv finder mest værdi og mening i det pædagogiske og relationelle arbejde med borgeren (VIVE, 2021). Konsekvenserne, når de kliniske opgaver anses for mere fagligt relaterede end den daglige pleje, kan være, at omsorgen mistes af syne, og at den tætte, personlige og relationsopbyggende kontakt med borgerne gives mindre tid og fokus (VIVE, 2021). Et fokus fra omsorgsmedarbejderne på nuets pædagogik kan anerkende rutinemæssige omsorgsopgaver som fagligt væsentlige på linje med kliniske opgaver. Intentionen er at analysere omsorgsarbejdet som et arbejde, der kræver pædagogisk analytisk kapacitet. Dette indebærer, at det kliniske perspektiv forenes med det pædagogiske fokus på, at mennesket skal imødekommes (Noddings, 1984), og at stadig rigere erfaringer skal skabes (Dewey, 1916). Når omsorgsmedarbejderen foretager pædagogiske analyser af situationer, hvor der ikke ser ud til at ske noget, kan gøre det synligt, hvor meget der er på spil – for borgerens værdighed og livskvalitet og for omsorgsmedarbejderens refleksion og læring. Det kan være situationer, hvor omsorgsmedarbejderen via passende respons i de daglige plejeopgaver skal arbejde på at støtte den ældre til mest mulig mestring af eget liv og størst mulig oplevelse af livskvalitet. Situationer, hvor omsorgsmedarbejderen møder en kollega på gangen og deler en situation fra morgenplejen, som hun ikke ved, hvordan hun skal håndtere. Situationer, hvor gruppen af kolleger mødes for at diskutere og organisere dagens opgaver.

Den nuancering af forståelsen af tvivl som trigger for læring og af samskabende udforskning, som nu træder frem, implicerer en forståelse af, at omsorgsmedarbejderen agerer og kan agere som lærende gennem refleksioner over det daglige omsorgsarbejde. Det er teoretisk informerede hypoteser, som imidlertid gentagne gange er blevet udfordret af empirien, idet analyserne viser, at omsorgsmedarbejderens muligheder for at agere som lærende virker trængt. Analyse 4.1 viser, hvordan en usikker situation opstår, som omsorgsmedarbejderne tvinges af nød til at forholde sig til. Men analysen viser også, hvordan de søger efter rum og redskaber på tværs af formelle og uformelle rum, og at de ikke rigtig lykkes med at finde det. Analyse 4.2 viser på den anden side et eksempel på samskabende udforskning, hvor aktørerne, på trods af forskellige positioner som elever og praktikvejledere, træder ind i en samskabende proces, der tillader begge parter at være både lærere og lærende. Her ser det ud til, at deltagerne har etableret et rum og har identificeret redskaber, der understøtter udforskningen af en fælles erfaret problemstilling. Dette rum er dog samtidig defineret som et uddannelsesrum, og potentialet for samskabende udforskning må derfor nødvendigvis ses i lyset heraf. Det pædagogiske formål i situationen er uddannelse af eleverne, så de kan udføre omsorgsarbejdet med passende faglig kvalitet. Læring er derfor et eksplicit anliggende i relationen mellem elev og praktikvejleder og ikke et blot sidespørgsmål til arbejdet, som det er tilfældet i omsorgsarbejdet. Målet i situationen som uddannelsessituation er ikke at fremme organisationens eller medarbejderens håndtering af opgaveløsningen, men at understøtte eleven som lærende. Det er en ekspliciteret kontrakt mellem elev og praktikvejleder, at eleven er lærende, og at det er praktikvejlederens ansvar at understøtte denne læring. Således sættes praktikvejlederen i en position til at vurdere elevens handlinger og at sigte mod elevens stadig højere grad af mestring i opgaveløsningen. Dette forhold er ikke gældende i jævnbyrdige kollegiale relationer og interaktioner. Analyse 5.2 viser tegn på, at forskelle i omsorgsmedarbejdernes erfaringsgrundlag har en væsentlig betydning for, hvordan omsorgsmedarbejderne interagerer, og hvem der anses som lærende. Der er altså forståelser i disse situationer, som bryder med antagelsen om, at alle omsorgsmedarbejdere er lærende, og som derfor udfordrer forståelsen af tvivl som trigger for læring og af samskabende udforskning. Samtidig erfarer jeg empirisk et ikke-imødekommet behov hos aktørerne for at dele og udforske deres praksis sammen med andre. I næste kapitel vil jeg adressere denne problemstilling som et mysterium, der er værd at udforske nærmere.

KAPITEL 6. LÆRING I OMSORGSARBEJDET

Foranlediget af foregående analyse vil jeg i dette kapitel gennem det sidste loop af teoripræsentation og analyse undersøge omsorgsmedarbejdernes muligheder for at lære af og i deres daglige arbejde. De foregående analyser har allerede indikeret, at omsorgsmedarbejdernes muligheder for læring udfordres, mens de teoretisk informerede hypoteser om tvivl som trigger for læring og samskabende udforskning som refleksiv respons på usikre situationer samtidig forudsætter, at omsorgsmedarbejderen kan agere som lærende. For at forstå dette som et sammenbrud mellem teori og empiri vil jeg undersøge mere omkring de særlige forhold, som gælder for læring i omsorgsarbejdet. Teoretisk er jeg inspireret af forståelser, der kan genfindes i litteraturen om arbejdsplads- og organisationspædagogik. Indledningsvis beskrives et studie foretaget af læringsteoretiker Per-Erik Ellström, som med kolleger har undersøgt læringsmiljøet i den svenske ældrepleje (Ellström et al., 2008). Ellström inspireres af den australske voksenlæringsteoretiker Stephen Billett, som (dog) med afsæt i elevers læring undersøger arbejdspladslæring som en deltagelsespraksis. I svensk kontekst inspirerer Ellströms læringsteoretiske perspektiver til studier af organisationspædagogik (Döös et al., 2011), som undersøger læring gennem fælles handlingsarenaer for alle involverede. Da jeg i den svenske organisationspædagogik ikke finder tydeligt beskrevet, hvad der trigger medarbejdernes læring i disse handlingsarenaer, relaterer jeg ydermere til andre grene af organisationspædagogikken, som, jeg finder, relaterer pædagogik og læring til emergerende, usikre og kaotiske aspekter af arbejdets foranderlighed. Denne gennemgang leder til kort at opridse, hvordan Dewey skitserer forskellige forståelser af læring. I sit forfatterskab yndede Dewey at positionere sin tænkning i forhold til andre læringstraditioner; særligt genfindes der i hans forfatterskab en diskussion af traditionel/konservativ og progressiv lærings- og uddannelsestænkning (Dewey, 1902, 1938a). Det empiriske afsæt tages i en praktikvejleders udtalelse omkring, hvordan hun oplever sit arbejde omkring læring i omsorgsarbejdet. Hendes perspektiv er på uddannelses-pædagogik, men jeg finder, at hun siger noget væsentligt om behovet for en læringspraksis for omsorgsmedarbejdere, og om hvordan perspektivet på elever som lærende kan hindre, at også omsorgsmedarbejdere antages som lærende.

6.1 LÆRINGSFORSTÅELSER I OMSORGSARBEJDET

Disse indledende indkredsninger er foranlediget af mysteriet, som opstod gennem de foregående analyser - at tvivlen kalder på samskabende udforskning, der forudsætter

alle som lærer/lærende, men at læringsmulighederne samtidig er trængte for omsorgsmedarbejderne. Ellström et al. (2008) studerer netop læringsmiljøet i ældreplejen (i Sverige), for hvorvidt arbejdsforholdene i det daglige arbejde understøtter læring og kompetenceudvikling. Med dette fokus undersøger forfatterne omsorgsmedarbejderens muligheder for uformel læring i omsorgsarbejdet, som en integreret del af det praktiske arbejde og i forskellige interaktioner med kolleger. Ellströms studie skelner mellem en adaptiv og reproduktiv læringsform, som finder sted, når omsorgsarbejdets rutinemæssige opgaver skal løses *og* en innovativ og udviklingsorienteret læringsform, som sker, når etablerede forståelser af problemstillinger udfordres og nye måder at håndtere opgaver i omsorgsarbejdet afprøves (Ellström et al., 2008). Forfatterne finder (inspireret af Billett), at læringsmiljøet afhænger af samspillet mellem to faktorer; hvorvidt arbejdspladsen promoverer læring (workplace affordance) og hvorvidt medarbejderne i tilstrækkelig grad gør brug af de anledninger til læring, der kan findes i arbejdet (Ellström et al., 2008). Læringsmiljøet i ældreplejen påvirkes af et samspil mellem borgernes behov, arbejdets indhold, omsorgsmedarbejdernes uddannelsesbaggrund, deres opgaveorientering og læringsparathed, samt ledelsens opbakning. I tråd med potentialet i tvivl som mulig trigger for læring, finder Ellström et al., at omsorgsmedarbejderne værdsætter muligheder for at lære gennem deres daglige arbejde, særligt når opståede problemstillinger skal håndteres. Studiet finder tillige, i tråd med mine gjorte fund, at omsorgsmedarbejderne ofte udveksler informationer om arbejdet i uformelle møder, og at de ikke oplever at have formelle rum, hvori de kan lære ved at dele viden og erfaringer med deres kolleger, eller at de lærer noget nyt, som gør dem bedre til deres arbejde gennem formel træning (Ellström et al., 2008).

ARBEJDSPLADS- OG ORGANISATIONS PÆDAGOGIK

Billett, som Ellström et al. bygger på, definerer arbejdspladslæring som 'co-participatory practices', der opstår i gensidige relationer mellem arbejdspladsens muligheder, 'workplace affordance' og medarbejderens engagement, 'individual agency' (Billett, 2002). Fra denne forståelse af læring argumenterer Billett (2002) for at det er nødvendigt at tilrettelægge for en arbejdspladspædagogik, der tager højde for medarbejdernes deltagelsespraksisser som gensidige processer mellem de muligheder for deltagelse, aktiviteter og guidning, som arbejdspladsen eksplicit og implicit inviterer til, samt den måde, hvorpå den individuelle (uerfarne) medarbejder imødekommer og engagerer sig i disse invitationer (Billett, 2002). Læringsperspektivet hos Billett er dog primært på den uerfarne (elev/studerende/nyansatte) som lærende gennem deltagelse i praksis

og med mere erfarnes direkte/indirekte guidning (som lærere). Direkte guidede læringsstrategier uddifferentieres som observation, lytning, coaching, modellering, forklaringer og spørgsmål, som opstår i den uerfarnes arbejdsaktiviteter sammen med mere erfarne (Billett, 2001). Indirekte guidning får fx form gennem sekvensering af arbejdets opgaver i læringscurriculum, hvor den mindre erfarne gradvist udfører stadig mere komplekse opgaver, så vedkommende skridt for skridt lærer mere om de erfarnes arbejde for til sidst at kunne være fuldt deltagende (Billett, 2002). Set i lyset af nærværende forskningsprojekt er denne afgrænsning af lærende aktører problematisk, idet omsorgsimperativet i mødet med borgeren og den samskabende udforskning heraf fordrer, at alle omsorgsmedarbejdere uanset erfaringsgrundlag optræder reflekser, erfarende og lærende i omsorgsarbejdet. Dette etiske forhold er ikke reserveret til de uerfarne.

I svensk kontekst har organisationspædagoger (med inspiration fra Ellström) gjort studier i et mere inkluderende læringsperspektiv ved at insistere på, at læring opstår som behov og mulighed gennem kollegiale interaktioner i og omkring arbejdets udførelse (Döös & Wilhelmson, 2011). Forståelsen, som manifesterer sig indenfor den svenske gren af organisationspædagogikken, er i tråd med den læringsforståelse, som jeg antager i mit forskningsprojekt om, at alle medarbejdere er potentielt lærende i interaktioner med arbejdsopgaven og hinanden. Den svenske organisationspædagogik har til interesse at udforske, hvordan kollektiver, grupper og organisationer lærer og udvikler sig (Döös et al., 2011), og således understøttes et andet fokus end det individorienterede perspektiv på kompetencer. Der er udpræget vægt på arbejdets opgaver – dét, som skal håndteres – mere end på læring for medarbejdere og/eller organisationer som noget i sig selv (Döös et al., 2011). Organisationspædagogikken stilles spørgsmål til læringens vilkår, processer og indhold, herunder til hvilke vilkår og processer der virker fremmende og hæmmende for læring (Döös et al., 2011). Fokus er på samordningsprocesser i arbejdet, hvori arbejdet koordineres og kommunikerer på formelle møder, i uformelle face-to-face-interaktioner og integreret i organiseringer og strukturer. En pointe er, at mennesker anses for at være bundet sammen i opgave-relaterede handlinger gennem 'shared action arenas' (Döös, 2007; Döös & Wilhelmson, 2011). Disse 'delte handlingsarenaer' er kompetencebærende, kompetenceorganiserende og kompetencekoordinerende arenaer (Döös, 2007), som vedligeholdes på formelle møder i teams og arbejdsgrupper og udenfor disse i interaktioner mellem mennesker i mere uformelle netværk (Döös & Wilhelmson, 2011). Döös (2004) anvender betegnelserne 'relationik' og 'organisatorisk infrastruktur' til at beskrive

underliggende og usynlige systemer af kommunikation og kommunikationsveje, som kan hæmme eller fremme læringsmiljøet. Her antages lederens handlinger at være pædagogiske 'acts of influence' (Döös et al., 2015), som direkte eller indirekte påvirker læringsmiljøet, selv når disse ikke udføres med læring for øje.

Der er imidlertid også noget at hente til forståelse af læring i omsorgsarbejdet ved at rette et blik på to andre grene af organisationspædagogikken, som argumenterer for pædagogikken som en flydende, improviserende og kollaborativ tilgang, der reagerer på emergerende og kaotiske forhold. Dette tematiseres fx som 'emergent teaching' (Maheux & Lajoie, 2011) og 'teaching on the edge of chaos' (Robinson, 2020). Fokus i disse forståelser er på mikropædagogikken i øjeblikket, som nødvendiggør, at (i denne tænkning) læreren improviserer, tager risici og samarbejder for at justere sig i forhold til kontinuerlige og ofte uforudsete forandringer i klasselokalet. Her menes kollegial læring at kunne understøttes gennem analyse af udfordrende og forvirrende situationer (Groundwater-Smith, 2010). Denne gren bearbejder organisationspædagogik som en uddannelsespædagogik, altså med fokus på elevers læring, som også Billett gør i det arbejdspladspædagogiske perspektiv. Nærliggende for den forståelse, jeg er i gang med at adressere, er dog denne grens fokus på mikropædagogikken, som kan relateres til min anvendelse af betegnelsen 'nuets pædagogik', forstået som den kontinuerlige justering til uforudsete forandringer og forvirrende situationer, som også er på spil i omsorgsarbejdet. Dette perspektiv på det emergerende er tillige at finde i en tredje gren af organisationspædagogikken, der - antaget fra et ledelsesperspektiv - beskriver en 'ledelsespædagogik' som tilgang til at håndtere kompleksitet og forandring (Moschella & Motiwalla, 1997). I denne tilgang analyseres pædagogik som 'pedagogy-in-action' (Richards & Shujaa, 1990), som er organisationens levede antagelser om, hvordan usikkerhed og modsætninger håndteres, samt hvordan strategier og koalitioner formes gennem organisationers rutiner (Peters & Weber, 2019).

DEWEYS KATEGORISERINGER

Dewey beskrives ofte som fadder for reformpædagogik, erfaringslæring og progressiv uddannelse, men in factum problematiserede han den misforståede vægt, som denne pædagogiske tænkning lægger på erfaringen som aktivitet. Det vedrører tillige formuleringen 'learning by doing', som Dewey ellers gerne relateres til. Problemet, mener Dewey (1902, 1938a) er, at den eksperimenterende handling adskilles fra refleksion, hvilket er ét af de forhold, han peger på, som problematisk ved såvel en traditionel som en reformpædagogisk tænkning. I meget af Deweys forfatterskab søger han at

initiere en mere nuanceret forståelse af erfaringsbegrebet, herunder at redegøre for, hvordan forskellige fremtrædende forståelser af læring og uddannelse har rod i idéhistoriske og historiske traditioner. Når jeg analyserer det empiriske materiale, får jeg øje på nogle af de problematikker, som Dewey skildrer, hvilket indikerer, at der (også i vores tid og i omsorgsarbejdet) findes samtidigt eksisterende og divergerende forståelser af læring. Med intention om at operationalisere disse perspektiver på læring til at kunne forstå mere om de særlige forhold for læring, som gælder i omsorgsarbejdet, skitserer jeg i det følgende kort Deweys distinktioner mellem et traditionelt, progressivt og pragmatisk perspektiv på læring. Se tabel 3 for overblik. Dewey beskrev disse distinktioner i en anden tid, men idet jeg genkender træk fra hans beskrivelser i empirien, bruger jeg denne kategorisering uden videre at diskutere, hvilke læringsteoretikere, der i vor tid kan defineres som fortalere for den ene eller den anden tankegang. Jeg anvender i denne sammenhæng kategoriseringen til at sætte lys på forskellige antagelser, om hvem der er den lærende og læreren, hvad der er stoffet, som skal læres af, og hvordan læringens proces tænkes at foregå, som jeg finder i empirien (og ikke i teorien, om end det kunne være relevant). Der findes dog andre, som i nyere tid og som Dewey skelner mellem læringsforståelser som traditionelle og progressive (se fx Adams, 2022).

Tabel 3. Forståelser af læring (inspireret af Dewey, 1916, 1934, 1938a)

	Traditionel	Progressiv	Pragmatisk
Lærende	Den uerfarne Elev/nytilkomne	Den uerfarne Elev/nytilkomne	Alle aktører som skabere/modtagere
Lærer	Den erfarne Synlig på scenen	Den erfarne Usynlig på siden	Alle aktører i sagen
Stoffet	Prædefineret teori og metoder	Egne erfaringer	Usikre situationer, der genererer tvivl
Proces	Tilegnelse Vidensoverførsel	Deltagelse Videndeling	Udforskning Videnskabelse

I den traditionelle forståelse (første kolonne) antages den uerfarne (elev eller nytilkomne) at være den lærende, som den erfarne (som lærer eller kollega) kan overføre viden til, forstået som prædefineret teori og metoder (Dewey, 1938a). Uddannelse antages som formning af den lærende udefra foretaget af den mere kompetente erfarne

ved hjælp af et stof, som er en samling viden og færdigheder, der er udledt af fortidens erfaringer og nedfældet i teorier og procedurer. Læringens stof er derfor fikseret og klargjort logisk viden, der er inkorporeret i akademiske discipliner udenfor den lærendes erfaringer (Dewey, 1902). Dette stof tænkes at kunne overføres til den lærende i institutioner adskilt fra det levede liv (Dewey, 1938a). Dermed er læringen tilegnelsen af, hvad der allerede er nedfældet i bøger eller i hjerner på de mere erfarne (Dewey, 1938a). Det fører til en passiv formidlingsform, hvor læreren overfører stoffet fra tavlen og bøgerne til de lærende.

Som reaktion mod den traditionelle skolastiske tænkning opstod en mere progressiv tænkning allerede i Deweys tid, men som han altså ikke vil tages til indtægt for til trods for, at denne tænkning (som Dewey selv) tager afsæt i den lærendes erfaringer. I den progressive tænkning (anden kolonne) menes udvikling nemlig at komme indefra den lærende isoleret set og at være udspringende af den lærendes eksperimentelle verden, hvori erfaringer anses som selvforklarende og selvstændige (Dewey, 1938a). Læring tænkes derfor som et spontant opstående anliggende, som sker gennem individets aktive deltagelse i egne frigjorte aktiviteter og erfaringer (Dewey, 1938a). I den traditionelle tænkning har teorien og læreren autoritet, mens den progressive tænkning tager afstand fra det autoritære, idet den erfarnes viden og færdigheder – eller teorien - ikke menes at have værdi for den lærende. Tværtimod kan en overførsel af viden opleves som en invasion af den individuelle frihed (Dewey, 1938a).

Problemet, påpeger Dewey, er, at der er tale om en misforstået opfattelse af frihed. Den lærendes erfaringer er ikke frigjorte fra det sociale, og det giver derfor ikke mening at tale om frihed som en oplevelse udenfor det sociale. Såvel den traditionelle og den progressive forståelse implicerer erfaring som noget, der sker isoleret i individet, og tager ikke højde for erfaringens samspil med omgivelserne, i hvilket, Dewey påpeger, der sker en gensidig transformation af individet og de objektive vilkår (Dewey, 1938a). Erfaringer gøres altid i relation til sociale konventioner, rutiner og regler og er derfor ikke udenfor interaktionen; tværtimod er erfaringer en del af menneskets interaktion med verden. Erfaringer er socialt samskabte og samskabende og hviler på gensidig tillid og fælles bevægelse. Derfor er det at interagere på refleksive og intellektuelle måder en del af læringens mål og dermed af individets frihed (Dewey, 1938a). Risikoen, pointerer Dewey (1938a), ved ikke at anerkende både den lærendes erfaring og bøgernes akkumulerede viden som ressourcer i læreprocessen er, at erfaringerne og teorierne forsvinder og bliver usynlige for den lærende. Det kan,

ifølge Dewey, have uheldige konsekvenser, fordi det begrænser den lærendes intellektuelle og moralske udvikling og dermed den lærendes oplevelse af at udøve sin frihed i interaktioner med verden. Det giver et ukonstruktivt ansvar for egen læring, hvor den lærende kan opleve sig efterladt på herrens mark uden noget at navigere efter. Problemet med den tillid, som den progressive tænkning har til erfaringer som læringspotente i sig selv, er, at ikke alle erfaringer er lige lærerige; nogle erfaringer kan være 'mis-edukative' (Dewey, 1938a). En læringsforståelse, der værdsætter erfaringer som læringspotente i sig selv, risikerer derfor at efterlade de lærende med ikke-lærings erfaringer eller ligefrem fejllærings erfaringer, hvis ikke erfaringerne har en æstetisk kvalitet, der sætter en grundigere udforskning i gang.

I en pragmatisk læringsforståelse (tredje kolonne) skal læreren modsat fungere som et aktivt medlem af den lærende gruppe og heri tage et ledende ansvar for at muliggøre erfaringer af høj kvalitet (Dewey, 1938a). Dette indebærer at organisere stoffet, så der muliggøres kontinuitet til de lærendes erfaringer, og at bringe teorien situeret i anvendelse som et redskab til at identificere og undersøge oplevede problemer og mulige løsninger, der kan tillade fremvæksten af endnu rigere erfaringer (Dewey, 1938a).

ANALYSE 6.1: LÆRING, ET ANLIGGENDE FOR ELEVER

Med den følgende analyse ser jeg nærmere på, hvordan forskelligt rettede læringsforståelser fungerer samtidigt i omsorgsarbejdet, og giver særlige forhold for læring, herunder for hvilke aktører der positioneres som lærende og lærer. Analysen tager afsæt i en refleksiv dialog med en praktikvejleder, som blev gennemført i forbindelse med et følgeskab i hendes arbejdsdag. I samtalen taler vi om hendes daglige arbejde som praktikvejleder, herunder hvordan hun oplever at arbejde med læring. Analysen struktureres af tre situationer, der inddrager citater fra denne samtale. Den første situation handler om praktikvejlederens overvejelser om, at elevers læring skal være et fælles kollegialt ansvar i teamet. Dette betyder, at hun arbejder for, at alle omsorgsmedarbejdere påtager sig rollen som 'lærere', der deler viden og erfaringer med eleverne. I den næste situation situeres eleven som gensidig 'lærer', der kan tilføre viden og erfaringer til praksisfællesskabet og dermed lære kollegerne noget. Den tredje situation handler om praktikvejlederens overvejelser om, at håndteringen af udfordrende situationer i arbejdet i højere grad bør ske i fælles kollegiale undersøgelser, som involverer elever som medforskende.

Praktikvejleder: ”Jeg arbejder på, at elevens læring ikke blot skal være mit ansvar som praktikvejleder, men at det skal være et fælles ansvar for alle i teamet. Mine kolleger har en tendens til at tænke, at uddannelsesansvaret er mit, fordi jeg er ansat til det, og de er ansat til plejen af borgeren. Men jeg er jo ikke til stede og tilgængelig for eleverne hver eneste dag i det daglige, som mine kolleger er. Samtidig ved jeg heller ikke alting. Godt nok bliver vi som praktikvejledere godt opdateret, når der er nye tiltag og ny forskning. Men mine kolleger har særlige ansvarsområder, som de får mere viden om end mig. Fx om det sidste nye om demens eller forflytning. Derudover er eleverne inde ved forskellige beboere, som mine kolleger er kontaktpersoner for og derfor kender bedre.”

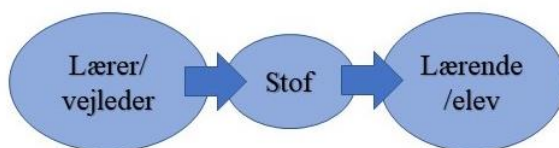
(Feltnoter, 15.2.2018)

Dette første citat handler om uddannelsespædagogik – og ikke om læring i arbejde som anliggende for alle medarbejdere. Perspektivet på læring som et anliggende for uddannelsespædagogisk tilrettelæggelse gør, at eleven adresseres som den lærende aktør, som praktikvejleder og kolleger skal understøtte. I citatet efterspørger praktikvejlederen kolleger, der tager medansvar, så eleven oplever at have adgang til aktiviteter, opgaver og guidning fra mere erfarne. Dette kan forstås i lyset af Billetts (2001, 2002) direkte og indirekte guidningstrategier. Praktikvejlederen tematiserer, at læring ofte afgrænses som et anliggende mellem hende og eleven, men at der er flere kontekstuelle forhold, der gør, at elevens læring (og uddannelsespædagogikken) bør være et fælles kollegialt anliggende. Disse forhold handler om, at praktikvejlederen ikke altid er til stede i arbejdsdagen, og at eleverne arbejder sammen med andre kolleger. Samtidig er der brug for, at kontaktpersonerne deler deres viden om beboernes specifikke behov, udfordringer og rytmer og guider eleverne i den konkrete opgaveløsning. Derudover, peger praktikvejlederen på kollegernes ekspertise i forhold til deres forskellige specialiserede vidensområder, som de har et særligt ansvar for at formidle til kolleger, og herunder til elever.

Det pædagogiske formål er rettet mod elevernes læring af omsorgsarbejdet, og vedrører deres gradvise myndighed i udførelsen af omsorgsarbejdet. Til dette har eleverne brug for kolleger, der kan opdrage, civilisere, kultivere, uddanne og danne dem (Larsen, 2014) og sikre progression i læringen (Billett, 2002). Eleverne skal klædes

på til at træde ud af deres 'umyndighed' og ind i stadig mere 'myndighed' ved at træne at bruge deres forstand i omsorgsarbejdet uden de mere erfarnes ledelse (Oettingen, 2008). Praktikvejlederens pointe er, at det kræver adgang til de mere erfarnes viden og erfaringer. Magten til at understøtte myndighed ligger i denne forståelse hos den mere erfarne, der træder i position som 'lærer' og deler sin viden, svarer på spørgsmål, coacher og lader sig modellere (Billett, 2001, 2002). I denne forståelse af læring tænkes eleverne som centrum for vidensformidling fra specialister, der har et særligt kendskab til omsorgsfagets forskellige vidensområder, og fra kontaktpersoner, som har en særlig viden om den enkelte beboer. Dette er en læringsforståelse, som minder om den traditionelle forståelse (Dewey, 1902; 1938a). Her organiseres relationen mellem stof, elev og lærer ved, at omsorgsmedarbejderen eller praktikvejlederen udvælger stoffet, som skal overføres til eleven som passiv modtager af information og instruktion. Læringsindholdet anses som et fast og i forvejen definerbart stof, der skal formidles fra den erfarne til den mindre erfarne. Her er perspektivet 'læring som tilegnelse' (Dewey, 1902, 1938a). Samtidig opfattes elevens læring som en individuel og mental proces, hvor stoffet tænkes at skulle tankes op og sive ind (Dewey, 1916). Perspektivet kan få en teknisk-rationel karakter, hvor omsorgsmedarbejdernes viden tænkes at kunne blive hældt ind den ene vej og efterfølgende måles, evalueres og kontrolleres gennem test og eksamen. Figur 9 skal illustrere den traditionelle læringsforståelses opfattelse af relationerne mellem stof, lærer og lærende med pile, der indikerer en proces af formidling og tilegnelse.

Figur 9 Traditionel læringsforståelse (egen tilvirkning inspireret af Dewey 1902, 1938a)



At de erfarne omsorgsmedarbejdere i højere grad anerkender deres ansvar for at formidle deres viden til eleven er ikke det eneste potentiale, som praktikvejlederen peger på. I samtalen tematiserer hun tillige, at eleven i højere grad kan bringe viden og erfaringer til det kollegiale fællesskab. Det er fokus for næste situation.

Praktikvejleder: ”Både mine kolleger og jeg efterspørger også, hvad eleven kan bidrage med til os i det kollegiale fællesskab. Hvad kan vi lære af dem? Hvad har de om på skolen? Hvilke teorier og metoder bliver de undervist i? Hvad er det sidste nye? De fleste af mine kolleger er faktisk ret nysgerrige og vil gerne blive ved med at lære nyt. Samtidig bruger eleverne også en del tid sammen med beboerne, og den enkelte kan have en tilgang til beboeren, som måske virker godt. Hvad gør vedkommende? Kan vi andre måske lære noget af den måde, de har kontakt med beboeren og lykkes med opgaven på? Jeg har også nogle gange elever, der giver oplæg for os om et emne, som de er optaget af. Det virker rigtig godt. Både for eleven og for os andre. Eleven lærer at formidle, og vi andre oplever at få noget nyt”.

(Feltnoter, 15.2.2018)

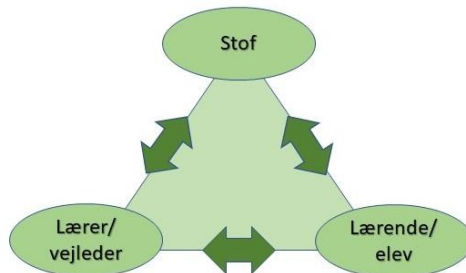
Denne situation peger (som første situation) på uddannelsespædagogiske tiltag, men denne gang findes et mere inkluderende perspektiv på læring, idet læring fremlægges som et gensidigt, socialt anliggende. Eleven kan også lære kollegerne noget ved at bidrage til og være en relevant deltager i arbejdsfællesskabet. Det kan betegnes som fælles handlingsarenaer (Döös, 2004). Ansvar, der lægges på omsorgsmedarbejderne, handler derfor ikke blot om, at de skal give viden og erfaringer til eleven (som i første situation). Kollegerne skal tillige være modtagelige for elevens viden og erfaringer. Det kræver, at de har en høj tiltro til, at eleven kan deltage relevant i en fælles videndeling og erfaringsudveksling. Praktikvejlederen uddyber, at det fx kan handle om, hvad eleven har lært af teorier og metoder på skolen. Eleven sættes med dette i en position til at formidle stof fra skolen til praksiskonteksten, hvormed omsorgsmedarbejderne kan være opdateret på, hvad der foregår på skolen og i de nyeste teorier. Samtidig vidner praktikvejlederens udtalelse om, at det antages, at kollegerne kan lære noget af de erfaringer, som eleven gør sig i det borgernære omsorgsarbejde. Dette erkender, at elever kan gøre sig værdifulde erfaringer i det daglige arbejde med beboerne, som kan have værdi i det kollegiale fællesskab. Det er tiltro til elevernes erfaringer, hvorfor eleverne kan opdage, at deres erfaringer kan tages seriøst. Det pædagogiske formål er altså rettet mod elevens deltagelsesprocesser i arbejdet (Billett, 2001, 2002), og at eleven skal opleve at blive taget imod og få redskaber til at bidrage

til det kollegiale fællesskab. Dermed tilbydes eleven adgang til at interagere og fungere i det kollegiale fællesskab og gøre sig erfaringer med det kollegiale samarbejde.

Læringsforståelsen, som viser sig i situationen, er altså både individuel og social funderet; det handler om den enkeltes oplevelse af og erfaringer med at deltage i praksisfællesskabet. Hermed bliver læring et gensidigt anliggende, idet deltagelsen i praksis kræver modtagelse; altså at de andre retter sig mod eleven som relevant bidragsyder. Eleven vil opleve, at hun er en myndig og kompetent bidragsyder i et kollegialt fællesskab. Det er et spørgsmål om ledelse til myndighed (Oettingen, 2008), som påkræves af det kollegiale fællesskab, der skal lede elevens vej mod myndighed i deltagelsen. Ledelse til myndighed i praksisfællesskaber kræver et praksisfællesskab og dermed kolleger, der tillader sig at modtage elevens bidrag som kompetent medskaber (Dewey, 1934).

Med denne tænkning tages der afstand fra det traditionelle lærings syn, hvor de erfarne omsorgsmedarbejderne er eksperter, der formidler et stof til passive modtagere. Det er en læringsforståelse, der kan forstås som progressiv (Dewey, 1938a), idet omsorgsmedarbejderen i mindre grad er en autoritet for viden, og idet elevens erfaringer tillægges stor værdi. Motivation og lyst til læring tænkes at komme indefra og ikke induceret udefra som foreslået i den traditionelle tænkning (Dewey, 1938a). Der lægges vægt på den enkeltes ansvar for egen læring, og herfra den lærendes erfaringer, lyst, motivation og drivkraft for læring (Dewey, 1938a). Det at opbygge ejerskab over læringen og involvering i læreprocessen anses som væsentlige pædagogiske principper. Jeg illustrerer den progressive læringsforståelse og relationerne mellem de tre aspekter stoffet, læreren og den lærende ved hjælp af nedenstående figur 10, der indikerer gensidigt påvirkende relationer mellem lærer/lærende og stoffet.

Figur 10 Progressiv læringsforståelse (egen tilvirkning inspireret af Dewey, 1902, 1938a)



En problematik, som Dewey peger på om den progressive forståelse, vedrører lærerens position. Intentionen i den progressive forståelse er at modvirke lærerens autoritative position, som dominerer den traditionelle forståelse, hvor læreren anses som en ekspert, der står 'på scenen' og overleverer et fast, defineret stof. I stedet anses eleven som autoriteten, der kan finde svar indefra sig selv og sin egen erfaringsverden (Dewey, 1938a). Selvom læring i den progressive tænkning involverer social deltagelse, har læringen et individuelt afsæt, idet fokus er på den enkeltes forhold til og erfaringer med stoffet. Det illustreres i figuren ved, der angives en pil mellem elev og stof, som går udenom såvel relationen mellem lærer og elev og mellem lærer og stof. Den enkelte skal selv finde det meningsfulde i stoffet (Dewey, 1902). Det giver læreren anledning til at stille spørgsmål som 'Hvad synes du selv?', som kan tilskynde den lærendes refleksion og forhindre, at læreren er eksperten, der giver svarene. Læreren kan med en coachende tilgang lade den lærende finde svarene selv. Myndigheden gives til den lærende. Den lærende skal *ville* og kunne selv. Den erfarme må ikke længere være ekspert, fordi den lærende anses for at være 'ekspert på eget liv'. Det problematiske i dette, er at eleven ikke kan læne sig op ad eller spejle sig i andre. Der er ingen erfaringer eller praksis, der er mere rigtig end anden. Ofte er der heller ingen teori, som udpeges som mere sand og rigtig. Eleven skal selv udvælge, hvad der er relevant. Derfor kan læreren komme til at fremstå usynlig (Dewey, 1938a). Læreren deltager som coach med refleksive spørgsmål, men disse spørgsmål må ikke afsløre bagvedliggende erfaringer og iagttagelser. Eleven skal afsøge mulige svar og forsøge at forestille sig, hvad der er grundlaget for lærerens spørgsmål. Det kan føles som at blive efterladt 'på herrens mark' til at gøre sig sine egne erfaringer.

Med praksisfællesskabet som grundlag betones den sociale tryghed, trivsel og deltagelse som forudsætninger for læring. Det er afgørende for læringsmiljøet, at det sociale fællesskab næres og dyrkes, så eleven oplever at høre til. Som en konsekvens af denne vægt på den kollegiale relation kan arbejdets opgaver tabes af syne. Spørgsmålet, som praktikvejlederen bliver optaget af i den næste situation, er, hvordan elever kan inddrages aktivt som deltagere i udviklingen af en stadig mere kvalificeret opgaveudførelse, centreret om arbejdets opgaver og udførelse. Dette er ikke med et pædagogisk formål om, at eleven skal tilegne sig viden eller deltage i et fællesskab som noget i sig selv, men om at eleven for at lære omsorgsarbejdet at kende indefra skal deltage i en kollegial håndtering af arbejdets opgaver (Döös et al., 2011).

Praktikvejleder. ”Jeg ville ønske, at vi var bedre til at tage udfordringer fra vores daglige arbejde op i vores kollegiale fællesskab; fx hver dag kl. 11, når vi mødes til frokost. Vi har meget fokus på, at eleverne skal være refleksive og lærende. Vi har alle mulige metoder og skemaer, vi bruger til at strukturere elevernes læring – praktikmål, før-/under-/eftervejledning, ugesamtaler, fællesvejledning, undervisning. Men vi har ikke særlig meget fokus på, hvordan vi selv forholder os til vores arbejde. Vi mangler både rum og redskaber til, hvordan vi kan tage udfordringer op og lære af dem sammen. Medarbejdernes læring og refleksion er meget lidt systematisk, og det er en stor kontrast at opleve for eleverne, når de er færdige. De bliver uddannet til at kunne noget, som vi reelt ikke gør i praksis”.

(Feltnoter, 15.2.2018)

I situationen problematiserer praktikvejlederen, at læringen omkring eleverne i høj grad systematiseres og operationaliseres gennem refleksive rum, metoder og redskaber, men at der ikke er samme struktur for omsorgsmedarbejdernes læring. Med dette peger praktikvejlederen på, at pædagogikken er langt mere defineret og reflekteret med hensyn til den uddannelsesmæssige tilrettelæggelse af elevens læring, mens læring i mindre grad tematiseres og systematiseres for omsorgsmedarbejderne. Samtidig finder praktikvejlederen, at de med fordel kunne have en organisatorisk infrastruktur (her mødeaktivitet), der understøtter fælles kollegial udforskning af udfordringer fra det daglige arbejde. Det kan sidestilles med, hvad jeg beskriver som tvivl i usikre situationer. Praktikvejlederen peger på et behov for strukturer (fx at de mødes hver dag kl. 11), der giver rum og redskaber til sammen at håndtere problemstillinger i arbejdet. Fra praktikvejlederens perspektiv skal eleven lære det problemløsende omsorgsarbejde for første gang, men hun anerkender, at en vigtig præmis er, at denne læringspraksis ikke stopper, når eleven er færdiguddannet. En pointe i relation til praktikvejlederens opmærksomhed, er at eleverne i løbet af praktikken lærer at forholde sig undersøgende til de udfordringer, de møder i omsorgsarbejdet, men denne praksis er ikke en kollegial praksis, men en uddannelsespraksis. Denne afhandlingsanalyser viser, at omsorgsmedarbejderne har brug for rum og redskaber til at håndtere udfordringer i fællesskab. Praktikvejlederens opmærksomhed er, at sådan kollegial læringspraksis er en forudsætning for kvaliteten af elevernes uddannelse.

Læringsforståelsen i den tredje situation skifter karakter, idet praktikvejleders udtalelse sætter udfordringerne, og ikke eleven, i centrum. Spørgsmålet, som denne pointe aktualiserer handler om, hvordan elever kan lære gennem *udforskning* – sammen med sine kolleger. Det aktuelle spørgsmål er derfor ikke, hvordan elever kan lære gennem *tilegnelse*, som i den traditionelle forståelse, eller hvordan elever kan lære gennem *deltagelse*, som i den progressive forståelse. Det betyder, at strukturen i læringsforståelsen skifter karakter, idet den fælles praksis sættes i centrum som det stof, der skal håndteres. Det indebærer, at eleven flyttes fra at være centrum for læreprocessen til at være positioneret som medudforskende sammen med kollegerne, og at det daglige arbejde sættes i centrum, med alle som deltagende i at forstå og håndtere udfordringerne. Figur 11 er et forsøg på at illustrere denne læringsforståelse, som kan forstås i lyset af Deweys pragmatiske filosofi.

Figur 11 Pragmatisk læringsforståelse (egen tilvirkning inspireret af Dewey, 1916, 1934, 1938a)



Modellen kan siges at illustrere en 'praksisvending', idet praksis sættes i centrum, og at mennesket som lærende ikke tænkes adskilt fra det arbejde, som skal udføres og de udfordringer, som skal løses. Her er 'stoffet', der skal læres, ikke er adskilt fra relationen mellem lærer og lærende som i den progressive tænkning. I stedet findes det, som skal håndteres, og det som skal vides noget om, i centrum for relationen (Dewey, 1916, 1938a). Det betyder, at relationen finder sit formål og tilknytning gennem håndteringen af arbejdet og ikke i kraft af sig selv. I den traditionelle tænkning er det, som skal vides, også medieret mellem lærer og lærende, men relationen mellem stof og aktører går blot den ene vej: i retningen fra læreren gennem stoffet mod den lærende (Dewey, 1938a). Modsat tager det kollegiale fællesskab i praktikvejlederens sidste udtalelse form gennem de opgaver, som forener fællesskabet, ligesom læring finder sted i relation til de udfordringer, der opstår i forbindelse med disse opgaver (Dewey, 1916).

6.2 ANALYSENS ANLEDNING TIL KONSTRUKTION AF MYSTERIER

Denne analyse har givet anledning til at stille skarpt på, hvorledes forskellige læringsforståelser påvirker omsorgsmedarbejdernes muligheder for at lære af de situationer i arbejdet, som bringer dem i tvivl. Mere præcist sagt hvori tvivl i kraft af omsorgsarbejdets indbyggede etiske fordring om at tage vare om den andens værdighed og sin egen magt heri potentielt kan trigge læring. Analysen peger på, at omsorgsmedarbejdere oplever behov for at etablere en refleksivitet omkring omsorgsarbejdet, men også at det er problematisk, at det primært er i relation til elevens læring, at der opsættes systematiserede organisatoriske rammer for en refleksiv praksis. Analysen viser, at forskellige læringsforståelser interagerer og eksisterer samtidigt i omsorgsarbejdet, og påvirker, hvem der kan antages som lærende i arbejdet. Ved hjælp af Deweys kategorisering i traditionelle, progressive og pragmatisk læringsforståelser (Dewey, 1902, 1938a) og analyseret ud fra en praktikvejleders uddannelsespædagogiske overvejelser viser analysen et behov for en praksis, hvor kolleger tager medansvar for læring såvel som instruerende, deltagende og udforskende. Disse tre måder at stille sig som 'lærer' positionerer både den erfarne og uerfarne på forskellige måder. Den lærende kan positioneres som modtagende, deltagende eller udforskende. I de to første positioneringer er pædagogikken målrettet elevens læring med fokus på dennes tilegnelse af omsorgsarbejdet og deltagelse i det kollegiale fællesskab. Det er primært sådan, der i relation til den australske arbejdspladspædagogik tales om læring i arbejdet (Billett, 2001, 2002). I den tredje positionering er pædagogikken rettet mod håndtering af arbejdet, sådan som der tales om læring i arbejdet i den svenske organisationspædagogik (Döös, 2004; Döös et al., 2011).

Analysen gennem pædagogikkens optik viser analyserne indtil nu, at denne læringspraksis ikke blot er væsentlig for elevernes læring, men også for om omsorgsarbejdet udføres på faglig og etisk forsvarlig vis. Værdighed og det gode liv for beboerne er betinget af, at omsorgsarbejdet kvalificeres som et anliggende for både elever og uddannede omsorgsmedarbejdere. Samspelet mellem lærings- og omsorgspraksis har betydning for alle omsorgsmedarbejdere, men særligt elever er i en sårbar og vigtig position, idet de eksplicit skal jonglere mellem en uddannelses- og en omsorgspraksis, som ofte ikke hænger sammen. Som praktikvejlederen problematiserer, kan dette bevirke, at det, som gør dem til *gode elever*, ikke er det samme som det, der gør

dem til *gode omsorgsmedarbejdere*, og at de derfor kan opleve at skulle aflære den tillærte reflektsive læringspraksis, når de er færdiguddannede.

Analysen identificerer tre forskellige konstitueringer af den pædagogiske relationalitet mellem lærer/lærende. I det traditionelle perspektiv har læreren magten til at definere, hvilket stof der er relevant, og til at udvælge egnede metoder (Dewey, 1938a). Den lærende sættes i en passiv, umyndiggjort modtagerrolle. At tune sig ind på nuets pædagogik og her at afklare, hvad der skulle være den lærendes stemning, behov og udtryk, findes ikke relevant, idet læringen ikke tilrettelægges med den lærende for øje. Tilretningen til den lærende får mere opmærksomhed i en progressiv tænkning, idet den lærendes egne erfaringer og oplevelser i denne tænkning gives forrang for teorier og prædefinerede læringsmål (Dewey, 1938a). Det er det netop afgørende i den progressive tænkning at tune sig ind på den lærendes behov og læringsstil, hvorfor nuets pædagogik får stor betydning. Dette påvirker pædagogikkens relationalitet, idet læreren kan have en tendens til at blive usynlig i relationen, idet læreren skal maskere sin erfaring og viden for ikke at dominere den lærendes erfaringsdannelse. Denne positionering problematiseres af den pragmatiske læringsforståelse (Dewey, 1938a), idet den lærende har behov for lærere at spejle sig i for at gøre sig erfaringer af høj kvalitet. Dette vedrører organisering af stoffet, teorierne og metoderne. Den pædagogiske relationalitet i den pragmatiske tænkning positionerer alle aktører som lærere og lærende, idet de er skabere og modtagere i en fælles udforskende proces, hvori praksis kontinuerligt skabes og omskabes (Dewey, 1934). Dette vedrører forholdet til pædagogikkens kontingens; det faktum, at den pædagogisk vilde omsorgshandling altid kunne gøres anderledes. Omsorgsarbejdet er stedt i tvivlen, hvortil en reflektsiv praksis skal etableres i det kollegiale fællesskab. I den traditionelle tænkning gives kontingens ikke plads, idet pædagogikken styres af prædefinerede teorier og metoder, der menes at kunne levere entydige svar. I den progressive tænkning står alt åbent, fordi teorien og andres (fx lærernes) erfaringer modsat betragtes med mistillid, idet de lærende selvstændigt skal gøre sig erfaringer. I den pragmatiske håndtering af kontingens kan de to perspektiver siges at bringes i kontinuitet, idet både teori og erfaring værdsættes: teorien giver anledning til hypoteser om handlinger, som aktivt skal efterprøves i praksis.

Analysen i dette kapitel bekræfter således de foregående analyser, idet den manifesterer en forståelse af, at behovet for læring (som udforskning af tvivl) kommer indefra omsorgsarbejdet selv, og at det opleves som et behov af omsorgsmedarbejderne. Flere af analyserne peger dog på noget, som endnu er udforsket, og som kan

være med til at nuancere, hvorfor det er vanskeligt at etablere en refleksiv samarbejdsform omkring samskabende udforskning af tvivl for erfarne omsorgsmedarbejdere. Denne uudforskede problematik bevirker, at flere af analyserne fortsat bryder med forståelsen af samskabelse som en praksis, hvor deltagerne bidrager ligeværdigt. Jeg får øje på aspekter af magt og myndighed, som ikke blot er i relationen mellem omsorgsmedarbejder og borger, som allerede problematiseret, men tillige er i det kollegiale samarbejde omkring omsorgsarbejdet. Flere af afhandlingens analyser har vist, at aktørernes erfaringsbaggrunde og organisatoriske positioner har betydning for, hvilke læringsmuligheder der bliver tilgængelige og hvem der kan træde i position som lærer/lærende. Analyse 4.1 viste, at en leder lukkede en samtale ned omkring en usikker situation med en klagende beboer. Analyse 4.2 viste praktikvejlederes pædagogiske tilrettelæggelse af en uddannelsessituation, der satte både elever og vejledere i position som lærer/lærende. Analyse 5.2 viste en situation, hvor gangen som mellemrum kan opleves forstyrrende, idet den erfarne omsorgsmedarbejder ventes at have overblik og kunne levere svar, alt imens hun ikke deler spørgsmål om sit eget omsorgsarbejde. Analyserne i kapitel 6 pegede på, at forskellige læringsforståelser giver forskellige deltagelsespositioner, og dermed læringsmuligheder.

Disse analyser peger på, at der fortsat er behov for at forstå mere om, på hvilke måder tvivl kan fungere som trigger for læring i omsorgsarbejdet og på tværs af kontekster. I eksperimenterne med at afprøve samskabende udforskning i DesignVærkstedet gjorde vi os forskellige erfaringer, som adresserer dette spørgsmål. Det drejer sig om eksperimenter med at fællesgøre tvivlen og skabe fortællinger, der er vedrørende for andre, om positioneringers betydning for, at aktørerne oplever at kunne dele deres erfaringer samt hvorvidt erfaringer, der gøres, opleves at være isoleret fra eller i sammenhæng med andre erfaringer. Disse tematikker vil blive adresseret i det sidste analysekapitel.

KAPITEL 7. EKSPERIMENTER I DESIGNVÆRKSTEDET

Dette analysekapitel adresserer hypotesen om, at tvivl kan fungere som trigger for læring på tværs af kontekster i omsorgsarbejdet. Afsættet tages i DesignVærkstedet etableret som rum til at eksperimentere med samskabende udforskning af usikre situationer. Analyserne herfra undersøger aspekter fra de foregående analyser, som endnu ikke er afklarede. Den første analyse vedrører, hvad der kan ske, når en usikker situation søges fællesgjort, og hvordan man kan komme til at analysere situationen sammen. Den anden analyse behandler fortællingens kvalitet, som igangsættende for fælles udforskning. I tredje analyse undersøges positioneringens betydning, herunder betydningen af hvorvidt man aktivt engagerer sig eller mere distanceret observerer det, som foregår. Den fjerde analyse undersøger samskabende udforskning som en praksis, der kan virke kontinuitetsskabende til erfaringer gjort i andre sammenhænge.

ANALYSE 7.1: NÅR TVIVL SKAL FÆLLESGØRES

Den første analyse tager fat i en oplevet spænding, idet en usikker situation opstår, mens vi arbejder i DesignVærkstedet. Inspireret af Dewey (1934) viser analysen, hvordan spændingen i kommunikationen mellem deltagerne bevæger sig i rytmer, der kontinuerligt søger mod at genfinde en orden, hvor ubehaget, som spændingen forårsager, kan reduceres. Om dette skriver Dewey (1934, s. 13):

Nevertheless, if life continues and if in continuing it expands, there is an overcoming of factors of opposition and conflict; there is a transformation of them into differentiated aspects of a higher powered and more significant life (...) Here in germ are balance and harmony attained through rhythm. Equilibrium comes about not mechanically and inertly but out of, and because of, tension.

I citatet beskriver Dewey, at modstillinger og konflikter kan anvendes som potentiale til at skabe mere kraftfulde (powered) og signifikante liv. Det er, hvad han andre steder kalder, 'rigere erfaringer'. En opmærksomhed i samskabende udforskning kan være at identificere, at modstillinger og konflikter opstår, for derefter at rette opmærksomheden mod, *hvordan* man kan bruge spændingen produktivt.

Situationen, som analyseres, finder sted under DesignVærkstedets anden iteration, hvor deltagere fra skole og ældrepleje er inviteret til at afprøve praktiseringen af samskabende udforskning. Jeg analyserer en situation, som tidsmæssigt strækker sig over to dage, dag 1 og 2 i forløbet, hvorimellem der er ca. en måned. Det er første gang, at deltagerne er samlet, og dermed har vi endnu ikke gjort os erfaringer med at praktisere samskabende udforskning sammen, endsige ved vi endnu meget lidt om, hvad samskabende udforskning konkret indebærer. Flere af deltagerne har samarbejdsflader udenfor DesignVærkstedet, men de har ikke tidligere været sammen i en sådan konstellation. Til stede er ti deltagere: en elev, tre praktikvejledere, to ledere, en konsulent, to undervisere og mig. I situationen er vi i færd med at tale om en situation, som stammer fra en deltagende elevs tidligere praktik på et plejehjem. Da det ikke er elevens fortælling i sig selv, der er fokus for analysen, men hvad der sker, når deltagerne taler om den, opridser jeg indledningsvist kort, hvad eleven fortæller.

Elevens situation udspiller sig en morgen på et plejehjem, hvor eleven bliver uenig med en kollega, fordi de vil træffe forskellige beslutninger om håndteringen af en beboers medicin. I beboers journal er det noteret, at en medicinsk behandling er ophørt. Derfor vil eleven ikke give beboeren en specifik pille. Kollegaen, derimod, insisterer på at give beboeren pillen, fordi den allerede er doseret i pilleæsken. Eleven fortæller, at hun oplever, at de står stejlt overfor hinanden, men at hun til sidst trækker sig og lader kollegaen bestemme. Kollegaen er jo den erfarne. Hun vender efterfølgende episoden med sin praktikvejleder, som bakker op om elevens vurdering og lover at tale med kollegaen. Eleven fortæller, at kollegaen efterfølgende ikke taler til hende i resten af praktikperioden, og at situationen fortsat er uafklaret.

Efter eleven har fortalt om situationen beder jeg de andre deltagere i DesignVærkstedet om at dele deres oplevelser. Den følgende situation indledes på et tidspunkt, hvor en leder fortæller om sit indtryk af situationen, hvilket igangsætter en dialog mellem lederen og mig. Det er denne dialog, vi skal følge gennem analysen. Situationen er fortalt med mig som jeg-person, og analysen vil tage afsæt i min oplevelse af situationen.

Leder: ”Jeg er overrasket over, at der er så meget fokus på relationen frem for opgaven. Jeg undrer mig over, hvorfor man ikke diskuterer opgaven”. Forsker: ”Så det, du oplever, er, at denne situation kommer til at handle om relationen?”. Lederen: ”Ja, mere end om fagligheden”. En anden tager ordet og flere andre byder ind. Lederen er stille, og gentager lidt efter: ”Jeg sidder stadig og undrer mig over, at relationen forhindrer dem i at handle fagligt. Selvfølgelig kan man vælge den tilgang, at det er svært, fordi nu skal jeg irttesætte. Men jeg kan simpelthen ikke forstå det. For mig virker det simpelt”. Eleven svarer, at hun ikke oplever, at de bliver undervist i kollegial kommunikation. Der tales om, at det kan være svært at gå direkte til andre. Forsker: ”Nu vover jeg mig ud i at sige noget, jeg oplever *lige* nu. Jeg ved ikke, hvordan jeg skal sige det, men jeg oplever, at der sker noget lige nu, som kan forstås, som det at sige det svære til hinanden. Der er noget i dit udtryk, som rammer mig. Det er, når du siger ‘det undrer mig, jeg kan simpelthen ikke forstå’. Så får jeg en følelse af at være forkert. Jeg ved godt, at det ikke er mig, du taler til, men jeg får en følelse af ikke at være god nok”. Lederen når ikke at svare, før en praktikvejleder siger: ”Jeg ser det i det, at eleven er dødfølgende af relationen for at få viden”. Det giver flere andre hende ret i. Man er afhængig af sine kolleger for at føle sig godt tilpas og for at gøre sit arbejde. Lederen (henvendt til mig): ”Jeg tror, jeg var på vej over i løsningsmode. Det var ikke mit ønske. Det må bare være sindssygt hårdt at gå på arbejde, når man skal være så opmærksom på relationen. Jeg kunne godt have tænkt mig at have sagt det på en anden måde”.

Til næste møde taler vi om denne samtale og om min reaktion. Flere tilkendegiver, at de registrerede en spænding. Vejleder: ”Jeg kunne mærke, at du blev ramt”. Lærer: ”Jeg blev også ramt. Jeg kunne mærke det, før jeg kunne italesætte det. Du kunne tage den. Du var hurtigere end mig”. Konsulent: ”Jeg tænkte: ’Nu bryder det’. Sådan plejer du ikke at gå direkte til folk”. Lærer: ”Jeg oplevede også, at det brød, og det var virkelig spændende. Indtil da talte vi som i korrekte overskrifter taget ud af enhver bog om kommunikation”. Elev: ”Jeg følte, at du forsvarede mig. Det var ikke rart, det der blev sagt”. Leder: ”Først kunne jeg ikke forstå, hvorfor det var så vigtigt, men så forstod jeg, at det ikke handler om mig personligt, men om min position”.

(Fortælling fra feltnoter, 18.6.2019 + 19.8.2019)

Denne situation blev for mig en signifikant oplevelse (Dewey, 1934), der træder ud af strømmen af de mange erfaringer, som jeg gjorde i DesignVærkstedet. Det blev signifikant, idet den havde en vis oplevelseskvalitet, der rørte og ramte mig, samtidig med at den sagde mig noget om det mysterium, som var konstrueret om, hvordan omsorgsmedarbejdere kan komme til at lære af tvivl i omsorgsarbejdet. situationen viser flere eksempler på, at der sker brud i handlingernes flow (Dewey, 1934), og at tvivl opstår. Der sker fx et brud, idet lederen deler sit indtryk af elevens fortælling, og jeg sidenhen deler mit indtryk af lederens udtryk. Bruddet opstår som indtryk i lederen, som bliver 'overrasket' og 'undrer sig' over den vægt, 'der tillægges' relationen. Implicit må det forstås, at lederen undrer sig over, hvor meget vægt eleven tillægger relationen. Det kan være, at situationen minder hende om andre situationer, hvor hun har oplevet, at andre har taget mere hensyn til relationen end til deres faglighed. Dette afslører lederen ikke noget om.

På samme måde som elevens formuleringer skaber et brud for lederen, skaber lederens udtryk et brud for mig. Dette brud forskyder min opmærksomhed fra at forsøge at forstå elevens sag til, at jeg overvejer betydningen af det brud, som lederens formulering skaber. Til at starte med forholder jeg mig afventende og adresserer ikke mine indtryk direkte. Jeg forsøger at skabe en distance til min oplevelse, fordi jeg er i tvivl om, hvorvidt jeg skal reagere på mit indtryk eller lade indtrykket passere. Jeg overvejer, hvorvidt indtrykket er af privat karakter og blot siger noget om mine egne forhold, eller om indtrykket også kan sige noget om den situation, vi står i. Jeg er i tvivl om, hvorvidt jeg kan forstå det, jeg oplever, som et eksempel på det, Dewey (1916, s. 194) beskriver om, at man ikke kan afgøre, hvornår min erfaring begynder og andres ophører. Resonerer det, jeg oplever med noget, de andre oplever? Jeg beslutter i situationen, at jeg vil følge den teoretisk-informerede hypotese om at tage erfaringer seriøst, men jeg fortsat i tvivl om, *hvordan* jeg kan omsætte mit endnu kropsligt funderede indtryk til et verbalt udtryk, som kan resonere med de andres erfaringer. Situationen viser, at jeg foreslår en omformulering af lederens udtryk. Intentionen er at modvirke, at lederens udtryk skal opleves en kritik ('det er forkert at vægte relationen højere end opgaven') ved i stedet at beskrive den *iagttagelse*, som jeg antager ligger bag kritikken ('jeg oplever, at relationen bliver vigtigere end opgaveløsningen') og en *hypotese* om situationens fortsatte forløb ('jeg tror, at situationen kunne bringes til et bedre sted, hvis opgaveløsningen får mere betydning'). Straks jeg har gjort det, finder jeg dog, at omformulering som gensvar ikke har den ønskede virkning, idet det ikke giver anledning til at tale om, hvordan kropslige og verbale udtryk

som 'arme over kors', 'jeg undrer mig' og 'jeg er overrasket' kan påvirke andre. Min intention om at påvirke kommunikationen i en anden retning er implicit, idet jeg ikke giver udtryk for mine iagttagelser. Dermed bliver det uklart for de andre, at jeg vil noget bestemt. Lederen fanger (med rette) ikke min intention, ej heller at jeg indirekte problematiserer, at hun retter en kritik, som jeg oplever, ikke er produktiv, mod eleven. Jeg oplever dog ikke at have redskaber til at give min oplevelse et udtryk, der potentielt kan virke som materiale (udtrykkende objekt), så udforskningen bringes produktivt videre (Dewey, 1934). Det lykkes ikke at formidle min oplevelse med en udtryksfuldhed, som kan gøre indtryk. Samtalen kører videre, men spændingen er stadig virkende i kommunikationen.

Der er opstået en usikker situation, som (på lignende vis som i elevens fortælling) vedrører, hvorvidt vi skal prioritere opgaveløsningen, som i dette tilfælde handler om udforskningen af elevens sag (og heri forsøget med at praktisere samskabende udforskning), eller om vi skal prioritere relationen, i dette tilfælde mellem forsker og leder (og potentielt de andre deltagere). Eleven fortæller om sin oplevelse, at hun eksplicit delte sine iagttagelser og overvejelser med kollegaen; pillen er seponeret, og det er fagligt forkert at give beboere en pille, der er seponeret. Ifølge fortællingen holder eleven fast i denne faglige beslutning i en rum tid, men til sidst giver hun op (til lederens fortrydelse) og (og ifølge lederens vurdering) lader relationen til kollegaen få større værdi end sin faglige overbevisning. Mine overvejelser om kommunikationen med lederen går i samme retning. Skal jeg ignorere min iagttagelse og det indtryk, som den har skabt? Eller skal jeg tage mine erfaringer seriøst og bryde samtalens flow, så vi nærmere kan undersøge iagttagelsen og vores forskellige vurderinger af den? I lyset af teorien om pædagogikkens kontingens, formålsstyring og relationalitet peger situationen på betydningen af at tage erfaringer seriøst og på at være opmærksom på etiske aspekter af samskabende udforskning. Nuets pædagogik i samskabende udforskning kræver en rettedhed mod det, som situationen kalder på, og den retning, som situationen bevæger sig i. Hvad sker der, og hvad er på vej til at ske? Er det, som sker, fremmende eller hæmmende for praktiseringen af samskabende udforskning? Det indebærer at tage erfaringer seriøst som udtryk for noget, som foregår, og som kan være materiale til at forstå mere om den fælles sag. Det pragmatiske perspektiv på tvivl som trigger for læring (Dewey, 1916) gør det muligt at antage, at bruddet og spændingen i kommunikationen kan medvirke til at komme til forståelse mere om sagen, elevens situation, og om fremmende og hæmmende principper for samskabende udforskning.

At lederen vender tilbage til 'vores' samtale på tværs af den sagsrettede samtale om elevens situation og den abstrakte samtale om 'behovet for relationen', kan ses som et udtryk for, at også hun fortsat mærker uforløst ubehag og spænding. Hun forklarer sine handlinger med, at hun 'gik i løsningsmøde', altså at hun ønskede at løse den situation, og dermed at reducere det ubehag, som eleven befandt sig i. Hendes hypotese synes at være, at et fagligt fokus på opgaven kan medvirke hertil, mens et fokus på den kollegiale relation kan hæmme opgaveløsningen. Andre deltagere indvender, at det ikke er så simpelt blot at fokusere på sagen, for man er 'dødfølgende af relationen for at få viden' og for at føle sig tilpas. Indvendingen peger på, at opgaveløsningen er vævet ind i aspekter af relationalitet og intentionalitet, herunder af magt, værdighed og myndighed. Det samme gør sig gældende på dette møde i DesignVærkstedet, og analysen heraf kan pege på, hvad der kan ske, når spændinger italesættes. At fokusere på 'simple løsninger' og at tale i 'abstrakte termer' kan medvirke til at reducere et oplevet ubehag ved usikre situationer, men begge tilgange virker dog til at være hæmmende på samskabende udforskning, idet den information, der ligger i den ubehagelige spænding, ikke undersøges nærmere.

Spændingen har forplantet sig i rummet og er sanseligt til stede for alle deltagere. Der kan siges at ske en serie af 'indtryk-udtryk', der skaber en kædereaktion af brud; fra elevens indtryk af at være ramt af sin kollegas udtryk til lederens indtryk af, at eleven påvirkes af relationen, til mit indtryk af lederens formuleringer. I situationen oplever jeg pædagogikkens kontingens, der genererer en grundlæggende tvivl, fordi jeg oplever, at der ikke er et entydigt svar til situationen. Jeg ved ikke, hvad der er det bedste at gøre. Kommunikationens kontingente karakter gør, at det, jeg vælger at gøre, altid kunne gøres anderledes, samtidig med, at jeg ikke kan gøre det om, når først jeg har reageret. Valget er irreversibelt. Jeg kan ikke trække mit udtryk tilbage, når først det har gjort indtryk, og jeg oplever et etisk ansvar for deltagerne, men også for sagen; for at arbejdet med samskabende udforskning bringes videre. Min fornemmelse i situationen er, at også de andre registrerer spændingen, hvorfor jeg vælger fortsat at arbejde på at gøre den til et fælles anliggende. Deltagernes efterrefleksioner bekræfter, at min fornemmelse er rigtig. De fortæller, at de kunne mærke, at jeg blev ramt (praktikvejleder), og at de selv blev ramt (lærer, elev, praktikvejleder, konsulent). Eleven fortæller, at hun oplevede det, som skete, som et forsvar mod lederens udtryk, som ikke oplevedes 'rare'. Disse reaktioner bekræfter hypotesen om, at det, som erfares, opstår som en reaktion på noget, der sker i interaktionen (Dewey, 1916); i dette tilfælde handler det om 'at sige det svære til hinanden', som søges praktiseret.

Men situationen viser også, at det er svært at fastholde samtalen om den erfarede spænding. Det er svært at finde rum til samtalen, og den omdirigeres gentagne gange af andre deltageres input, hvor fokus fjernes fra den konkrete oplevede spænding. Det sker ved, at samtalens fokus flyttes mod mere generelle aspekter af problemstillingen (fx at elever er afhængige af relationen). Det kan være, fordi spændingen skaber en ubehagelig stemning, som kan virke urovækkende og give incitament for deltagerne til at forsøge at genetablere en mere harmonisk stemning ved at glatte ud. Den disharmoniske situation efterlader en følelse af ubehag, som skaber usikkerhed (Dewey, 1916). Jeg ser, at samtalen tager form som en 'samtale-i-samtalen', som træder frem med andre karaktertræk end den overordnede samtale. En lærers udtalelse under evalueringen ved det efterfølgende møde kan hjælpe til at forstå mere om samtalens karaktertræk. Hun fortæller, at hun kunne mærke den, før hun kunne italesætte den, og peger dermed på, at udforskning af tvivl præges af et langsommere tempo og en øget sensitiv indstilling. Kropslige og verbale udtryk (arme, der lægges over kors, ord som 'forstår ikke', 'undrer mig', 'simpelthen ikke') vækker resonans; de er sansbaserede udtryk, der skaber en specifik genklang (Dewey, 1934). Udtalelsen viser, at det tager tid at registrere og omsætte sådanne indtryk, og at det kræver længere tid at udtrykke disse end den hurtigere-kørende samtale tillader. Samtalen når, så at sige, at bevæge sig videre, inden deltagerne har registreret, hvilket indtryk det, som sker, efterlader i dem. Det kan derfor være vanskeligt tidsnok, som læreren beskriver det, at registrere indtrykket og at omsætte til det udtryk, der hviler på et sanseligt materiale i situationen. At der er en samtale, som bevæger sig i et hurtigere tempo rundt om samtalen om tvivlen, former to samtidigt virkende samtaler, der fungerer i hvert sit tempo og med forskellig sensitivitet.

Læreren udtalelse i efterrefleksionen viser, at hun kropsligt fornemmer bruddet. Hun mærker det, før hun kan italesætte det. Denne opmærksomhed peger på det andet aspekt af praktiseringen af samskabende udforskning, som vedrører den sanselige *indstilling*. Denne indstilling er kendetegnet ved at involvere sansning af kropslige indtryk, der kræver deltagernes æstetiske, sensitive nærvær til, hvad der sker i situationen, og samtidige vurderinger af det, som sker (Dewey, 1934). Den æstetiske værdsættelse skal finde form, samtidig med, at samtalen omkring den bevæger sig i et hurtigere tempo. Det er svært. Kommunikationen fordrer, at deltagerne lytter til og svarer hinanden, hvilket kan forløbe hurtigere, når det verbale udtryk ikke først skal hente sit grundlag i et sansbaseret indtryk. Situationens krav om hurtigt gensvar kan

hæmme deltagernes mulighed for at etablere et kropsligt og sanseligt nærvær til, det der sker i situationen.

Samtidig kræver omsætningen af det kropslige indtryk til et udtryk et verbalt sprog, der er rigt nok til at kunne udtrykke disse sansemæssige indtryk. Dette sprog vedrører et tredje aspekt, der træder frem i situationen. Det handler om *etiske* forhold vedrørende pædagogikkens relationalitet. Situationen viser, at æstetisk værdsættelse kræver, at deltagerne har tillid til, at de kan udtrykke deres erfaringer overfor hinanden. Konsulenten peger på, at det, som sker, 'bryder' med den sædvanlige måde at kommunikere, der ikke går 'direkte til folk'. Det er en etisk dimension, hvor iagttagelsen skal udtrykkes, så den kan bruges som materiale til udforskning, og ikke opleves som et personligt angreb. Det betyder, at omsorgen for det andet menneskes værdighed er vævet ind i sagens anliggende og i samskabende udforskning. Situationen viser, at en lærer oplever, at det erfarede brud kan virke produktivt og nyttigt, idet der sker noget, da spændingen tematiseres, som adskiller sig fra kommunikative former, hun finder standardiserede (som taget ud af enhver bog om kommunikation). Da bruddet sker, opstår en mulighed for at kommunikere på en ny måde omkring en oplevet tvivl, *mens* den finder sted, og ikke blot i et retrospektivt perspektiv. Jeg vil i det følgende analysere, hvad jeg benævner som *resonante fortællinger*, som eksperimenterne viste kan guide det formmæssige udtryk, når tvivl i usikre situationer skal materialiseres.

ANALYSE 7.2: RESONANTE FORTÆLLINGER

Den følgende analyse adresserer, som identificeret i foregående analyse, forhold for, hvordan iagttagelsers indtryk kan materialiseres til udtryk, der bringer udforskningen produktivt fremad. Jeg zoomer ind på fortællingens æstetiske kvalitet og betydningen heraf for samskabende udforskning. Om dette skriver Dewey:

“To *define* an impression signifies a good deal more than just to utter it. Impressions, total qualitative unanalyzed effects that things and events make upon us, are the antecedents and beginning of all judgments”. (Dewey, 1934, s. 317, kursiv i original).

I citatet pointerer Dewey, hvad vi erfarede i DesignVærkstedet, at det ikke er tilstrækkeligt blot at udtrykke et indtryk, men at definitionen af et indtryk skal ses som et

fortilfælde for en vurdering; i dette tilfælde af, hvorledes udtrykket kan få en resonant form, der virker igangsættende for en fælles udforskning.

Situationen finder sted under anden iteration af DesignVærkstedet og udspiller sig på tredje mødegang under programmets anden del, hvor vi undersøger usikre situationer fra deltagernes arbejde. Der er syv deltagere til stede: en elev, en praktikvejleder, en leder, en konsulent, to lærere og mig som forsker/facilitator. Efter at have talt sammen to og to bliver en konsulent fra skolen opfordret af sin samtalepartner (en leder) til at fortælle i plenum om sin situation. Idet det ikke er konsulentens situation i sig selv, der er sagen for analysen, men rettere kvaliteter i måden konsulenten fortæller om situationen, opridser jeg problemstillingen. Konsulenten har som skolens praktikansvarlige fået en henvendelse fra en kommunal uddannelseskonsulent, der har en elev ansat, som er meget fraværende. Konsulenten indkalder derfor til en såkaldt helhedsvurdering mellem konsulenten, eleven, elevens praktikvejleder og uddannelseskonsulenten. Situationen viser en række kvalitative træk ved fortællingen, idet konsulenten giver *udtryk* for, hvordan situationen har gjort *indtryk* på ham.

Konsulenten: ”Så jeg skal stå for det her møde med eleven og hendes praktikvejleder og uddannelseskonsulent. Men eleven er hverken til at hugge eller stikke i. Hun mener ikke, at hun har et problem, og vil ikke anerkende, at hun har *for* meget fravær. For, som hun siger, hun lever jo op til det, hun skal, når hun er på arbejde. Det har hun som sådan ret i, for hun er god til arbejdet. Men hun er bare alt for ustabil som kollega. Men eleven ruller øjne ad mig og bliver faktisk lidt ubehagelig. Det værste er dog, at jeg oplever, at de to andre er helt usynlige. Det er, som om jeg pludselig står alene, og at de andre vender sig mod mig. Jeg føler mig som en djævel”. Konsulenten holder inde. Jeg vender hånden ud mod de andre og spørger, hvad de bliver optaget af. En lærer siger, hvorvidt det egentlig kunne handle mere om at skabe mere ’nærvær’ end ’fravær’, og spørger, hvad der kan gøre eleven mere nærværende. Konsulenten svarer, at det er private forhold, der gør at eleven ikke kommer på arbejde, fordi hun har et alt for stort ansvar som datter i sin familie. En leder siger: ”Jeg bliver ramt af det, du siger med, at du oplever, at de andre bliver helt usynlige. Er dit problem egentlig ikke, at du pludselig føler dig helt alene?”. ”Jo, det er rigtigt. Pludselig var det, som om det er mig, der er problemet. Det føles faktisk, som om de forråder mig”, svarer konsulenten. Eleven spørger, om de har talt med eleven inden mødet. Hun tilføjer: ”Jeg kender den følelse af professionelle voksne, der står overfor én. Jeg ville føle det, som om I lavede en mur foran mig. Det ville føles meget overrumplende”. Vi taler videre om, hvorvidt konsulenten kunne tale med de andre om, hvordan han oplevede det. Konsulenten: ”Jeg tror, det ville være for sårbart for mig at sige, hvad jeg oplevede”.

(Fortælling fra feltnoter, 1.10.2019)

Den pragmatisk teori hjælper til at forstå, at det netop er omsætningen af konsulentens *indtryk* som sansebaserede data, som kan muliggøre, at konsulentens *udtryk* vækker resonans i andres erfaringsverden (Dewey, 1934). Det sansebaserede, som jeg registrerer, er konsulentens udtryk som ’rulle øjne’, ’usynlige kolleger’, ’stå alene’, ’vende sig imod mig’ og ’djævel’, som giver indtryk af, hvordan konsulenten oplevede situationen. Disse udtryk kan forstås som ’udtrykkende objekter’ (Dewey, 1934), hvis udtryksfuldhed bærer muligheden af at igangsætte erfaringer af højere kvalitet, fordi deres æstetiske sanselighed kan vække genklang i andre. Udtrykt i pædagogiske

termer kan det siges, at udtrykkene *vil* noget med det lyttende, som det er svært ikke at blive påvirket af. Udtrykkene har derfor et produktivt potentiale til at igangsætte en proces, der involverer alle deltagere og som giver dem mulighed for at forstå noget om karakteren af deres *egne* erfaringer, når de skal analysere den påvirkning, som udtrykkene har på dem (Dewey, 1934). Konsulentens udsagn kan skabe resonans, som får lytterne til at opleve sig i relation til konsulentens erfaring og herigennem til deres egne erfaringer. Dette, at de oplever en kontinuitet i erfaringer, kan tilskynde dem til aktivt at tage medansvar for at medskabe og udforske fortællingen som et udtrykkende objekt, de kan være med til at give fylde, mening og værdi (Dewey, 1934), og som kan give fylde, mening og værdi til deres *egne* erfaringer.

For at igangsætte en sådan transaktiv, gensidigt skabende proces via deltagerens interaktioner med fortællingen, skal de alle overgive sig til fortællingen. Det betyder, at de skal underkaste sig fortællingens udtryk og lade den gøre indtryk. Dermed kan fortællingens udtryk medskabe deres forståelse og handling; deres næste udtryk (Dewey, 1934). Situationen viser, at de andre deltagere materialiserer deres indtryk i forskellige udtryk. En leder spørger konsulenten om det værste egentlig ikke var at føle sig 'helt alene'. Dette udtryk kan være et tegn på, at konsulentens udtryk 'helt alene' gør signifikant indtryk og vækker resonans i lederens egne erfaringer. Måske lederen kan relatere til egne erfaringer med at føle sig alene. Dette ekspliciteres ikke; erfaringerne forbliver implicite. I stedet stiller lederen et spørgsmål som en hypotese om problemets karakter: 'Handler det ikke egentligt om...?'. Heller ikke læreren, der deler overvejelser om fravær/nærvær, fortæller om de erfaringer, der må ligge i hendes hypotese. Også de forbliver implicite. I stedet tilbyder hun sine erfaringer indlejret som et spørgsmål, så deltagerne kan overveje, moderere eller afvise dette som hypotese. Spørgsmålet har en åbnende karakter, som kan invitere de andre til yderligere udforskning af, hvorvidt et fokus på nærvær kunne have gjort en forskel i samtalen med den implicerede elev, men det virker ikke til at vække en sanselig funderet resonans i de andres erfaringer.

For at virke understøttende for samskabende udforskning skal deltagerens udtryk på samme måde have en vis æstetisk kvalitet, der kan gøre indtryk på fortælleren. Lytteren skal derfor gøre sig iagttagelser om konsulentens fortælling og kommunikere for at kunne omsætte indtrykket til et udtryk, så det kan vække resonans i de andres erfaringer. Dette er samskabelse, som jeg læser det, i pragmatisk forstand (Dewey, 1934), hvor både fortæller og lytter oplever sig og sine erfaringer skabt og omskabt gennem udforskningen af sanselige udtryk af resonant karakter. Derved kvalificeres

den resonante fortællings potentiale til at understøtte kontinuitet i erfaringer (Dewey, 1916, 1938a), så der skabes et konsistent samspil mellem deltageres forskellige erfaringer og en konsistent forbindelse mellem den enkelte deltagers tidligere, nuværende og fremtidige erfaringer. Eleven deler en større del af sine erfaringer med at 'føle sig alene', idet hun taler om oplevelsen af at stå overfor voksne, der føles som en 'mur'. Dette viser, at eleven tager perspektivet fra eleven i konsulentens fortælling, hvor hun genkender en oplevelse af at blive overrumplet af voksne, der virker som en mur. 'Mur' er et sanseligt udtryk, som har en udtryksfuldhed, der gør indtryk og vækker resonans i elevens erfaringer med 'professionelle voksne'. Idet elevens udtrykker sit indtryk, skifter hun position fra at være æstetisk modtagende til at være æstetisk skabende (Dewey, 1934). Benævnt i pædagogiske termer kan hun siges at skifte position fra at være en *lærende* aktør, der modtager konsulentens fortælling til at være en *lærer*, der forsøger at kvalificere forståelsen af fortællingen og af de erfaringer, den repræsenterer for hende selv og potentielt for de andre.

Man kan se fortællingen som en fælles erfaringsverden, som de sammen skaber og værdsætter gennem æstetiske udtryk og indtryk. Her er et potentiale til at skabe en positiv spiral af stadigt rigere erfaringer; den pragmatiske forståelse af vækst (Dewey, 1934). Det peger på, at det er afgørende for et udtryk, at det formuleres på baggrund af det indtryk, som fortællinger skaber. Ikke som spørgsmål, men som sansebaserede iagttagelser, der har æstetiske kvaliteter, der kan gøre indtryk. Den præsenterede situation er dog ikke specielt eksemplarisk for arbejdet i DesignVærkstedet, idet det primært var elever og praktikvejledere, der delte deres erfaringer. Sekundært bidrog lærere, og yderst sjældent bidrog konsulenter og ledere med fortællinger om problemstillinger fra deres arbejde. De retter fokus på betydningen af positioneringer i samskabende udforskning, hvilket er tematikken for næste analyse.

ANALYSE 7.3: POSITIONERINGERS BETYDNING

Denne analyse adresserer 'mysteriet' om positioneringers betydning for samskabende udforskning, som træder frem i flere af afhandlingens analyser, når der zoomes ind på det kollegiale samspil omkring omsorgsarbejdet. Hvordan påvirker positioneringen aktørernes deltagelsesmuligheder og som følge deres muligheder for læring? Dewey (1916) beskriver, at pædagogikkens højeste formål er at gøre enhver til partner i fælles associerede aktiviteter, hvor der arbejdes på at skabe stadig bedre verdener. Det betyder, at pædagogikken skal understøtte, at alle kan deltage som myndige partnere, der tager ansvar for og har magt til at udforske de problemer, der rejser sig. Men

eksperimenterne i DesignVærkstedet viser, at dette demokratiske ideal ikke er entydigt eller nemt at opnå. Deltagerne kan hæves op på piedestaler i magtpositioner eller gemmes af vejen, måske i misforstået hensyn til andre.

Situationen, som nu analyseres, finder sted på DesignVærkstedets fjerde dag, og bygger videre på forrige analyse omkring konsulentens fortælling. I denne situation er yderligere tre deltagere til stede (en leder, en praktikvejleder og en konsulent), i tillæg til de syv deltagere, som var til stede på DesignVærkstedets tredje mødedag (en elev, en praktikvejleder, en leder, en konsulent, to lærere og mig som forsker/facilitator). Situationen indledes, idet jeg har bedt deltagerne om deres respons på, hvordan de oplevede arbejdet med konsulentens fortælling. På baggrund af deres reaktioner undersøger jeg betydningen af forskellige positioneringer for deltagernes muligheder for at dele, lytte til og undersøge fortællinger.

En praktikvejleder siger: ”Det var rart at opleve, at I med højere stillinger også kunne dele. Det kunne simpelthen ikke passe, at I ikke har udfordringer i jeres arbejde”. Eleven: ”Som jeg sagde, da vi snakkede om det, kan jeg genkende det, som konsulenten talte om med ’muren’. Jeg har selv som elev oplevet at stå overfor professionelle voksne, hvor man føler sig lille og uerfaren. Det var ikke rart”. En praktikvejleder henvendt til eleven: ”Det rammer mig, når du siger det. Jeg vil være mere opmærksom på, om jeg er med til at danne sådan en mur overfor elever”. En leder: ”Nu var jeg ikke med sidste gang, men når jeg hører jer tale, kan jeg fuldstændig relatere til det, I taler om. Jeg kommer til at tænke på en situation, hvor jeg oplevede, at jeg reagerede forskelligt overfor to medarbejdere, selvom det, jeg skulle sige, var enslydende. Jeg oplevede, at den ene var for sårbar til, at jeg kunne gå til biddet overfor hende, mens den anden var mere robust. Men man burde jo kunne sige ting direkte til alle”. Efter denne kommentar er der en længere snak om, at hvis man siger det, man oplever, kan det opleves som en kritik af andre. Til slut i samtalen siger en praktikvejleder: ”Jeg får lige lyst til at sige. Det er simpelthen så mærkeligt. Men jeg føler mig faktisk set og anerkendt i den måde, vi taler sammen på. Det er slet ikke min situation, vi taler om, men det, som sker, giver mig en oplevelse af, at det, jeg selv står med, er helt ok”. En lærer: ”Jeg har det på samme måde. Det rører mig at høre konsulenten tale om sin situation på den måde, fordi jeg genkender hans oplevelse. Du kunne se i hans øjne og høre i hans stemme, hvordan spændingen, han følte, slap sit tag. Den måde, vi talte om det, gav mig mere håb for, at jeg selv vil kunne håndtere sådanne situationer”.

(Fortælling fra feltnoter, 12.11.19)

Situationen peger på, at flere aspekter er på spil. Et aspekt handler om deltagernes egne og gensidige forventninger til, hvordan de skal agere i forskellige positioner. En praktikvejleder fortæller, at det var rart at opleve, at de med ’høje stillinger’, underforstået konsulenten, også kan dele problematiske situationer. Denne udtalelse tyder på, at praktikvejlederen har erfaringer med, at en bestemt type aktør ikke gerne deler sine udfordringer. Dette er en oplevelse, der stemmer overens med min generelle oplevelse af deltagelsen i DesignVærkstedet, hvor det som sagt typisk var elever og praktikvejledere og til dels lærere, der bidrog aktivt med fortællinger fra deres arbejde, mens konsulenter og ledere deltog mere lyttende og spørgende. At nogle aktører

indtager en position i kommunikationen, hvor de ikke deler af deres erfaringer, kan i lyset af en progressiv læringsforståelse ses som, at de træder i position som lærer (Dewey, 1938a). I en sådan position agerer læreren den mere erfarne, der skal understøtte andres erkendelsesproces gennem blandt andet spørgsmål (Billett, 2001, 2002). Det er en position, hvor de ikke selv antages som lærende. Konsekvensen er, at 'dem i høje stillinger' befinder sig i en distanceret og ophøjet position, hvor de virker usynlige (Dewey, 1938a). Det giver asymmetriske relationer, hvor deltagere i 'høje stillinger' sættes i en position som 'mere myndige' end fx elever og praktikvejledere (Oettingen, 2008).

Når tvivl anses som et resultat af interaktioner med situationer, der har træk, der kan beskrives som usikre og ufuldbyrdede, er det sandsynligt (selv for dem i 'høje stillinger') at opleve tvivl. Som nuanceret i analyserne af omsorgsarbejdet vil et pædagogisk blik pege på, at også aktører 'i høje stillinger' agerer i pædagogisk konstitueret relationalitet, hvorfor pædagogikkens kontingens (at alting kan gøres anderledes) uundgåeligt vil skabe fordring om refleksivitet. Konsulentens fortælling validerer, at det ikke er muligt at undslippe sig kontingens og, at tvivlen fungerer som et grundvilkår uanset, hvordan man positioneres hierarkisk. Situationen peger på, at når tvivl gøres til et fælles anliggende, er der potentiale for at reducere den ophøjede position, som mennesker 'i høje stillinger' kan befinde sig i. I sin teori om æstetik taler Dewey (1934) om værdien af at geninstallere kunsten i det levede liv, som det leves, fuldt af erfaringer, følelser og tvivl. På samme måde kan det med situationen forstås, at når bestemte aktører (i dette tilfælde konsulenter og ledere) ophøjes på piedestaler, som om de kan leve hævet over det almindelige livs besværligheder, bringes de i en distanceret position, som kan skabe et ugunstigt grundlag for kommunikationen.

Aspekter af situationens relationalitet kan fremme og hæmme mulighederne for at praktisere samskabende udforskning. Kommunikationen kan opleves at være et fælles anliggende, men den kan også være præget af, at parterne opleves som mure, usynlige eller sårbare. Eleven sætter ord på 'muren', som en illustration af en følelse af, at 'voksne' tårner sig op foran hende, og som bevirker, at hun føler sig 'lille og uerfaren'. Denne udtalelse er i familie med praktikvejlederens udtalelse om de i 'høje stillinger', idet det handler om ikke at opleve sig myndig. Den anden er i en position, der er mig ophøjet, og jeg er mindre værd, mindre erfaren, mindre myndig end denne person. Der er noget tilsvarende i lederens udtalelse om en medarbejder, som hun oplever, at det er svært at 'gå til biddet' overfor. Nogle medarbejdere kan fratages muligheden for at deltage i samskabende udforskning, hvis de vurderes at være for

sårbare. I disse forskellige deltagelsespositioner kan aktører tårne sig op og markere deres autoritet som mere vidende eller gemme sig bag passiv deltagelse eller sårbarhed. Det har betydning for de erfaringer, som det bliver mulige at gøre for alle deltagere. Når rigere erfaringer er målet, kræver det deltagernes aktive deltagelse og medansvar i den fælles aktivitet, som om dens succes og fiasko er op til dem (Dewey, 1916).

Situationen illustrerer, at når konsulenten fortæller, skaber han en udtryksfuldhed, som viser ham som deltager i dét almindelige liv, som også de andre bøvler med at håndtere. Det skaber oplevelser af genkendelse, samhørighed, anerkendelse og håb. Eleven kan genkende 'muren' og gør med sin udtalelse indtryk på praktikvejlederen, der forholder sig til sig selv som potentiel 'mur' overfor elever. Lederen forstår nu noget om en situation med to medarbejdere på en ny måde. En praktikvejleder føler sig set og anerkendt i sit eget arbejde. En lærer oplever håb om selv at kunne håndtere lignende situationer. Disse oplevelser kan i lyset af den Deweys forståelse siges at være foranlediget af konsulentens æstetiske fortælling og deltagernes værdsættelse heraf. Deltagernes udsagn peger på, at det har stor betydning, at de i 'høje stillinger' anerkender deres andel i det almindelige levede liv, og at de viser med ord og krop, at livet også kan volde dem besvær. Når traditionelle rollebaserede magthierarkier nedbrydes, og aktørerne agerer som deltagende modtagere og skabere, styrkes alle deltageres myndighed. Deltagerne kan, som praktikvejlederen og læreren, opleve at få styrket deres egen myndighed ('jeg føler mig set og anerkendt') og opleve fornyet magt til at handle ('jeg oplever mere håb om, at jeg selv kan'); dette på trods af, at ingen af deres problemstillinger er i fokus. Læreren taler om, at hun oplever en spænding, der slipper sit tag, og at hun ser en forløsning, der giver hende håb om selv at kunne håndtere lignende situationer.

At konsulenten deler sin fortælling med æstetisk kvalitet, får betydning for hans positionering, og for at samskabende udforskning muliggøres. Det bevirker, at andre får mulighed for gennem konsulentens fortælling at erfare egne erfaringer på ny. Her opstår en mulighed for at opleve egen problemstilling anerkendt og at finde redskaber til at håndtere den. Konsulentens fortælling rører noget alment, idet fortællingen relaterer sig til følelser og situationer, som de andre kan genkende. Idet konsulenten vover at dele og tage imod, opstår et potentiale til at fællesgøre oplevelser i arbejdet, som hidtil har været anset som individuelle, psykologiske problemstillinger. Dermed virker samskabende udforskning til at afprivatisere forhold i arbejdet, som hidtil har fundet sted i et personligt rum, måske fordi konsulenten oplevede, at det var

sårbart og svært at dele. I dette møde med tvivlen som et alment menneskeligt aspekt ophæves positioneringer; de får alle mulighed for at se sig som mennesker, der bøvler med lignende situationer. At møde et andet menneske, som står frem med oplevelser af tvivl, giver de andre anledning til at anerkende den tvivl, de selv står med. Fortællingens og udforskningens kvalitet indvirker dermed kontinuitetsskabende for deltageres erfaringer. I den sidste analyse om praktiseringen af samskabende udforskning undersøges mere om signifikante erfaringer, der opleves at skabe kontinuitet i erfaringer.

ANALYSE 7.4: KONTINUITETSSKABENDE ERFARINGER

Dewey (1934) taler om signifikante erfaringer, der træder ud af strømmen af erfaringer, og markerer sig som *en* erfaring. Jeg har i afhandlingen fremhævet sådanne erfaringers sansemæssige kvalitet, som afgørende for, at erfaringer som disse gør indtryk. Det andet kriterie, jeg opstiller, handler om erfaringernes transformative kapacitet, forstået som deres potentiale for at afrunde en forståelse af de erfaringer, som gøres. Om dette siger Dewey (1934): “In contrast with such experience, we have an experience when the material experience runs its course to fulfillment. Then and then only is it integrated within and demarcated in the general stream of experiences from other experiences” (Dewey, 1934, s. 36-37).

Jeg fremhæver i denne sammenhæng disse erfaringers potentiale til at bidrage til ’fulfillment’. Dewey skelner mellem situationer, hvor erfaringers potentielle fuldbyrdelse afbrydes og forhindres, og situationer, hvortil vi kan sige: ’Se, det var en oplevelse’ (Dewey, 1934). Disse erfaringer indeholder kvaliteter af emotionel, æstetisk og intellektuel karakter, der får dem til at træde ud som særligt signifikante og dermed have betydning ud over den igangværende situation; mod det Dewey kalder ’fuldbyrdelse’ og som jeg her beskriver som erfaringens indlejrede transformative kapacitet. Disse erfaringer rækker så at sige ud over den situation, som de optræder i, og bliver potentielt lærerige, idet de bringes til at få betydning i andre situationer. Der er tale om en kvalitet i erfaringsdannelsen, der kan skabe kontinuitet i erfaringer.

Denne sidste analyse retter fokus mod kvaliteten af de erfaringer, det blev muligt at gøre i DesignVærkstedet. Fra en praktikvejleders perspektiv vurderes DesignVærkstedets potentiale for at træde ud som en signifikant erfaring i strømmen af deltageres erfaringer. Analysen tager afsæt i to evalueringssamtaler, som er foretaget med praktikvejlederen efter hendes deltagelse. Den første samtale finder sted efter den anden iteration af DesignVærkstedet (se bilag N for samtaleguide). Samtalen forløber

på praktikvejlederens arbejdsplads, et plejehjem, et par uger efter den sidste mødegang i DesignVærkstedet. Den anden samtale finder sted under DesignVærkstedet 'Sammen om forskning', som blev afholdt med forskellige aktører, som havde været involveret i forskningssamarbejdet. Intentionen i dette værksted var at udveksle erfaringer og undersøge potentialer og udfordringer i forsknings-praksissamarbejde. Udover praktikvejlederen og mig deltog en anden forsker, en uddannelseskonsulent, en HR-leder, en HR-konsulent og en udviklingskonsulent fra ældreplejen samt en lærer, en konsulent og en udviklingschef fra skolen. En situation fra hver af samtalerne præsenteres og analyseres i det følgende.

Forsker: ”Fortæl mig om, hvordan du hørte om DesignVærkstedet?”.

Praktikvejleder: ”Jeg fik en mail fra min forstander, om det var noget for mig. Jeg husker, at jeg tænkte: ’Hvad er det, jeg skal sige ja til? Et DesignVærksted, er det sådan noget håndværkeragtigt eller kunstagtigt?’ Men de første gang tænkte jeg, at det virkede enormt abstrakt og ikke særlig håndgribeligt”.

Forsker: ”Så det der håndværk, som du havde fået indtryk af...”.

Praktikvejleder: ”Ja, jeg er nok sådan praktikeren. Jeg kan sagtens være teoretiker og få masser ud af at dykke ned i et stof, der er metakognitivt. Men med tanke på faglighed og elever, var det ikke så konkret første gang. Men det gav mere og mere mening, jo flere gange”.

Forsker: ”Hvad var det, du oplevede gav mening?”.

Praktikvejleder: ”Allerede anden gang gik jeg hjem med: ’Ja, jo, det kan noget’. Så begyndte jeg at øve min måde at sige tingene til andre på. Meget af det der dagligdags fnidder, som jeg kalder det, med, ’at det er også for dårligt, at den og den derinde’... Puh, jeg får det så dårligt, når de snakker sådan om andre. Jeg kan blive nysgerrig på, om vedkommende kunne have travlt en dag, om de mangler læring, eller kan de have for mange beboere. ’Nåh!’ Jeg kunne godt se, at folk kiggede lidt skeptisk. Det er den kultur med, at vi peger fingre ad andre, især i vores fag. Jeg synes, at jo mere jeg bruger de her værktøjer, jo mere får jeg ændret vores tilgang. (...) Det blev håndgribeligt på den måde, at her skal vi finde et problem for at løse det. Vi har nogle problemstillinger, som vi skal have belyst, og hvad kan vi så gøre ved dem. At begynde at tale om problemet, for så kan vi løse det i stedet for at gå og skælde ud over, at der er et problem”. (...)

Forsker: ”Så det der med at fokusere på et problem har gjort en forskel for dig?”.

Praktikvejleder: ”Absolut, absolut. Ja, og den dag, konsulenten var på med sit problem, altså jeg fik virkelig gåsehud. Jeg tænkte: ’Yes altså’. Det med, at vi bøvlr allesammen med hver vores historier på en eller anden måde. Det blev tydeligt, at han havde ... uden at vi havde løst noget ... så havde han løst det i sig selv. Bare ved at vi spurgte ind til det og gjorde det tydeligere. Det var stort at være en del af. Så kan jeg også”.

(Fortælling fra feltnoter, 11.12.19)

Denne situation viser, at betegnelsen 'DesignVærksted' vækker associationer til 'håndværk' og 'kunst', hvilket praktikvejlederen umiddelbart associerer med noget 'konkret' og 'håndgribeligt'. Denne forventning indfris i første omgang ikke, da arbejdet i DesignVærkstedet til en start opleves abstrakt. Praktikvejlederen beskriver fokus som 'metakognitivt' og 'teoretisk' og forbinder det med at 'dykke ned i et stof', som hun oplever er anderledes end hendes 'faglighed' og arbejde med 'elever'. Praktikvejlederen fremhæver to forhold som betydningsfulde for, at formålet gradvist opleves mere håndgribeligt. Det ene er princippet om, at arbejdet er orienteret mod problemer og det andet er muligheden for at praktisere (og ikke blot høre om) samskabende udforskning. Principperne for indholdet (problemorientering) og formen (praktisering) virker til at understøtte en oplevelse af kontinuitet i erfaringer. Oplevelsen af ægte problemer (Dewey, 1916), der skal 'findes', 'belyses' og 'løses', skaber kontinuitet til det daglige arbejde. Med problemløsning gives praktikvejlederen et redskab til at undersøge konteksten for problematiske situationer og at komme til at forstå dem nærmere. Indledningsvist og så længe vi hovedsageligt *taler* om samskabende udforskning, opleves det abstrakt, men i takt med at praktikvejlederen får erfaringer med at *gøre* samskabende udforskning, bliver det håndgribeligt som et værktøj, hun kan anvende udenom værkstedet. Det giver anledning til at håndtere situationer i eget arbejde, som minder om situationer i DesignVærkstedet.

Praktikvejlederen fortæller, at hun begynder at 'øve sig' i sin måde at kommunikere med sine kolleger. Praktikvejlederen lader indtryk fra erfaringer i DesignVærkstedet vække resonans, og hun begynder at bruge sine iagttagelser i det daglige arbejde til aktivt at skabe nye udtryk om det, hun oplever. Praktikvejlederen opøver derved evnen til at værdsætte sine erfaringer ved at være opmærksom på den resonans, der skabes, at registrere situationens indtryk og at omsætte disse i et nyt udtrykkende objekt (Dewey, 1934). Den nye indstilling bevirker, at praktikvejlederen øver sig i at tage det seriøst, når hun oplever at få det 'dårligt' af måden kolleger 'peger fingre' af hinanden. Det har øget praktikvejlederens registrering af, hvordan noget gør indtryk, og har styrket hendes indadrettede opmærksomhed og nysgerrighed overfor, hvorfor nogle indtryk sætter aftryk (Dewey, 1934). Kollegernes udtryk skaber et ubehag i hende, som hun kan anvende som udgangspunkt for at undersøge, hvad der sker, og hvordan kommunikationen kan bringes et bedre sted hen. Det giver hende en øget bevidsthed om sin indstilling til kommunikationen med kollegerne og om sit eget ansvar for at bevæge kommunikationen i mere produktive retninger. Det giver praktikvejlederen anledning til at arbejde på at ændre sin måde at reagere på sine kollegers

udsagn i situationer, som hun beskriver, er præget af 'dagligdags fnidder'. Her ses såvel pædagogikkens formålsstyring som relationalitet, idet situationen viser, at praktikvejlederen bliver bevidst om, at hun *vil* noget med det kollegiale samarbejde, som bygger på en højere grad af myndighed for alle ansatte. Hun får opmærksomhed på, hvordan hun kan forfølge dette mål ved at have en anden indstilling og gøre noget andet i kommunikationen. Som en konsekvens af sine ændrede handlinger oplever hun, at hendes kolleger stopper op. Der sker et brud (Dewey, 1916), der muliggør en anden type samtale end hvad der præger den kollegiale kommunikation.

Denne opmærksomhed giver praktikvejlederen anledning til at praktisere nuets pædagogik, hvor hun retter sig mod og undersøger den kollegiale kommunikations udtryk. Indstillingen, som hun beskriver som 'nysgerrighed', hjælper hende til at stille spørgsmål til baggrunden for kollegers handlinger. Nysgerrighed giver grundlag for grundigere undersøgelse, idet der er brug for mere viden om, hvorfor kollegerne reagerer, som de gør, når de fx ikke når deres opgaver. Hun stiller spørgsmål ved, om de har for travlt, mangler læring, har for mange beboere. Her ses pædagogikkens relationalitet, hvor hun prøver at forstå den andens betingelser for at reagere. Det pædagogiske formål er at understøtte myndighed, så alle kan fungere som kvalificerede bidragsydere i det fælles arbejde.

Praktikvejlederen fremhæver den dag, hvor konsulenten fortæller om en problemstilling (analyse 7.2) som særlig betydningsfuld. Situationen står frem som signifikant i rækken af oplevelser i DesignVærkstedet, som *en* erfaring (Dewey, 1934). Den træder ud som et varigt minde ('enduring memorial', Dewey, 1934) i strømmen af erfaringer med en kvalitet, der vækker resonans. Udtrykket giver et kropsligt indtryk, som viser sig som 'gåsehud'. Det er, ifølge praktikvejlederen, stort at opleve *en* erfaring. Denne erfaring giver praktikvejlederen en oplevelse af ikke at være alene, idet 'vi alle bøvl'er'. At mærke konsulentens forløsning sanseligt på egen krop medvirker til, at erfaringen kan nå en fuldbyrdelse. Den rundes som erfaring, men ophører ikke ("a consummation and not a cessation"; Dewey, 1934, s. 37). I kraft af sin æstetiske og fuldbyrdende karakter skaber erfaringen kontinuitet til andre(s) erfaringer som et efterspil, en efterklang, som lever videre i andre(s) erfaringer. Praktikvejlederen skelner i den første situation mellem at 'øve sig' og at 'gøre', og i det følgende uddyber hun, hvordan hun oplever denne forskel.

Forsker: ”Hvad er det, du oplever ved at have deltaget i DesignVærkstedet?”.

Praktikvejleder: ”Det, jeg vil sige ... Mange gange, når man deltager i sådan noget her, så får man sådan en figur. Man har udviklet et koncept med et kursus, som indeholder det og det. Så får man sådan en fin figur, man kan kigge på. Hvad kan jeg bruge den til? Så den kommer hjem og stå på hylden sammen med en masse andre figurer fra andre kurser. Det her giver mig noget andet, hvor jeg mærker noget inde i mig selv. Jeg får lyst til at blive nysgerrig på at udfordre mig selv i forhold til det, som er besværligt i min dagligdag, og prøve af, hvad der gik galt, hvad der gik godt; hvad var det, jeg sagde, og hvad var det, jeg reagerede på? Det er en cirkulær ting, der bliver ved med at kredse ind i hinanden. Jeg har ingen figur, jeg skal sætte på hylden, men jeg har et mod og en lyst til at udfordre mig selv i forhold til de relationer, jeg arbejder sammen med”.

Forsker: ”Hvis vi nu kigger på de figurer, du har på hylden. Hvad er der så med dem? Jeg fornemmer, at der er noget skidt ved dem”.

Praktikvejleder: ”Det er ikke altid, at jeg føler, at figuren passer ind i den kontekst, jeg arbejder i. Du kan sige, at du får en hammer, men i virkeligheden ville jeg hellere have en svensknøgle. Det er det med, hvordan får jeg det brugt i min praksis.”

Konsulent: ”Gad vide, om du faktisk har fået en figur med DesignVærkstedet? Måske forskellen er, at vi har lært at praktisere de principper, der følger med, og derfor oplever du det ikke som en figur.”

Praktikvejleder: ”Ja, det kan godt være. Jeg oplever i hvert fald at have nogle redskaber og en tilgang tilgængelig efter det her”. (Fortælling fra feltnoter, 5.2.20)

Praktikvejlederen sammenligner i situationen DesignVærkstedet med kurser, som hun oplever formidler færdigudviklede ’koncepter’. Hun oplever, at sådanne koncepter kan fremstå som ’fine figurer’, der ikke nødvendigvis relaterer til de opgaver, hun skal håndtere. I overensstemmelse med kunstanalogien kan ’konceptet’ anskues som det ophøjede objekt, der ikke er i kontinuitet med det levede liv (Dewey, 1934). Konceptet tjener sit formål som en ’fin figur’, der kan stilles på en hyld, men det bidrager ikke til at sige noget om de erfaringer, der gøres (Dewey, 1934). Konceptet som figur tilbyder faste svar, men det er sjældent hvad, der er brug for, når pædagogikkens kontingens og usikre problemer skal håndteres. Det virker formfuldendt og har derfor ikke åbninger, hvor praktikvejlederen oplever at kunne tilpasse det til sin egen praksis og bruge det som redskab. ’Du får en hammer, men i virkeligheden ville jeg hellere have

en svensk nøgle', udtrykker praktikvejlederen sig metaforisk som billede på, at konceptet ikke giver anvendelige redskaber til at forholde sig undersøgende til konkrete situationer. I stedet for 'kunst på hylder' kan det forstås, at praktikvejlederen har brug for 'kunst som praksis' (som erfaring). Det betyder erfaringer, som kan medskabe flere erfaringer af stadig rigere kvalitet (Dewey, 1934), idet de har en æstetisk udtryksfuldhed, der skaber resonans med erfaringer, hun selv gør sig. Erfaringerne skal vække hendes indskydelse til at undersøge sine egne erfaringer nærmere og samtidig give redskaber til, at hun kan gøre disse undersøgelser. Det er praktiseringen af en æstetisk værdsættende praksis. Når konceptet præsenteres som færdigt, lukkes også dets muligheder for at igangsætte åbninger i modtagerens flow af erfaringer, heri potentialet til at skabe *en* erfaring af signifikant karakter (Dewey, 1934). Derfor er risikoen, at sådanne figurer må placeres på hylder, arkiveres som smukke og færdige uden at være anvendelige som redskaber til udforskning.

Praktikvejlederen oplever, at erfaringerne i DesignVærkstedet giver hende noget andet, idet de i højere grad muliggør praktisering. Hun beskriver denne praksis som kendetegnet ved 'mod og lyst til at udfordre sig selv i relationer'. Dette peger på, at praktiseringen af samskabende udforskning skaber et fokus, der er såvel indadrettet (mod situationernes indtryk) som udadrettet (mod udtrykkets konsekvenser). Det begynder med den enkeltes registrering af det indtryk, som interaktioner med verden skaber ('mærker noget i mig selv', 'hvad reagerede jeg på?'), og indebærer dernæst at bruge dette aktivt som data til at undersøge, hvad der sker (hvad gik galt og godt?). Praktikvejlederen beskriver, at hun oplever dette som cirkulære processer, der kredser ind i hinanden. Den pragmatiske begrebsforståelse peger på, at det er samskabelsens transaktive proces mellem indtryk og udtryk; mellem passiv æstetisk værdsættelse og aktiv performance af 'kunstens udtrykkende objekter' – udtryk, der kan gøre en kvalitativ forskel for de handlemuligheder, som bliver tilgængelige for de involverede (Dewey, 1934). Dette viser, at kvaliteten af de erfaringer, der gøres i DesignVærkstedet, er afgørende for, hvorvidt disse kan skabe kontinuitet i erfaringer (Dewey, 1916, 1938a) i praktikvejlederens daglige arbejde. Kvaliteten har, ifølge praktikvejlederens oplevelse, at gøre med, at DesignVærkstedet giver anledning til praktisering af samskabende udforskning af tvivl i usikre situationer, og at principperne for samskabende udforskning udvikles som en del af arbejdet i stedet for at blive overleveret som et færdigudviklet koncept. Dermed muliggøres håndtering af pædagogikkens kontingens: at enhver handling altid kunne gøres anderledes og derfor bør behandles i en etisk, refleksiv praksis.

7.5 OPSAMLING AF ANALYSER FRA DESIGNVÆRKSTEDET

I dette kapitel har jeg præsenteret fire analyser, der behandler, hvordan tvivl kan fungere som trigger for læring på tværs af kontekster i omsorgsarbejdet.

Den første analyse kredsede om betydningen af at håndtere en usikker situation, imens den opstår i kommunikationen. I en sådan situation bliver håndtering af tvivl et aspekt i en igangværende situation og ikke en retrospektiv refleksion over noget, som tidligere er hændt. Analysen viste, at en usikker situation forplantede sig som et sanseligt element fra elevens fortælling til lærerens reaktion, til min reaktion og til de andre deltagere. Hermed blev tvivl et præsent erfaret fænomen, som vedrørte de involverede aktører og deres indtryk og udtryk, og som vi aktuelt skulle håndtere. Det gav mulighed for at undersøge vores indtryk, som udspringende af noget, som foregik i den fælles kommunikation, og herfra at tage vores erfaringer seriøst for deres meningsbærende indhold. Der opstod en mulighed for at almengøre det, som skete, ved at give det et udtryk. Dermed kunne tvivlen blive et fælles fagligt anliggende, hvorom der kunne skabes mere viden.

Analysen viste dog, at det kan være vanskeligt at holde fokus på tvivl og at udholde det ubehag, som tvivl kan skabe. Gennem analysen bliver det muligt at få øje på, at samtalen om spændingen, som tvivlen skaber, fungerer som en samtale-i-samtalen med en anden tidslighed, indstilling og etik. Det tager længere tid at kommunikere, når et udtryk skal informeres af sansebaserede data, da man skal nå at registrere et indtryks karakter og hvad der sker. Indtrykkets kropslige og sanselige karakter skal omformes til et verbalt udtryk, som kræver et sanseligt nærvær. Samtidig har udtrykket en etisk dimension, der vedrører pædagogikkens relationalitet, hvori den andens værdighed kontinuerligt skal tages i betragtning. Æstetisk værdsættelse er derfor et pædagogisk anliggende om nuets pædagogik, hvor man vil nogen noget, idet man er rettet mod hinanden og det, som sker. Det handler om at reflektere over, hvordan man med sin deltagelse kan medvirke til at bringe kommunikationen om den fælles sag i en endnu bedre retning. Analysen antyder, at det er, når vi tør tage dette ansvar, at der skabes mulighed for at forstå og håndtere det, vi står med, på nye måder.

Den anden af kapitlets analyser undersøgte, hvordan man kan give udtryk for sine erfaringer, så de kan få funktion i fælles udforskning. Analysen viste, at for at fremme samskabende udforskning må udtrykket have en vis æstetisk kvalitet, der kan sanses og erfares, da den æstetiske udtryksfuldhed kan virke resonansskabende og dermed understøtte kontinuiteten i deltagernes erfaringer. Når tvivl gives form med æstetiske udtryk, skabes der resonante fortællinger, der kan gøre indtryk på

modtageren. Disse indtryk kan vække minder om lignende situationer og give mulighed for at lære noget om karakteren af egne erfaringer. Det vil sige, at der kan igangsættes en læreproces gennem udforskning af erfaringens grundlag og betydning, ikke mindst for fremtidige erfaringer. Udforskningen muliggør, at der gøres nye erfaringer af høj kvalitet, som tager afsæt i de æstetiske indtryk og udtryk. Analysen viste, at det er en vanskelig proces at skifte positioner mellem at modtage indtryk og skabe udtryk, som kan gøre indtryk. Der var flere eksempler, hvor iagttagelser ikke blev gjort eksplicitte, og hvor respons blevet givet som spørgsmål og undring, som bevirker, at modtageren går på jagt i, hvad afsenderen har iagttaget i stedet for at afsøge resonans i egne erfaringer.

Kapitlets tredje analyse pegede på betydningen af relationalitet i samskabende udforskning og på, at aspekter af magt og myndighed har afgørende betydning for, at samskabende udforskning kan praktiseres. Analysen viste et potentiale i at afprivatisere oplevelser af tvivl og at anerkende tvivlens alment menneskelige træk og forbundethed til situationer af usikker karakter. Dog viste analysen også, at denne afprivatisering kan være vanskelig, da relationalitet kan hæmme oplevelsen af at kunne og skulle dele. Det kan handle om forventninger til den enkeltes magtposition; at man ikke deler, hvis man er erfaren, fordi det kan give en oplevelse af umyndighed, at man er lille og umyndig overfor 'voksne' og erfarne, og at andre kan vurderes mindre robuste, så det opleves uhensigtsmæssigt at adressere en problemstilling.

Den sidste af kapitlets analyser viste, at praktisering af samskabende udforskning medvirkede til, at en deltager ændrede indstilling til sin praksis, og at hun fik redskaber til at eksperimentere med, hvordan hun kan respondere på nye måder på det, hun oplever i sit kollegiale samarbejde. Analysen viste, at denne deltager fandt mod til at begynde at give udtryk for spændinger, hun oplever i sit daglige arbejde. Gennem praktisering af samskabende udforskning blev det muligt at gøre erfaringer af en kvalitet, der kunne skabe resonans og kontinuitet til andre erfaringer. Deltageren skelner mellem aktiviteter, der formidler færdige koncepter ('fine figurer'), der virker som ophøjede objekter, og aktiviteter, hvor praktisering af indstilling og redskaber virker kontinuitetsskabende til det levede liv.

KAPITEL 8. DISKUSSION

Kapitlet indledes med en diskussion af afhandlingens analytiske pointer vedrørende magt, viden, erfaring og faglighed i omsorgsarbejdet. Diskussionens anden del retter et kritisk blik på forskning som pædagogisk praksis og diskuterer, hvad der skal tages i betragtning, når forskningen medskaber usikre situationer og konstruerer tvivl som fælles erfaringsverden. Tredje del vender tilbage til litteraturen og reflekterer over, hvordan afhandlingen bidrager til eksisterende viden om læring i ældreplejen. Dertil reflekterer jeg over udfordringer ved det pædagogiske perspektiv, og hvordan afhandlingens mere bredt kan bidrage til pædagogisk forskning om læring i arbejdet.

8.1. DISKUSSION AF AFHANDLINGENS FUND

I den første del diskuterer jeg aspekter ved afhandlingens centrale fund; magt som hæmmende og fremmende for samskabende udforskning, perspektiver på viden og erfaring i omsorgsarbejdet og behovet for en praksisepistemologisk faglighedsforståelse. Jeg diskuterer endvidere omsorg som en mudret affære og som følge et behov for at tvivl bringes ud af skyggen i den organisatoriske kontekst.

MAGT SOM HÆMMENDE OG FREMMENDE

Deweys konceptualisering af den pragmatiske transaktionelle proces hjælper til at analysere pædagogiske situationer som grundlæggende æstetiske og reflektive. Pædagogikken tilbyder et sprog til analyse af magt, myndighed og værdighed i den nære omsorgsrelation og i den kollegiale interaktion. Flere kritikere fremhæver, at Dewey i sin teoridannelse ikke tager magt i betragtning, og at Dewey med sin grundlæggende tillid til demokrati som livsform og til menneskets intelligente handlinger kommer til at ignorere aspekter af ulighed, konflikter og undertrykkelse: "For critics, this optimism ignores darker forces in human nature, including a thirst for power and the willingness to manipulate social relations to one's advantage" (Hildreth, 2009). I relation til denne kritik kan jeg medgive, at jeg med Deweys pragmatisme fandt et vokabularium til at tematisere spænding, ubehag og brud, mens jeg med pædagogikken kunne adressere disse brud relateret til pædagogikkens formålsstyring, relationalitet og kontingens, og til det nære møde mellem omsorgsmedarbejder og borgere og i kollegiale interaktioner (Noddings, 1984). Med dette bliver det muligt at kombinere overvejelser om magt og myndighed med nuets pædagogik og håndtering af tvivl som emergerende forhold, der har betydning for læring i omsorgsarbejdet.

Jeg finder dog på bagkant af handlingens analyser, at magt i samskabende udforskning er et aspekt, der kalder på yderligere udforskning. Her bliver det betydningsfuldt at forstå mere om magt som hæmmende og fremmede for samskabende udforskning. Da hverken min læsning af pædagogikken eller Deweys filosofi rækker til en sådan udredning af magt, inddrager jeg til denne diskussion to perspektiver på magt. Det ene er et perspektiv på magt som hæmmende repræsenteret ved socialforskerne Järvinen og Mortensen (2002), som med inspiration fra Bourdieu og Foucault beskriver magt som skjult og usynlig. Det andet er et perspektiv på magt som fremmede med en forståelse af 'magt-med', som er hentet fra den pragmatiske ledelses- og konfliktteoretiker Mary Parker Follett (2004).

Socialt arbejde (som omsorgsarbejdet) er et felt kendetegnet ved bestemte forestillinger (Bourdieu, 'Doxa') om, hvad der er rigtigt og forkert, normalt og unormalt (Järvinen & Mortensen, 2002). Pointen er, at disse forestillinger i vid udstrækning fremgår så naturlige og indlysende, at der sjældent stilles spørgsmålstejn ved, hvordan problemer, borgere og arbejdsgange skal defineres og konstrueres. Forestillingerne er så at sige 'stille' (Bourdieu, 'silent') kræfter, der virker konserverende og selvproducerende, idet nye medlemmer socialiseres til udførelsen af en symbolsk magt, der udføres mildt og synligt (Järvinen & Mortensen, 2002). Sammenholdt med Foucaults forståelse af 'pastoralmagt', finder Järvinen og Mortensen (2002) anledning til at analysere velfærdssamfundets hjælpende, plejende og kontrollerende strukturer som et professionsvælde (der erstatter pastoren), og som udøver en produktiv magt, som er svær for individet at undvige og at forsvare sig imod. Her spiller kategoriserings- og registreringsteknikker en væsentlig rolle i at konstruere mennesket som 'klient'/'borger', og den professionelle som 'hjælperen' (Järvinen & Mortensen, 2002). Selvom den pastorale magt anvendes produktivt 'for den andens bedste', kan den imidlertid siges at være hæmmende for samskabende udforskning, idet den ene positioneres som hjælper (skabende) og den anden som klient (modtagende). Disse betragtninger nuancerer betydningen af nuets pædagogik, idet kategoriserings- og kontrolmekanismer ofte kan maskeres i velmenende tanker om at hjælpe den anden til den andens bedste, uden at omsorgsmedarbejderen stiller spørgsmålstejn ved dette. Denne problematisering er i tråd med Noddings perspektiv på, at omsorgsmodtageren kan blive offer i stedet for aktør i omsorgsgiverens intentioner om at hjælpe. Nuets pædagogik kan hjælpe til at stille spørgsmål til, hvordan problemstillinger og borgere defineres i det nære møde.

Magt-med betegnes i kontrast til magt-over som en fælles generativ magtform, der betyder, at magten ikke forstås instrumentelt som den enes kraft til at påtvinge den anden noget. Follett (2004) udtrykker det således:

It seems to me that whereas power usually means power-over, the power of some person or group over some other person or group, it is possible to develop the conception of power-with, a jointly developed power, a co-active, not a coercive power. (s. 101)

I denne forståelse er magt altså ikke den enes tvangskraft over den anden. På trods af at pædagogikken bygger på en forståelse af gensidig afhængighed (Noddings, 1984), regnes magten i omsorgsrelationen ofte som forvaltet af den mere myndige og erfarne, så den mindre forstandige og erfarne gives magt og myndighed (Järvinen & Mortensen, 2002; Oettingen, 2008). Pædagogikken giver den ene part magt *over* den anden. Praktikvejlederen over eleven, omsorgsmedarbejderen over beboeren, lederen over medarbejderne, forskeren over forskningsdeltagerne. Det er en forståelse, som kan problematiseres ved hjælp af det pragmatiske funderede begreb *magt-med* (power-with). Follett (2004) beskriver, at en forståelse af magt som magt-med hjælper til at afpersonalisere magten, så det bliver muligt at rette blikket mod den fælles situation, som aktørerne deler, i stedet for isoleret mod de individer, som indgår. Med situationen som analysegenstand hævder Follett (2004), at vi i produktive fællesskaber må tage ordrer fra situationen (fra situationens lov) og ikke fra hinanden: "One person should not give orders to another person, but both should agree to take their orders from the situation" (s. 59). At tage imod ordrer fra situationen, mener Follett (2004), er at handle ud fra, hvad situationen kalder på. Denne forståelse konstruerer et magt-perspektiv med fokus på det fælles studie af en aktuel situation; sådan som jeg lægger til rette for i forståelsen af samskabende udforskning.

En sådan pragmatisk tænkning kan nuancere det pædagogiske fokus på relationalitet, idet det bliver muligt at forstå, at det pædagogisk rettede formål for begge parter kan analyseres som knyttet til den fælles situation (Follett, 2004) og dermed til nuets pædagogik. Med forståelsen magt-med muliggøres analyser, hvori aktørerne (fx borger og omsorgsmedarbejder, omsorgsmedarbejdere indbyrdes), sammen finder måder at få mere viden om, hvad der er på spil i en igangværende situation, og hvad denne situation kalder på. Det er ikke nødvendigvis, hvad den ene eller anden deltager kalder på, men hvad de sammen finder meningsfuldt at fokusere på for at drive

situationen produktivt videre. I en sådan generativ analyse afpersonaliseres det pædagogiske magtforhold og den pædagogiske situation centreret som mindste analyseenhed. Idet situationen aldrig er stationær, men under evig udvikling (Follett, 2004), er forholdet til situationen et kontinuerligt pædagogisk anliggende; en fælles, etisk og refleksiv praksis, hvori aspekter af magt og myndighed, tvivl og kontingens til stadighed må overvejes. Magt-med skal forstås som magt-i-fællesskab, der tager form i et produktivt, skabende og fællesrettet samarbejde, hvor ansvar og bidrag vokser frem gennem deltagelse (Revsbæk, 2021).

VIDEN OG ERFARING I OMSORGSARBEJDE

Disse betragtninger problematiserer den erfarnes vidensposition og måden omsorgsmedarbejderens faglighed positioneres, hvilket aktualiserer diskussioner om videns- og erfaringsforståelser. Hvad regnes for viden i omsorgsarbejdet? Hvad skal elever og medarbejdere uddannes til? Hvordan skal erfarne og uerfarne forholde sig til hinanden? Svarene på disse spørgsmål positionerer læringens aktører, stof og metoder på bestemte måder og stiller forskellige forventninger til aktørernes deltagelse. Analyserne viser, at så længe handlingerne glider i kontinuitet, deler den erfarne omsorgsmedarbejder kun i mindre omfang sine indtryk af omsorgsarbejdet, medmindre vedkommende spørges til råds. Mens det forventes, at elever og uerfarne stiller spørgsmål og får viden fra erfarne, skal den erfarne udvise overblik, viden og kompetence. Denne forventning positionerer den erfarne som den vidende i en position for vidensoverførsel. Det betyder, at den erfarne ikke anerkendes som en refleksiv aktør, der gør sig overvejelser – og er i tvivl - om sin indstilling til nuets pædagogik. Denne positionering ignorerer omsorgsmedarbejderne som lærende i og af det daglige arbejde. Analyserne viser, at det er problematisk for både omsorgsmedarbejdere og elever (og beboere), idet læring og refleksionspraksis får status som et uddannelsesanliggende for elever og ikke som en læringspraksis i omsorgsarbejdet. Eleverne uddannes *i* en systematisk og metodebevidst uddannelsespraksis *til* en kollegial praksis for vidensoverførsel, hvor den erfarne deler viden og svarer på spørgsmål fra uerfarne.

Det konstruerer et problematisk forhold mellem erfaring og viden. Anerkendelse af nuets pædagogik indebærer den enkeltes håndtering af det emergerende i situationer, hvilket kræver evnen til at iagttage, vurdere og udvælge handlinger. De ændrede samfundsmæssige betingelser for omsorgsarbejdet beskrives at forårsage en ny måde at varetage, tænke og italesætte omsorg på, som skaber en øget arbejdsdeling, usikkerhed, kontingens og spændinger; et fornyet landskab for ældreomsorg (Dahl,

2019). Det ændrede landskab for ældreomsorg stiller samtidige krav til omsorgsmedarbejderne om at udføre stadig flere komplekse kliniske sygeplejeopgaver og at gribe velfærdsopgaverne an på nye måder. Det giver et øget behov for kontinuerligt at udvikle kapaciteten af omsorgsmedarbejdernes viden og færdigheder (Choy & Henderson, 2016) og at fokusere på uddannelse, kompetenceudvikling og praksisudvikling (Dahl, 2019). Disse krav peger i forskellige retninger, hvilket udfordrer omsorgsmedarbejderne, idet det bliver svært at beskrive den spontane, 'kunstfærdige' og intuitive praksis, som den pragmatisk funderede Donald Schön (2001) finder, at professionelle praktiserer for at imødekomme ubestemmelighed og værdikonflikter i arbejdet. Erfaring og uddannelse kan opbygge den enkeltes kapacitet til at udholde det emergerende og heri særligt den kompleksitet, usikkerhed og tvivl, som kan opstå, når man ikke i forvejen kender eller kan tænke sig til et svar. Dette taler for, at erfaring snarere end at blive opfattet som en ophobning af klar-parat-svar, som kan overføres til arbejdet og til andre, i stedet med fordel kan forstås som en fortsat opbygning af kapaciteter, som gør den enkelte i stand til både at holde viden og at udholde ikkeviden.

EN PRAKSISEPISTEMOLOGI SOM OMSORGSFAGLIGHED

Problemet er, at den dominerende tænkning om professionel viden modellerer kompetencer, hvor specialiseret viden anvendes til problemløsning af veldefinerede opgaver og genkommende begivenheder (Schön, 2001). Der gives forrang til en teknisk rationelle vidensform, der kræver klare og faste mål, hvorom der kan opnås enighed og hvortil der kan handles instrumentelt. Er målene derimod indbyrdes modstridende og forvirrende (som en stor del af omsorgsarbejdet) kræves en 'ikke-teknisk' definering af den problematiske situation (Schön, 2001). Det betyder, at sådanne situationer må rekonstrueres, forstås på nuancerede måder, udforskes. Det kræver en bevægelse, som Schön (2001) peger på, er væk fra teknisk rationalitet i retning mod en praksisepistemologi, der tager højde for kompleksitet, ustabilitet og usikkerhed. Schön (2001) beskriver dette som 'refleksion-i-handling'. Det handler om, at viden og refleksion er indbygget i 'fornemmelsen for materialet' og i utallige 'kvalitetsbedømmelser', som Schön (2001) beskriver, at den professionelle har og gør i arbejdet. Og som er afgørende for den kunstfærdige praksis, for refleksivitet, for dømmekraft. I denne afhandling trækker jeg forståelsen af 'refleksion-i-handling' ind i en pædagogisk omsorgsterminologi med beskrivelsen af 'nuets pædagogik'. Hvor Schön beskriver, at 'refleksion-i-handling' er noget professionelle *praktiserer*, argumenterer jeg med omsorgsetikken som omdrejningspunkt normativt for nuets pædagogik som en *nødvendighed*

at praktisere, ikke blot som en mulighed. Med dette nuancerer jeg inspireret af Dahl (2019), at det er afgørende at omsorgsmedarbejderne (og de ansvarlige omkring dem) er årvågne i forhold til, hvordan omsorg *gøres*, og ikke blot hvad omsorg *er*. Dette kan skærpe omsorgsmedarbejdernes opmærksomhed på, hvordan læring i omsorgsarbejdet *praktiseres* i relationer, hvori omsorg *gøres*.

Det påkalder et behov for en bredspektret praksisepistemologi, og heraf faglighedsforståelse, hvori de komplekse og usikre problemer antages som faglighedens centrum, og hvor den kvalificerede håndtering heraf hviler på en samskabende og vidensbaseret problemdefinition og -løsning. Det er et fagligt bredspektrum, der består af de fagspecifikke og kliniske vidensfelter, som bringes i spil i en samskabende praksis, hvor aktørerne med hinanden udforsker den fælles opgave og den tvivl, som opstår i interaktionen med opgaven. Den reflektive læringspraksis, som efterspørges på baggrund af den bredspektrede faglighedsforståelse, udspændes mellem fagets fokus på eksisterende viden og problemdefinitionens fokus på ikkeviden. Pointen i denne afhandling er, at der skal mere til end refleksion-*i*-handling til, idet refleksion-*i*-handling ikke vil triggere i situationer, hvori omsorgsmedarbejderen ikke overraskes eller møder noget uventet og bestemt; i de såkaldt stille situationer. Refleksion-*i*-handling giver ansvaret til situationerne selv, men disse situationer kan have mistet deres gennemslagskraft, idet omsorgsmedarbejderne kan være blevet mindre lydhøre overfor at registrere og analysere dem som usikre. Det giver behov for at etablere en organisatorisk praksis for samskabende udforskning af tvivl; som et nødvendigt og fælles anliggende.

Der vil være dele af omsorgsarbejdet, som defineres som relativt stabile opgaver, hvortil evidens-baserede teorier eller metoder kan passe, og hvortil man kan mene at refleksivitet ikke er nødvendigt. Udfordringen er dog, at sådanne relativt stabile opgaver sjældent udføres i tomrum. De udføres i interaktioner med alle mulige andre opgaver, vidensforståelser og interesser, herunder med forestillinger om rigtigt og forkert, som er skjulte og stille (Järvinen & Mortensen, 2002). Et skifte af en sonde eller et plaster kræver kommunikation med beboeren. En medicinering i pilleform kræver en åben mund og et menneske, der synker pillen. Forebyggelse af liggesår skal vurderes i sammenhæng med beboerens selvmobilitet og rehabilitering. Ikke mindst skal udførelsen af alle opgaver vurderes i sammenhæng med politiske og strategiske indsatsområder. Idealerne om samskabende, demensvenlige og rehabiliterende tilgange stiller nye kommunikative og relationelle krav til medarbejderne. Dette indebærer "high levels of sensitivity, understanding of care, dignity and respect, empathy, people

skills, honesty, dedication and rapport with the elderly “ (Choy & Henderson, 2016, s. 533). Modsat kan krav om dokumentation, journalisering og kvalitetssikring af det kliniske arbejde opleves at tage tiden fra og være i modsætning til arbejdet med at opbygge relationer og styrke de ældres livskvalitet (VIVE, 2021). Tilstrækkelig ’tid i omsorgsmødet’ findes, at være den mest centrale medierende faktor for i hvilken grad politiske styringsmodeller giver mulighed for at øve god omsorg (Szebehely, 2006).

De to opgavetyper i omsorgsarbejdet, den kliniske sygepleje og det personcentrede relationsarbejde, kan opleves at skabe modsætningsforhold, der trækker omsorgsarbejdet i forskellige fagligt orienterede retninger; en teknisk-rationel og en relationel-praksisfunderet. Den kliniske praksis kan opleves at indebære mere mekaniske og ’køgebogsagtige’ idealer om kontrol og objektivitet, mens den relationsbårne praksis opleves at indebære værdi- og normbaserede sociale fortolkninger og dialoger (Hjørland, 2010). Dette kan give en oplevelse af at have en dobbelt faglighed, der ikke kan forenes, og hvor de kliniske sygeplejeopgaver kan opleves at være mere fagligt statusgivende end de pædagogiske relationsopgaver (Hansen & Rasmussen, 2018). Fejes (2012) finder, at den dominerende diskurs om ældrepleje favoriserer videnskabelige aspekter knyttet til det kliniske fokus til fordel for sociale og følelsesmæssige aspekter i omsorgsarbejdet. Disse aspekter findes imidlertid afgørende for omsorgsmedarbejderens omsorgsdispositioner (’caring dispositions’), og dermed for deres måde at udøve omsorg (Fejes, 2012). Liveng (2006) bruger begrebet ’omsorgsorientering’ til at pege på, at medarbejderne har forskellige tilegnede orienteringer mod omsorg, som ofte kan være i modsætningsforhold til de organisatoriske og styringsmæssige rammer. Omsorgsorienteringen er med til at give omsorgsmedarbejderen oplevelser af tilfredsstillelse og glæde i mødet med borgeren, samtidig med at medarbejderen kan opleve, at de organisatoriske rammer underkender deres orientering mod omsorg (Liveng, 2006). Det kan sætte omsorgsmedarbejderen i et krydspres mellem at orientere sig imod, hvad de finder rigtigt at gøre ifølge deres omsorgsorientering, og hvad de oplever muligt at gøre under de organisatoriske rammer. Wærness (1996) foreslår betegnelsen ’omsorgsrationalitet’ til at beskrive, hvordan omsorgsmedarbejderen kan opleve sin omsorgsforståelse og -håndtering i modstrid med en dominerende rationalitet om styring og evidens-baseret praksis. I Danmark viser denne problematik sig i politiske diskussioner og kampe om ’minuttyranni, omsorgssvigt og anerkendelse af velfærdsprofessionelle’ (Dahl, 2019, s. 82). Hvilket er problemstillinger, der udfordrer idealet om en reflektiv samarbejdspraksis som samskabende udforskning.

OMSORGSARBEJDET ER EN MUDRET AFFÆRE

Omsorgsarbejde omtales gerne som 'dirty work' – helt bogstaveligt, fordi arbejdet involverer tæt fysisk kontakt med menneskers kroppe og disse kroppes væsker, sygdomme, forfald og død (Dahle, 2005; Twigg, 2000). Det beskidte arbejde kan samtidig siges at fungere i skyggen af organisationen, hvor de kropslige interaktioner finder sted skjult i beboeres soveværelser, og i skyggen af samfundet, så vi ikke konfronteres unødigt med mennesket forfald og forgængelighed:

Fundamentally, care work is hidden work, 'dirty work', because it deals with aspects of life that society, especially modern secular society with its ethic of material success and its emphasis on youth and glamour, does not want to think about: decay, dirt, death, decline, failure. (Twigg, 2000, s. 40)

Med den pædagogiske terminologi blik bliver det muligt at forstå, at omsorgsarbejdet ikke blot involverer kontakt med fysiske kroppe i forfald, men at det også involverer kontakt med interagerende, kommunikative kroppe, der udtrykker sig og vil noget. Omsorgsarbejdet handler ikke blot om at udholde den tætte fysiske nærhed til andre, når deres kroppe skal plejes. Det handler tillige om at udholde den tætte æstetiske, sanselige nærhed til andre og til situationen, som er påkrævet, for at man kan justere sig i nuets pædagogik. Afhandlingens analyser peger på, at arbejdet med tvivl og nuets pædagogik er en mudret og uren affære. At arbejde med tvivl er et beskidt arbejde, en mudret affære, som ikke kan vaskes rent som beboernes kroppe. At udholde de beskidte elementer af omsorgsarbejdet (i overført betydning) er en forudsætning for at kunne udholde ubehaget og håndtere tvivlen (Dewey, 1916). Til dette har omsorgsmedarbejderne brug for et sprog, så de sammen kan tale om den paradoksale pædagogiske kompleksitet uden, at de søger at reducere denne (Oettingen, 2019). De har brug for en pragmatisk funderet pædagogik for læring i omsorgsarbejdet, som adresserer pædagogikkens formålsstyring, relationalitet og kontingens. Det kræver en læringspraksis, hvori tvivl udholdes, afpersonificeres og dermed gøres til et fælles fagligt anliggende.

Afhandlingens analyser af nuets pædagogik viser, at der er potentiale til en fælles skabelse af praksis, hvor alle aktører indgår som skabere og modtagere af udtryk og indtryk (Dewey, 1934). I en sådan proces skifter aktørerne kontinuerligt position, og sammen skaber de praksis i en æstetisk, materiel form, som virker skabende

tilbage på dem selv. Dermed kan tvivl få fylde som en fælles problemstilling, som andre kan genkende. Det er situationer, som skaber et behov for viden, der kan sikre flow i erfaringer for omsorgsmedarbejdere såvel som beboere. Der opstår et læringsbehov, som er direkte knyttet til løsningen af omsorgsarbejdet (Döös et al., 2015) og til justeringen af nuets pædagogik. At kunne udøve en god omsorg kræver, at medarbejderen kan handle passende i den konkrete omsorgssituation med de rette fagkunderskaber og med evnen til at indleve sig i borgerens situation (Tufte, 2011), og det personlige afsæt: ”Moreover, in aged care work much creative thinking is required to perform routine as well as non-routine tasks so that care is personalized” (Choy & Henderson, 2016, s. 534).

TVIVLEN MÅ UD AF SKYGGEN

Dette sker spontant i samtaler-i-arbejdet, hvor situationer kan bevæge sig fra at være individuelt erfarede til at være fælles kollegiale erfaringer. Hermed kan samtaler-i-arbejdet (som talks-to-go) fungere som potentielle læringsrum, hvori medarbejdere løser deres daglige problemer undervejs med arbejdets aktiviteter (Marsick & Volpe, 1999). Samtalerne-i-arbejdet kan bære et organisatorisk potentiale for en fælles, kollegial læringspraksis, idet de kan fungere som et fællesgørende rum for aspekter i arbejdet, som ellers har en privat fremtrædelsesform. Sådanne samtaler tematiseres i litteraturen, som ’hallway conversations’ (Dixon, 1997), ’corridor work’ (Iedema et al., 2010) og ’watercooler wisdom’ (Bailey & Leland, 2006). I disse samtaler kan nuets pædagogik afprivatiseres og tvivlen kan gøres til fælles eje i det kollegiale fællesskab. Det betyder, at organisatoriske aspekter kan bringes frem, som ellers lever i skyggen af organisationen som ’shadow organizing’ (Gherardi et al., 2017). Dermed kan tvivlen bringes ud af skyggen i den organisatoriske kontekst.

Potentialet i disse samtaler-i-arbejdet ser dog ud til at være en organisatorisk hemmelighed (Gherardi et al., 2017), der ikke har organisatorisk bevågenhed. Omsorgsmedarbejderne har disse samtaler-i-arbejdet, fordi de har brug for dem for at udføre og udholde deres arbejde. Ikke fordi samtalerne er en del af de organisatoriske indsatsområder (som sikker medicin håndtering), eller fordi medarbejderne har lært at udføre samtalerne. Behovet for samtaler-i-arbejdet udspringer af opgaveløsningen og vedrører både borgerens værdighed, kvaliteten af omsorgen og omsorgsmedarbejderens arbejdsmiljø. Samtalerne kan beskrives som skyggeaktiviteter, der eksisterer i mellemrum mellem eksplicite organiseringer og strukturerede, kanoniske praksisformer. Potentialet, der kan udnyttes, handler om at lade samtalerne virke som

organisatorisk 'liminalitet' (Gherardi et.al., 2017), så de medvirker til at skubbe til grænserne for, hvad der betragtes som en del af den organisatoriske praksis, og hvad der ikke gør. Ved at anerkende samtaler-i-arbejdet som praksisform kan de få en funktion som 'opsamlere' af problemstillinger og som brobyggere mellem uformelle og formelle organisatoriske rum. Det betyder, at den funktion, som samtaler-i arbejdet har for medarbejderne, med fordel kan bringes ud af skyggen, samtidig med at kvaliteten af dem kan vurderes og kvalificeres. Ved at anerkende potentialet til udforskning af tvivl i de spontane samtaler kan deres potentielle indhold (tvivl i usikre situationer) gives organisatorisk og pædagogisk opmærksomhed. Samtaler-i-arbejdet vil dermed kunne understøtte en kontinuitet mellem erfaringer gjort i arbejdets improvisatoriske udførelse og erfaringer gjort på formelt etablerede møder. Dette kræver dog, at indholdet (tvivlen) og metoderne (samskabende udforskning) kvalificeres. Således finder jeg gennem afhandlingens afprøvninger, at formelt tilrettelagte møder kan kvalificeres ved i højere grad at tematisere stoffet fra samtaler-i-arbejdet, og hvor udforskning på eksemplarisk vis kan praktiseres. Erfaringer fra afprøvningen viser, at praktisering kan opøve redskaber til at analysere erfaringer med usikre situationer, som kan bruges i de spontant opståede samtaler-i-arbejdet. Dette vedrører fortællingens kvalitet samt aspekter af tidslighed, indstilling og relationalitet.

8.2 KRITISK BLIK PÅ FORSKNINGSPROJEKTET

I det følgende retter jeg et kritisk blik på forskningsprojektet med vægt på tre pointer, som vedrører forskellige aspekter af mine interaktioner med deltagere i feltet. Den første diskussion reflekterer over forskning som en pædagogisk praksis, hvor jeg som led i den pragmatisk-normative forskningstilgang må overveje forskningens formålsstyring, relationalitet og kontingens. Den næste diskussion forholder sig til, at min forskning i sig selv har været med til at skabe usikre situationer gennem eksperimenter med samskabende udforskning. Den sidste diskussion fremhæver tvivlen som fælles erfaringsverden, herunder diskuteres borgerens deltagelsesmuligheder.

FORSKNING SOM PÆDAGOGISK PRAKSIS

Med designets kollaborative eksperimenter med forskellige aktører fra skole og ældrepleje kan forskningen forstås som en pædagogisk intervention, der involverer formålsstyring, relationalitet og kontingens, og hermed et behov for refleksivitet. Forskningens pædagogiske fundament har været et anliggende for kontinuerlig refleksion, når jeg stødte ind i nye situationer, som jeg måtte justere mig til. Jeg oplevede

forskningen som en situeret praktisering af nuets pædagogik i en form, der måske kan beskrives som 'nuets forskning'. Det er et pædagogisk anliggende, hvor forskeren læner sig imod den anden/det andet i en aktuell situation og prøver at gribe, hvad der er på færde, og hvad der er på vej til at ske. Pædagogikkens formålsstyring kommer til udtryk i et normativt fokus på potentialer for at udvikle stadig rigere erfaringer. Denne tro på, at noget er på vej, og at det er muligt at opnå endnu rigere erfaringer, er pædagogikkens og pragmatismens styrke, men også udfordring.

Jeg oplevede det udfordrende at håndtere normativitet, idet det var vanskeligt at lave klare beskrivelser af, hvad jeg empirisk observerede, og hvad jeg normativt vurderede som potentialer, altså som værende på vej som mulighed, ud fra det observerede. Normativiteten kommer til udtryk hver gang, jeg anvender formuleringer som 'bør', 'skal', 'fordrer' og 'kræver', idet jeg med sådanne formuleringer indikerer at ville noget med forskningsdeltagerne. Jeg måtte eksperimentere med, hvordan jeg og teorien i såvel forskningsproces og fremstilling i afhandlingen kunne undgå at virke alvidende til at levere svar og løsninger. Jeg fandt, at det krævede omhyggelige iagttagelser af deltageres praksis for, at forskningens deltagere kunne bevare deres myndighed, og at det normative ikke oplevedes intimiderende eller teoristyret. Jeg erfarede, at idet forskningen tog afsæt i deltageres levede erfaringer, fik de oplevelser af at blive set og anerkendt, ligesom det kunne skabe analyser af situationer og problemstillinger, der var genkendelige. Det muliggjorde et refleksivt rum omkring deltageres praksis og erfaringer, som blev lærerige for dem som for mig.

Afsættet i pragmatismen er ikke et naivt og omkostningsfrit valg, men et valg, som er nært knyttet til my-story. Som Morgan (2007) udtrykker det, er videnskabsteorien "systems of beliefs and practices that influence how researchers select both the questions they study and methods that they use to study them" (s. 49). Således er min pragmatiske tilgang til viden og videnskabelse formet gennem interaktioner med mit generelle verdensbillede, mine erfaringer i livet, med forskning, i forskningsfællesskaber og med forskellige modeller for forskning (Morgan, 2007). Pragmatismen er nært knyttet til min pædagogiske baggrund og heri troen på, at når vi handler sammen, kan vi lykkes med at skabe bedre verdner. Det er en grundlæggende kritisk optimisme om, at det, vi gør, kan blive bedre, og at det kan lykkes ved at prøve sig frem. Denne forståelse er i tråd med Trontos (2013) begreb om 'caring with' som et fællesmenneskeligt ansvar for emergerende problemer i verden. Det er forskning som pædagogisk og etisk omsorgspraksis, hvor menneskets afhængighed, magt, sårbarhed og værdighed er i spil (Noddings, 1984).

NÅR FORSKNINGEN MEDSKABER USIKRE SITUATIONER

Invitationen til forskningsdeltagerne om at deltage i eksperimenter i DesignVærkstedet var en invitation til at deltage i en praksis, som ingen af os kendte på forhånd. Det var en praksis, der skulle opstå og analyseres, i takt med at vi forsøgte at praktisere teoretisk informerede hypoteser om, at tvivl kan virke som trigger for læring, og at samskabende udforskning kan fungere som en reflektiv samarbejdsform. For deltagerne, inklusive mig selv, var det uklart, præcis hvad vi skulle gøre, og hvad konsekvenserne heraf ville være. Det skabte en usikker situation med uklare instrukser, hvor ingen af os på forhånd kunne vide, hvordan vi skulle handle, og hvad der ville ske, når vi gjorde det. En faktor var, at jeg samlede deltagere på tværs af organisationer og organisatoriske niveauer. Konsulenter, der sælger uddannelser, sad sammen med deltagere fra ældreplejen, der potentielle kunne være kunder. Ledere sad sammen med medarbejdere, som de var daglige ledere for. Elever sad sammen med forstandere på plejehjem, hvor de potentielt skulle søge arbejde. Vejledere sad med elever, hvis studiekammerater de måske har haft eller vil få i praktikforløb. Det involverede mange interesser i og udenfor forskningens etablerede rum, som indvirkede på deltagernes tillid til og oplevelse af deres råderum for deltagelse. Ikke alle oplevede at kunne tale frit i denne sammensætning af deltagere, og nogle valgte en mere passiv, spørgende eller kritisk deltagelse. Disse deltagelsesformer udfordrede min facilitering af samskabende udforskning, samtidig med at det gjorde klart, at positioneringer kan virke fremmende og hæmmende på samskabende udforskning, når den skal udøves som organisatorisk praksis.

Med den passive deltagelsesform holdt nogle deltagerne sig tilbage og afventede andres deltagelse. Dermed delte ikke alle deltagere erfaringer og indtryk. Den passive deltagelsesform kom til udtryk i en spørgende eller kritisk deltagelse med spørgsmål eller undren. I sådanne deltagelsesformer forblev iagttagelserne bag spørgsmål og undren implicite. Deltagerne fortalte, at de brugte disse deltagelsesformer for at passe på sig selv og den anden, så de ikke ville miste autoritet eller social tilknytning. Det kan have sociale konsekvenser at give for meget af sig selv eller gå direkte til andre. Det kom som nævnt til udtryk som en 'relationalitetens hensynsbetændelse', hvor det blev svært at holde fokus på sagen. Den pædagogiske formålsstyring var at initiere et eksperiment i samskabende udforskning, som fordrer en gensidig relationalitet, hvori alle deltagere agerer som vidende og ikkevidende. Dette formål blev udfordret af, at deltagere ville bevare autoritet og fastholde erfaringspositioner som vidende.

Samtidig rejste det et spørgsmål om, hvorvidt *alt* skal kunne deles med *alle* og til alle tider, eller om der kan være situationer og relationer, hvor det er bedst eller mest nyttigt ikke at dele sine iagttagelser og erfaringer. Jeg har i dette forskningsprojekt ikke data, der kan danne grundlag for en sådan diskussion. Det vil kræve flere undersøgelser af, hvad konsekvenserne kan være af at dele sine erfaringer med andre fx på tværs af positioner og kontekster. Dette forskningsprojekt viste et potentiale for gensidig læring, når man deler, hvad man oplever, men der kan fx være taktiske eller følelsesmæssige grunde til at holde igen. Min pointe herom vil dog være, at der i så fald ikke vil være tale om samskabende udforskning. Derfor bør diskussionen om, hvorvidt alt skal deles med alle nærmere handle om, hvorvidt alle situationer understøtter og/eller påkalder sig behov for refleksive samarbejdsformer. Her må svaret oplagt være, at der er masser af organisatoriske processer, som ikke lægger op til, at de involverede betragtes som aktivt deltagende og medansvarlige, og som derfor ikke fordrer samskabende udforskning. Det ligger udenfor dette forskningsprojekts rammer og datamateriale præcist at kunne definere, hvad der ligger indenfor eller udenfor samskabelsens rammer.

TVIVLEN SOM FÆLLES ERFARINGSVERDEN

Et interessant aspekt af forskningsdesignet handler om, hvorvidt og hvordan vi kunne komme til at udforske på fælles grund på trods af forskningsdeltagernes forskellige interesser og positioner. Det peger på et behov for at udvide rækkevidden af den etiske rammetænkning, så man finder måder, hvorpå man kan arbejde med forskelligheder på en fælles grund (Lake, 2014). Follett (2004) tematiserer dette som etableringen af funktionelle helheder, hvori der sker en kontinuerlig koordination af erfaringer. Analyserne har vist, at oplevelser af tvivl i usikre situationer kan vække resonans i andres erfaringsverden, når tvivlen deles med en æstetisk kvalitet. Det indebærer, at fortællinger om tvivlen må tage afsæt i iagttagelser og den resonans, som en situation skaber i modtageren. Givet i en sådan form har fortællingen potentiale til at virke som 'et udtrykkende objekt' for andres indtryk, og dermed kan den fortælle modtagerne noget om karakteren af egne erfaringer (Dewey, 1934). Således kan interaktionen med fortællingen gøre det muligt for modtageren at forstå sine egne erfaringer med fornyet indsigt, og der muliggøres erfaringer af rigere kvalitet (Dewey, 1916). I forskningen virkede dette til at skabe en fælles grund på trods af forskelligheder (Follett, 2004). Idet fortællingerne kunne røre og anerkende noget alment i situationen, muliggjorde forskningen en fælles erfaringsdannelse, som påvirkede den oplevede situation.

Oplevelsen af de almene aspekter af tvivlen gav mulighed for at afprivatisere forhold i arbejdet, som den enkelte normalt skal håndtere alene i skyggerne af etablerede organisatoriske rum. Når den æstetiske, resonante proces af ind- og udtryk tager form som levet praksis i en igangværende udforskning, kan forskningen medvirke til at skabe kontinuitet mellem levede og levende erfaringer. Det kan opleves som en forløsning at erfare disse almene træk i tvivlen, ligesom det kan give håb for egen mestring af lignende situationer i fremtiden. Gennem forskningens pædagogiske eksperimenter muliggøres der en praksis mellem tvivl og håb som et alment menneskeligt forhold knyttet til dagligdagens opgaver. Denne forskningspraksis ser ud til at kunne skabe kontinuitet til det hverdagsagtige, 'beskidte' og kropslige arbejde, som karakteriserer omsorgsarbejdet.

Imidlertid ser jeg en problematik i forhold til om mit forskningsdesign med etableringen af DesignVærksteder skabte en 'othering-effekt' af borgeren (Eikeland, 2006). Jeg har valgt at invitere professionelle til DesignVærkstedet for at afprøve samarbejdende udforskning som reflektiv samarbejdsform, og jeg har bevidst truffet og sandsynliggjort et valg om at fokusere på omsorgsmedarbejderne som lærende med det formål at skabe stringens i analyserne. Men den potentielle 'othering-effekt' af borgere kan kun overskrides ved at inddrage dem tydeligere i forskningen. Som Eikeland beskriver det, er det: "only to be overcome through the establishment of peer communities of inquiry among combined 'practitioners-researchers-researched'" (Eikeland, 2006, s.37). Eikeland peger på, at vi ikke skal spørge: "How should they be treated, since they cannot, and shall never be, fully included in our research community?"; mere retteligt må vi spørge "how should we relate to each other?" (Eikeland, 2006, s. 42). Spørgsmålet er om, og i så fald hvordan borgere kan fungere som 'peers', eller hvordan vi kan finde måder, hvorpå forskere kan relatere til borgere, så de inkluderes mere aktivt som partnere i en funktionel helhed (Follett, 2004) omkring forskningen. Svaret på spørgsmålet afhænger af, om borgere kan inkluderes i forskningens 'vi'. Kan beboerne være med i "sharing the responsibility for knowledge generation, learning, and improvement" (Eikeland, 2006s. 43)? Dette vedrører også Deweys pragmatisk tænkning om det demokratiske levede liv, hvori alle deltagere som aktive og bidragende (Dewey, 1916); altså omsorgen som et fælles anliggende. Det var ikke indenfor dette projekts analytiske og designmæssige rammer at muliggøre, at borgere kan indgå aktivt i et 'peer community of inquiry', og derfor giver dette projekt ikke tilstrækkelige data til at besvare dette anliggende. Dog kan jeg pointere, at jeg har tilstræbt at gøre mit bedste for at beskrive omsorgssituationerne fra et mikroetisk

perspektiv med omsorg for borgeren. Men der er behov for flere studier, der undersøger samskabende udforskning som en reflekativ samarbejdsform, der eksperimenterer med at finde udtryksformer, der i højere grad involverer borgeren.

8.3 BIDRAG TIL VIDEN OM LÆRING I ÆLDREPLEJEN

Både de internationale reviews af læring i ældreplejen og scoping reviewet af læring i social- og sundhedsuddannelserne (Møller et al., 2021) har en overvægt af studier, der involverer elever og studerende som lærende. Dette afgrænsede fokus på, hvem der er lærende aktør kunne genfindes i empirien; også her opfattes elever og mindre erfarne som lærende, mens den erfarne omsorgsmedarbejder positioneres som den vidende (lærer). Mit pædagogiske analytiske perspektiv kan bidrage til at udvide forståelsen af, hvem der er lærende, idet perspektivet på nuets pædagogik muliggør analyser af, at enhver omsorgssituation har potentiale for læring. Jeg forholder mig i det følgende til de centrale reviews, som jeg identificerede i litteraturgennemgangen for at diskutere, hvordan mit arbejde kan bidrage til den eksisterende forskning.

Husebø et al. (2018) påpeger i et review af plejehjemmet som læringsmiljø bl.a. at 'teamlæring' er afgørende for kvaliteten af studerendes læring. Tilsvarende finder jeg i mit forskningsprojekt, at elevens læring er betinget af kvaliteten af de kollegiale, reflekative interaktioner og rum, som eleven har mulighed for at deltage i. Med operationaliseringen af tvivl som trigger for læring og samskabende udforskning som reflekativ samarbejdsform bidrager mit forskningsprojekt med mere viden om, hvad 'teamlæring' kan indebære, og hvordan gensidige læreprocesser kan etableres. I den forbindelse relaterer dette forskningsprojekt endvidere til perspektiver fra Kerridges (2008) review af plejehjemmet som uddannelsessted, der betoner betydningen af kollegers attitude for, om de er parate til at reflektere over deres praksis og at udvikle deres viden. Reviewet beskriver ikke, hvad der kan hæmme og fremme kollegernes attitude. Hertil kan mit arbejde tilføje, at attituden kan analyseres som en indstilling til den erfarne som lærende og som bidragende med erfaringer med tvivl, herunder at de erfarne æstetisk værdsætter, det som sker og det som er på vej til at ske. Et review af Wells et al. (2019) peger på, at kvaliteten af omsorg er afhængig af blandt andet medarbejdernes viden, færdigheder og attituder, der påvirker og forbedrer medarbejdernes kapacitet til at udføre omsorg af høj kvalitet. Her betones særligt betydningen af at kunne etablere langvarige meningsfulde relationer med beboerne. Med min afhandlings introduktion af begrebet nuets pædagogik zoomer jeg ind på, hvordan formålsstyring, relationalitet og kontingens er til stede i relation til beboeren, og hvordan

refleksivitet herover betinger kvaliteten af omsorgen, og hvorvidt relationen kan virke meningsfuld for begge parter.

Mit arbejde bidrager i mindre grad med indsigt i, hvilke kontekstuelle faktorer, der kan påvirke dette møde, som Wells et al. (2019) fremhæver som afgørende for kvaliteten af omsorgen. Dog identificerer jeg, at der mangler rum og redskaber til at udforske tvivlen, som kan opstå i arbejdet med beboerne. Choy og Hendersons (2016) studie om omsorgsmedarbejders læring i ældreplejen viser, at omsorgsmedarbejdere foretrækker, at læring er situeret i arbejdets aktiviteter, hvormed de kan afprøve ting individuelt eller med assistance fra kolleger fx gennem buddy-ordninger, følgeskab, kollegiale samtaler og eksperimenter. Medarbejderne oplever, at læring initieres af dem selv, og at læring sker uformelt i løbet af det daglige arbejde (Choy & Henderson, 2016). En nuancering, som denne afhandling bidrager med, at læring ikke som sådan initieres af medarbejderne selv, men at det nærmere er oplevelser af tvivl, der driver medarbejderne til at lære; det vil sige, at de drives til at komme til at vide mere, så de kan håndtere problemstillinger, de støder ind i. Det skal forstås på den måde, at usikre situationer, hvad end de opstår kropsligt mærkbart i 'larmende situationer' eller skal etableres reflektivt i 'stille situationer' konstruerer et behov for læring. Jeg påpeger, modsat Choy og Henderson (2016), at dette behov gælder for såvel den erfarne som den uerfarne omsorgsmedarbejder, idet allerede eksisterende viden og kompetencer sjældent er tilstrækkelige som automatiske svar i mellemmenneskelige møder.

LÆRING I OMSORGSARBEJDET I ET PÆDAGOGISK PERSPEKTIV?

Da jeg i litteraturen ville undersøge fænomenet læring i konteksten ældreplejen som arbejdsplads overvejede jeg om søgningen skulle afgrænses med søgeordet 'pædagogik'. Jeg afprøvede dette, men oplevede det svært at indkredse internationale termer for 'pædagogik'. Pædagogik som begreb anvendes hovedsagelig indenfor germansk-kontinentale traditioner og sjældent indenfor angloamerikanske studier, der i stedet anvender begreberne 'education' og 'curriculum' (Biesta, 2011; Gundem, 2000) til at undersøge aspekter af læring. Der findes studier, der forsøger at bygge bro mellem de dualismer, der opstår mellem de kontinentale og de angloamerikanske traditioner (Deng, 2016). I sådanne studier kan pædagogik og curriculum anses som to sider af samme sag, hvor curriculum beskrives som det socialt organiserede vidensfundament, som kan identificeres i et bestemt fællesskab, og pædagogik som den sociale organisering, hvori medlemmer af dette fællesskab deltager og engagerer sig i fællesskabets vidensfundament (Moore, 2004). Sådanne brobyggende teorier kan kombinere et

overordnet organisatorisk perspektiv på uddannelsesplanlægning med lokalt situerede analyser af undervisningspraksis og dermed forene et mikro- og makroorganisatorisk uddannelsesperspektiv (Deng, 2016). Der er dog ikke enighed om, hvorvidt begreberne kan sidestilles, idet de menes at hvile på forskellig konceptualisering og uddannelsestænkning. I mange engelsksprogede forskningsmiljøer menes didaktikbegrebet at relatere til læreren som dogmatisk instruerende (Gundem, 2000; Hamilton, 1999). Tilsvarende opfattes 'teaching' ofte som et negativt fænomen, idet det tænkes som styring af passive modtagere. I engelsksproget litteratur rejses der en kritik af didaktikken som lærerens ready-made redskab til en tilrettelæggelse, der sker forud for lærings- og undervisningssituationer (Lahn, 2016) – altså som modsætning til det, jeg beskriver som nuets pædagogik, der kræver en situeret tilrettelæggelse i overensstemmelse med det, som sker. I stedet opfattes 'læring' i angloamerikanske studier som et mere positivt og proaktivt fænomen (Lahn, 2016).

Som det tydeligt fremgår, er fokus i disse diskussioner på uddannelses- og undervisningspædagogik og ikke som i mit arbejde på organisations- og arbejdspladspædagogik. Der er dog noget at hente i at relatere afhandlingens fund om læring i omsorgsarbejdet til disse diskussioner om begreberne læring, pædagogik og undervisning. Min pointe er, at når pædagogik afgrænses til at være metoder og praksisser for undervisning (af fx elever og uerfarne på arbejdspladsen) tages pædagogikkens grundlæggende anliggende ikke tilstrækkeligt i betragtning og derfor heller ikke de metoder og praksisser, som det pædagogiske fokus indebærer (Adams, 2022). Jeg taler her om pædagogikkens relationalitet, altså om betydningen af pædagogikken som 'being in and acting on the world, with and for others' (Adams, 2022, s. 105). Dette vedrører et fokus på, hvad der teoretisk og empirisk gør det muligt at identificere noget som pædagogik, og hvad det indebærer at gøre et fænomen til et pædagogisk forskningsobjekt (Biesta, 2015). Det engelske begreb 'education' skaber oversættelsesproblemer, fordi der er væsensforskelle på om 'education' oversættes til uddannelse eller pædagogik, samtidig med at 'uddannelse' og 'pædagogik' værdsættes forskelligt. Samfundsmæssigt opfattes uddannelse at være nært knyttet til forestillinger om, at den enkelte kan/skal forsørge sig selv, og dermed til forestillinger om uddannelse som både et eksistensvilkår og borgerpligt for den enkelte (Kristensen, 2022). Det kan være med til at forklare, hvorfor en stor del af studierne i social- og sundhedsuddannelse behandler elevens socio-økonomiske forhold og spørgsmål om rekruttering, fastholdelse og frafald (Møller et al., 2021). Når der skabes et imperativ om 'livslang læring', og når samfundet beskrives som et 'videnssamfund', forekommer perspektiver på

uddannelse mere relevante end pædagogiske perspektiver (Kristensen, 2022). Tilmed regnes pædagogik for at være et alt for diffust og mangetydigt begreb til at kunne definere en distinkt forskningsdisciplin (Kristensen, 2022), hvilket kan medvirke til, at pædagogiske forskere har trængsler med at markere pædagogikkens distinkte bidrag (Biesta, 2011). Et af problemerne med uddannelsesbegrebet er, at begrebet opfattes som værdineutralt, og dermed udelukkes normative drøftelser af uddannelsens formål og værdier (Kristensen, 2022). Modsat er pædagogikken netop normativ og værdibaseret i sin rettethed mod det relationelle møde, i denne afhandling analyseret i omsorgsarbejdet som et responsivt og etisk anliggende (Noddings, 1984, 2012). Opfordringen videre frem er at undersøge mere om omsorgsrelationens betydning for omsorgsmedarbejdernes læring, samt om mikro- og makro-interaktioners betydninger for omsorgsmedarbejderes muligheder for at lære sammen og gennem arbejdet. I relation hertil kunne det være relevant at undersøge, hvilken rolle samskabelse (eller co-production) mellem borger og omsorgsmedarbejderne/teamet på mikroniveau kan spille i håndteringen af komplekse problemer i omsorgsarbejdet. Dette vil kunne skabe mere viden om betydningen af borgeren som samskabende aktør i udviklingen af kvalitet i omsorgsarbejde.

KAPITEL 9. KONKLUSION

Jeg vender nu tilbage til udgangspunktet og samler op på afhandlingens forsknings-spørgsmål et for et:

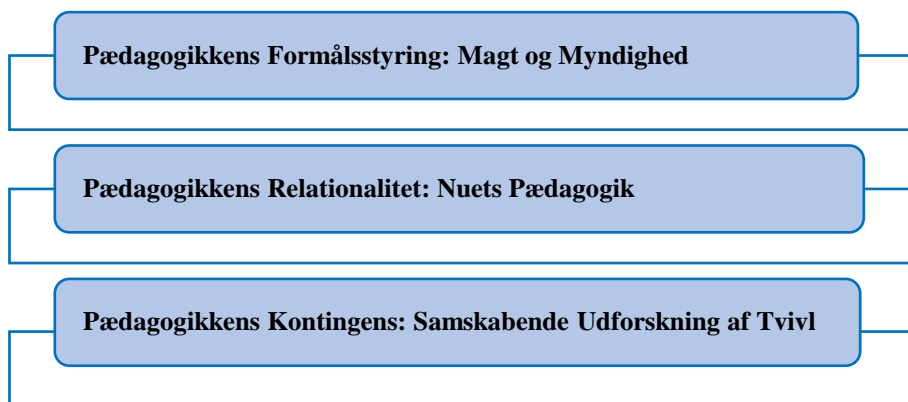
1. Hvordan kommer tvivl til udtryk i situationer i omsorgsarbejdet i en kommunal ældrepleje?
2. På hvilke måder fungerer tvivl som trigger for læring i omsorgsarbejde og på tværs af kontekster?
3. Hvordan kan disse indsigter bidrage til at tilrettelægge for læring i omsorgsarbejdet?

9.1 HVORDAN KOMMER TVIVL TIL UDTRYK I OMSORGSARBEJDET?

Afhandlingens analyser af omsorgsarbejdet viser, at tvivl viser sig på forskellige måder alt efter situationen, idet tvivlens udtryk påvirkes af situationens karaktertræk. Tvivl kommer til udtryk i såkaldte 'larmende situationer', hvis karaktertræk efterlader et tydeligt, sanseligt aftryk, fordi de har en æstetisk kvalitet, der rører og rammer de involverede. Det er situationer, hvor situationens træk er så stærke og signifikante, at tvivlen af sig selv skubbes ud af det individuelle rum og ind i det sociale rum, hvor den potentielt kan få fælles form og fylde. Det er situationer, som af egen kraft, påkalder sig opmærksomhed. Tvivlen er til at tage og føle på og udtrykker højt og tydeligt et behov for samskabende udforskning. Men afhandlingens analyser viser, at tvivl også kommer til udtryk i såkaldte 'stille situationer', hvis karaktertræk ikke efterlader sig samme mærkbare indtryk. Langt de fleste omsorgssituationer forløber (heldigvis) langt mindre dramatisk end de larmende situationer. Sådanne situationer kan være stille, fordi der ikke forekommer tvivl. De pædagogisk informerede analyser viser dog, at spørgsmål om magt, myndighed og værdighed er langt mere subtilt og skjult, fordi disse fænomener optræder mere vagt i disse situationer end i larmende situationer. Derfor kræver sådanne situationer en langt mere fintunet sensitivitet, hvis fænomenernes udtryk skal registreres og potentialerne for læring i håndteringen af magt og værdighed skal udnyttes. Idet de stille situationer ikke 'råber højt', vil analyser med pædagogiske begreber kunne medvirke til at tematisere den skjulte og subtile magtudøvelse og at flytte håndteringen heraf fra et individuelt handlingsrum til en fælles udforskning.

Opsummerende om den pædagogiske forståelse, som afhandlingens analyser af fænomenerne omsorg, pædagogik og læring har muliggjort, vil jeg pege på tre pointer: i) at pædagogikken er en normativ, værdifremskrivende praksis, der sigter mod øget værdighed og myndighed i menneskets interaktioner med omverdenen, ii) at pædagogikken tager afsæt i møder og relationer mellem mennesker og i en nødvendig affektiv, kropslig og etisk afstemning mellem mennesker, og iii) at pædagogikken altid kunne gøres anderledes; det vil sige, at den er kontingent, og at konsekvenserne af den pædagogiske intervention først står sin prøve, når den udføres. Af denne udredning udleder jeg en pædagogisk analyseramme med fokus på pædagogikkens formålsstyring, relationalitet og kontingens (illustreret i figur 12).

Figur 12 En pædagogisk analyseramme (egen tilvirkning)



Pædagogikkens formålsstyring vedrører analyser af, hvordan magt og myndighed kan analyseres i mødet mellem mennesker og arbejdets opgaver. Forholdet mellem magt og myndighed er paradoksalt, idet magt skal bruges generativt til at understøtte den anden hen imod stadig øget mestring af hverdagslivet og/eller arbejdslivet. Samtidig er myndighed både middel og mål, forstået på den måde, at pædagogikken stræber mod den enkeltes myndighed, samtidig med at den eneste måde at opnå myndighed på er gennem anerkendelsen af den enkelte som allerede myndig. Det betyder, at den enkelte skal opleve at deltage ligeværdigt som partner i fælles associerede aktiviteter, og understøttes til at deltage som skaber og modtager. Dette kommer til syne i omsorgsmedarbejderens sensitive lytning til beboerens svage kommunikative tegn, der muliggør beboeren som medskaber af den gode morgenpleje. Det viser sig i den mere erfarnes inddragelse af elever/uerfarnes erfaringer og oplevelser i arbejdet, så de føler

sig kompetente og vidende. Det træder frem, når også fx ledere og konsulenter viser, at de kan opleve usikre situationer, der bringer dem i tvivl.

Pædagogikkens relationalitet vedrører en gensidighed, som opstår som fordring og mulighed i 'nuets pædagogik'; det at ville den anden og den fælles situation, og at tage medansvar for det videre forløb. Det handler om forståelser af 'caring with' og 'power with', hvor omsorg og magt er skabende kræfter for at håndtere fælles erfarede problemstillinger, men også hvor magten kan være hæmmende, skjult og kontrollerende. Pædagogikkens relationalitet stiller krav til omsorgsmedarbejderne om at indstille sig til situationen; det, som opstår som mulighed i mødet. Det kræver omsorgsmedarbejdernes fintfølelse sensitivitet overfor detaljer i situationen, hvor de tænder sig ind på og justerer sig affektivt og reflektivt. Denne justering indebærer en refleksiv, lærende tilgang, hvor omsorgsmedarbejderen registrerer det, som foregår, og justerer sine handlinger hertil. Omsorgsmedarbejderne skal være indstillet på at registrere selv meget svage udtryk og at kunne lade sådanne udtryk gøre indtryk, hvor verbale gensvar er fåtallige og fx blot er et suk, et blik, en bevægelse, en lyd fra beboeren. Det er et kropsligt, æstetisk anliggende, der kræver nærvær til situationen. Spørgsmålet om den andens myndighed og magt er koblet til disse svage udtryk og skaber et stærkt incitament til at udøve pædagogikkens refleksive praksis, også når der er tale om 'stille situationer' i tilsyneladende bevægelighed.

Pædagogikkens kontingens vedrører analyser af tvivlen som et grundlæggende vilkår, der fordrer en refleksiv samarbejdsform; praktiseringen af samskabende udforskning af tvivl i usikre situationer. Det vil sige, at pædagogikken hviler på en grund af usikkerhed og kontingens, der konstituerer den som en praksis, hvori omsorgsmedarbejderen kontinuerligt spørger sig selv, om der var noget, der kunne have bragt den aktuelle situation til en endnu bedre fuldbyrdelse. Dette kræver analyser af, hvordan man sammen åbner for at skabe ny viden og dermed kan lære om de problemer, der erfarede, og de løsninger, der afprøves. At fastholde den gode morgenpleje er en kontinuerlig refleksiv interaktion, hvor formålsstyringens etiske anliggende er på spil. Hvad bliver det muligt at få øje på, når vi analyserer en specifik omsorgssituation i lyset af pædagogikkens formålsstyring, relationalitet og kontingens? Hvordan kan forhold om myndighed, magt, nuets pædagogik og tvivl identificeres? Disse pædagogiske spørgsmål kan hjælpe omsorgsmedarbejdere til at få øje på aspekter, der kan kvalificere omsorgsarbejdet, idet det påkalder på kontinuerlig justering.

Med afsæt i pædagogikkens indbyggede formålsstyring, relationalitet og kontingens peger afhandlingen på, at tvivl potentielt kan give anledning til læring for

omsorgsmedarbejderen, uanset om situationen 'larmer' og skaber uro eller om den er mere 'stille' og tilsyneladende uproblematisk. Det leder til en central point om at:

Nuets pædagogik som analytisk blik gør det muligt at få øje på potentialer for læring i enhver omsorgssituation, idet relationalitet og kontingens genererer usikre situationer, der kræver en reflektiv praksis, hvori tvivl udforskes.

Det pædagogiske perspektiv giver mulighed for at få øje på situationer i omsorgsarbejdet, hvori læring ikke er det eksplicite formål, og som derfor sjældent analyseres eller tilrettelægges af de involverede med henblik på læring. Dermed bliver de pædagogiske spørgsmål væsentlige i situationer, der ikke ofte betegnes om læringsituationer, og i handlinger og interaktioner, som ikke naturligt opfattes som pædagogiske. Når nuets pædagogik analyseres i mødet, bliver det muligt at forstå, at enhver, der er involveret i omsorgen, må bruge sin magt til at møde den andens myndighed og sikre dennes værdighed. I enhver interaktion må omsorgsmedarbejderen læne sig imod den anden, søge at forstå denne og ville denne på dennes præmisser (Noddings, 1984). Dermed bliver det muligt at få øje på, at enhver omsorgshandling hver dag og for alle involverede kan og til en vis grad bør være et læringsanliggende. Dette på trods af, at disse handlinger ikke eksplicit har til hensigt at facilitere læring, men derimod at understøtte den daglige opgavevaretagelse.

9.2 HVORDAN KAN TVIVL FUNGERE SOM TRIGGER FOR LÆRING I OMSORGSARBEJDET?

Afhandlingens pragmatiske og pædagogiske analyser af læring i omsorgsarbejdet peger endvidere på, at tvivl kan fungere som trigger for læring på tværs af kontekster i omsorgsarbejdet. Det forudsætter dog en anerkendelse af omsorgsmedarbejderen som en kontinuerligt lærende aktør. Imidlertid peger analyserne på, at læringsmuligheder for omsorgsmedarbejdere er trængte. Forestillinger om, hvem der er lærende og hvad det vil sige at være erfaren producerer positioner, hvori læring forbeholdes elever og mindre erfarne omsorgsmedarbejdere. Modsat forventes 'dem i høje stillinger' at have overblik, være vidende og kunne svare for sig. Jo højere 'på strå', man befinder sig, jo mere distanceret forventes man at deltage. Analyserne peger på, at denne distance kan give disse aktører en ophøjet position, som hæmmer muligheden for at interagere engageret i forhold de problemstillinger, der opstår. Samtidig peger analyserne på, at

der i omsorgsarbejdet findes forskellige forståelser af, hvad der skal læres og hvordan det skal læres. Dette leder til en anden af afhandlingens centrale pointer om, at:

Læring i omsorgsarbejdet påvirkes af forskellige læringsforståelser, der skaber forskellige betingelser for at reflektere pædagogikkens formålsstyring, relationalitet og kontingens, herunder positioneringen af læringens aktører, stof og metoder.

Identifikationen og kategoriseringen af forskellige læringsforståelser i omsorgsarbejdet kan anvendes til at analysere og diskutere, hvordan læringens aktører, stof og metoder positioneres i en konkret praksis. En sådan analyse kan udrede forskellige positioneringer af viden, erfaring og faglighed og konsekvenser heraf for mulighederne for at etablere en kollegial, reflektiv praksis. Analyserne viser, at omsorgsmedarbejderne er stedt til at håndtere signifikante – ofte usikre – situationer i mellemrum i arbejdet, og at der sjældent er rum til disse situationer i formelle mødefora. Det peger på, at læringspotentialer ikke til fulde udnyttes, hvilket leder til en tredje pointe, at:

Der mangler rum og redskaber i omsorgsarbejdet til udforskning af tvivl samt anerkendelse af alle aktører som samskabende, det vil sige som både skabende og modtagende, lærere og lærende.

Empirien viser, at udforskning af tvivl fortrinsvis sker i uformelle, kollegiale samtaler langs med arbejdet. Disse samtaler tager form i skyggen af de formelle organisatoriske praksisser som samtaler-i-arbejdet, 'talks-to-go'. Disse samtaler bærer et potentiale i sig til at identificere usikre situationer i arbejdet og at kvalificere udforskningen heraf. Analyser af afprøvningerne af en reflektiv samarbejdsform peger på, at der er et potentiale for læring i arbejdet, når aktørerne gives rum og redskaber til en æstetisk, reflektiv proces, hvor de sammen kan eksperimentere med æstetisk værdsættelse. Praktisering kan skabe erfaringer af høj kvalitet, så der opøves redskaber til iagttagelse, forestilling og dømmekraft i fælles problemløsningsprocesser. Det kan muliggøre, at kvaliteten af omsorgsarbejdet højnes, idet omsorgsmedarbejderne får redskaber til at undersøge egne iagttagelser og at eksperimentere med deres respons på specifikke situationer i arbejdet.

9.3 TILRETTELÆGGELSE FOR LÆRING I OMSORGSARBEJDET

Når den erfarne omsorgsmedarbejders tvivl anerkendes som grundlag for kontinuerlig læring i en fælles læringspraksis, efterspørges ikke blot, at omsorgsmedarbejderen kvalificeres til 'at vide', men også at de kvalificeres til at kunne udholde 'ikke at vide'. Der giver anledning til en række indsigter om stoffets karakter, læringens metoder og læringens aktører, som skal håndteres i tilrettelæggelsen for læring i omsorgsarbejdet. Om den første indsiget vedrørende *stoffets karakter*, og hvordan tvivl kan gives et udtryk, så den kan initiere fælles udforskning, konkluderer jeg, at:

Læringens stof kan materialiseres i fortællinger, der som udtrykkende objekter potentielt kan vække resonans i andres erfaringsverden. Resonanspotentialet forstærkes, når fortællingen tager afsæt i iagttagelsers æstetiske dimension.

Ved at fremhæve erfarings æstetiske aspekter og øve sig i at registrere og udtrykke situationer fra et sanseligt oplevet perspektiv, kan tvivl få en form, der kan vække resonans i andres erfaringsverden. Derved vil andre med stor sandsynlighed opleve incitament til at komme til at forstå og håndtere situationen, som var det deres egen. Det giver mulighed for de 'rigere erfarings positive spiral', hvori resonante fortællinger skabes og omskabes af fortæller og lytter. Udforskning i denne form og med dette indhold har potentiale til at røre noget alment, idet sådanne resonante fortællinger kan relatere til følelser og situationer, som andre kan genkende, og derved give såvel fortæller som lytter oplevelser af at blive set og anerkendt i det, man står med. At se andres forløsning kan give håb om at kunne håndtere egne problematiske situationer. Derved kan fortællingen medvirke til at skabe kontinuitet mellem deltagerens tidligere, nuværende og fremtidige erfaringer. Samtidig viser forskningsprojektet, at denne arbejdsform ikke uhindret kan praktiseres, idet:

Aspekter af relationalitet (magt, autoritet og hensyn), tidslighed (tempo og samtidighed) og indstilling (tillid, åbenhed) kan gøre det vanskeligt for aktørerne kropsligt at registrere og verbalt at omsætte æstetiske kvaliteter af deres erfaringer.

Disse aspekter kan hæmme udfoldelsen af potentialet til samskabende udforskning og forårsage, at udforskningen af tvivl tager form i skyggen af den igangværende samtale som samtale-i-samtalen.

Analyserne viser, at samtaleens fremadrettede flow, deltagerens responstid og indtrykkets kropslige karakter er afgørende aspekter at være opmærksom på, når deltagerne æstetisk skal værdsætte det, som foregår i en igangværende situation. I en interaktion, der foregår i et hurtigt verbalt tempo, kan det opleves vanskeligt at nå at opfange et udtryk, registrere hvilket indtryk, det gør og at omforme indtrykket til et passende udtryk, inden samtalen bevæger sig videre. For at følge med samtaleens fremadrettede flow kan det opleves nødvendigt at producere hurtige svar, der ikke hviler på et sansebaseret grundlag. Den æstetiske proces tager længere tid, og samtalen kan bevæge sig videre, inden en værdsættelse har fundet sted og er blevet udtrykt. Det kan hæmme udforskningens kvalitet, da tempoet hæmmer det sanselige nærvær til situationen, og da sådanne hurtige svar ikke tager højde for de æstetiske aspekter af kommunikationens indtryks- og udtrykssider. Der er tillige tale om en tidlig forskydning, idet man ofte har brug for en rum tid til at omsætte et indtryk; reaktionen bliver forskudt. Det kan mærkes, før det kan italesættes. Derfor kan igangværende samtaler om en usikker situation identificeres som en samtale-i-samtalen. Analyserne viser, at sådanne samtaler kan fastholdes i et harmonisk flow på et overfladisk plan, men at spændingen, som tvivlen skaber, identificeres som et sanseligt aspekt, der rumsterer i rummet og påvirker deltagerne.

Den anden indsigt, jeg vil fremhæve, der kan bidrage til tilrettelæggelsen for læring i omsorgsarbejdet vedrører *læringens metoder*, og hvordan iagttagelser og teorier kan anvendes situeret til udforskning. Når en usikker situation tager form, sker der et brud i handlingernes flow, hvormed de involverede kan komme i tvivl om, hvorledes kontinuiteten kan genoprettes. Det giver et naturligt behov for ny viden og herunder til en situeret anvendelse af iagttagelser, erfaringer, teorier og kommunikation. Iagttagelserne skal være materiale til en analyse af den konkrete situation. Erfaringerne er en del af den levede database, hvormed de involverede sammenholder det, de i forvejen ved, med det, som de oplever, foregår, og med deres ønsker til fremtidige konsekvenser. Teorierne skal hjælpe dem til at forstå den situation, de står i, og til at udpege veje ud af den. Kommunikation er bærende for at gøre iagttagelserne og erfarings- og teoridannelsen fælles, så håndteringen af arbejdet afprivatiseres og gøres til et fælles fagligt anliggende.

Ud over en oplevelse af samtidighed og tempo som betydningsfuldt viser analyserne, at deltagernes indstilling til situationen er et aspekt, som kan påvirke praktiseringen af samskabende udforskning. Den æstetiske indstilling indebærer som første skridt at registrere, at et udtryk har gjort indtryk. Dernæst at anerkende, at dette indtryk siger noget om det, som foregår i situationen, og ikke blot er en reaktion på intrapersonelle forhold. Som følge heraf skal den enkelte afgøre, hvorvidt indtrykket skal omsættes til et verbalt udtryk, og i så fald, hvordan det kan gøres, så udtrykket kan vække resonans i andres erfaringer og dermed virke som materiale til at drive udforskningen videre. Selvom det opleves svært og sårbart, viser analyserne, at noget nyt bliver muligt, når usikre situationer italesættes, særligt når italesættelsen finder sted, idet tvivl aktuelt opstår. Indstillingen med at lade noget gøre indtryk og at lade indtryk komme til udtryk ser ud til at muliggøre en anden måde at tale sammen på, hvor der er plads til tvivl og uafklarethed, som kan opstå i en situation. Det kræver som grundindstilling, at den enkelte har tillid til andre og til sine egne erfaringer. Det betyder, at der skal arbejdes med at opbygge tillid til, at det, man oplever, siger noget om igangværende situationer, og at dette kan formgives til udtryk, der kan kvalificere en igangværende samtale. Det handler også om at opbygge tillid til, at man bliver mødt af de andre, når man forsøger at udtrykke dette indtryk, også i tilfælde hvor indtrykket er vanskeligt at formulere. Det vil sige, situationer, hvor man endnu mangler ord, der kan beskrive det, man fornemmer, og hvor man prøver sig lidt famlende frem.

Det kræver åbenhed som grundindstilling. Det er åbenheden mod det sanselige og den information, der ligger heri. Det kræver også åbenhed mod andre, så man arbejder på at forstå, hvilke indtryk det, som foregår, skaber for de andre. Analyserne viser, at praktisering af samskabende udforskning kan øge deltagernes tillid til egne erfaringer og åbenhed mod situationers udtryk. Det er betydningsfuldt at opleve at have rum at øve sig i at omsætte abstrakte idéer om samskabende udforskning til en tilgængelig praksis. Gennem praktisering opøves der en mental og kropslig indstilling, der gør det muligt at etablere en nysgerrig og reflektiv praksis. Det peger på, at praktisering af samskabende udforskning af tvivl kan give mod til at udfordre sig selv i andre relationer og at fokusere både indadrettet på situationernes indtryk og udadrettet på udtrykkets konsekvenser.

Den tredje og sidste indsigt, som analyserne peger på, vedrører *læringens aktører*, og spørgsmålet om, hvordan relationalitet, magt og myndighed kan håndteres, når samskabende udforskning aktualiserer alle deltagere som lærere og lærende. Analyserne viser, at når fokus rettes mod den fælles situation, er situationens retning en

generativ kraft, der kan skabe en fælles erfaringshorisont for de involverede. Det betyder, at magten afpersonaliseres, og at myndighed bliver et spørgsmål om at have adgang til at deltage i en fælles udforskning. Dermed afprivatiseres dele af arbejdet, som ofte holdes skjult og upåagtet, idet det kan virke sårbart at dele. En sådan tilgang til læringens aktører fordrer en bredspektret forståelse af erfaring og faglighed, der kan rumme positioner af både viden og ikkeviden. Med dette blik positioneres den erfarne (såvel som den uerfarne) som en kontinuerligt lærende aktør, som udforsker sin praksis og de subtile detaljer af tvivl, som forekommer, når man i pædagogikkens refleksive praksis analyserer situationers formålsstyring, relationalitet og kontingens. Læringens proces får karakter af videnskabelse, hvor iagttagelser og teorier fungerer som redskaber til at transformere tvivl til en mere afrundet og sikker form.

Analyserne viser, at det kan have en positiv betydning for oplevelsen af samhörighed, når også de i 'høje stillinger' deler deres fortællinger. Det giver mulighed for at agere som modtagere og skabere, når deltagerne i gruppen deltager på lige vis, og at nogle ikke er passivt lyttende eller refleksivt udsørgende. Potentialet til at agere i en aktiv aktør-position kan dog være svært at udnytte, idet deltagerne kan holde sig tilbage fra at tage aktiv del af frygt for at kompromittere autoritetspositioner. Bag denne frygt kan hvile en traditionel forestilling om, at den erfarne skal have overblik og kunne overføre viden til mindre erfarne. Analyserne peger imidlertid på, at der sker noget produktivt, når positioneringerne udjævnes og også 'de erfarne' viser situationer, hvori de oplever afmagt, tvivl og ikkeviden. Det ser ud til at skabe en anerkendelse af tvivlen, som den kan opleves i håndteringen af forskellige opgaver. Dermed er der mulighed for at gøre tvivl til genstand for udforskning og så at sige 'tage magten' over afmagten. Det kræver deltagere, der forholder sig til deres indbyrdes positioneringer og undersøger, hvilke forestillinger de har om deres deltagelse i udforskning, hvilken betydning deres positionering har for deltagelsen, og hvilken betydning, positioneringen får for udtrykket af deres deltagelse.

Analyserne viser, at det ikke blot er bekymringer over tab af autoritet og kompetence, men at også forestillingen om at kunne tabe tilknytning til kolleger, der kan påvirke praktiseringen af samskabende udforskning. Kolleger kan opleves i positioneringer som 'høje', 'mure', 'usynlige' og 'sårbare', hvilket kan gøre det svært at dele sine iagttagelser og at fortælle andre om det, man tvivler på. Andre kan hævde sig i magtpositioner eller gemme sig af vejen, enten for at passe på sig selv eller for at passe på hinanden. Dermed kan den kollegiale relationalitet indvirke på kommunikationen på en måde, så den får større vægt end opgaveløsningen. Sådanne overbevisninger

kan medføre en slags 'relationalitetens hensynsbetændelse', der kan virke hæmmende for at deltage ligeværdigt og ansvarsfuldt i de associerede aktiviteter med at frembringe bedre og mere afrundede problem- og opgaveløsninger. Samskabende udforskning indebærer at kunne balancere pædagogikkens relationalitet, herunder de etiske hensyn til sin egen og den andens myndighed og værdighed, overfor pædagogikkens kontingens. Denne balancering kræver en kontinuerlig reflektiv praksis, hvor vi sætter spot på usikre situationer i arbejdet og den indbyrdes positionering. Når man forfalder til relationalitetens 'hensynsbetændelse' kan balancen tippe, så tvivl fastholdes som et individuelt anliggende, og at magten relateres til positioner og personlige relationer i stedet for at blive anvendt produktivt til udforskning. Det kan være eleven, der trækker sig i interaktionen, konsulenten, der ikke viser sin tvivl af frygt for at miste autoritet, lederen, der viser sin tvivl som undring og kritik, læreren, der forsøger at reframe uden at dele, hvad der er den erfaringsbaserede baggrund.

Der kan med fordel tilrettelægges rum og opøves redskaber til samtaler-i-arbejdet og samtaler-i-samtalen, der kan kvalificere håndteringen af arbejdets usikre situationer – og dermed af tvivl – samtidig med at alle aktører anerkendes som samskabende. Når konteksten er håndtering af usikre situationer, peger analysernes på, at samskabende udforskning og dermed fælles videnskabelse kan være et nyttigt svar. Jeg fremhæver en normativ præference, idet forståelsen af tvivl som trigger befordres i deltagende processer, hvor aktørerne tager medansvar som æstetisk værdsættende og skabende. Dette indebærer, at aktørerne tager deres erfaringer seriøst som eksempler på noget, som sker i den fælles erfarede verden, og som kan kvalificere forståelsen og håndteringen af denne. Dette normative afsæt i samskabende udforskning af tvivl i usikre situationer aktualiserer en pædagogisk analyse som grundlag for tilrettelæggelsen af læring i arbejdet.

9.4 PERSPEKTIVERING

Hvad så nu? Det er et spørgsmål, som naturligt må melde sig, når man står på kanten af en afsluttet epoke. Hvad skal jeg så nu? Hvad skal afhandlingen? Hvilke nye studier kan med fordel foretages på baggrund af afhandlingens videnskabelse?

Svaret herpå er ikke entydigt og udfordres af mine oplevelser af befinde mig i en 'flydende positionering' som både outsider og insider i feltet (Urban & Quinlan, 2014). Min position som outsider blev givet i kraft af, at jeg før dette forskningsprojekt kun havde private erfaringer med konteksterne omkring omsorgsarbejde og -uddannelse. Min stærke tilknytning til et andet empirisk felt (i pædagogisk praksis) kan

bevirke, at min tilknytning til de nye empiriske felter omkring social- og sundhedsskolen og ældreplejen er sårbar, og at det vil kræve et bevidst valg (og fravalg af andre muligheder, der byder sig) at opretholde tilknytningen.

Forstået som insider, der kan bidrage med en pædagogisk terminologi og et perspektiv på læring i omsorgsarbejdet, er der dog allerede indledt mange spændende samarbejder, der peger frem mod, at mine forskningsresultater kan medvirke til etablering og udvikling af et forskningsfelt, som endnu er på vej i tilblivelse. Det gælder mine engagementer i det nationale forskningscenter FoCUS, som blev etableret i maj 2022, et DFF støttet nordisk eksplorativ samarbejdsprojekt omkring 'Elder care the overlooked wicked research field', som blev indledt i januar 2022 og et AAU støttet projekt til modning af en forskningsansøgning omkring 'Capacity Building og læringspraksis i ældrepleje', som netop er igangsat. Som perspektivering vil jeg relatere mine konklusioner til disse fremtidige samarbejder, i hvilke jeg er involveret.

I en gruppe på tværs af institutter og social- og sundhedsskoler er et partnerskab for social- og sundhedsuddannelsesforskning, og sidenhen forskningscentret FoCUS, etableret som et nationalt forum for udvikling af social- og sundhedsuddannelserne som et forskningsfelt i sin egen ret (sosuforskning.dk). Forskningscentret inviterer til forsknings-, videns- og arbejdsfællesskaber for forskere og uddannelsesaktører, der deler en særlig interesse for og viden om social- og sundhedsuddannelserne. Anliggende er at samle og skabe viden indenfor feltet, og herunder at undersøge, hvilke forskningsspørgsmål der, set indefra feltet, fremadrettet vil være behov for at stille, og hvilke forskningsmetoder, der kan være anvendelige til at producere viden, når feltet er omsorgsuddannelse og perspektivet er rettet mod læring. Resultater fra min forskning kan bidrage indholdsmæssigt med viden om de særlige forhold for læring i omsorgsarbejdet som kvalificeres af et pædagogisk perspektiv på det omsorgsetiske møde og på situationers formålsstyring, relationalitet og kontingens. Denne viden kan reflekteres til en uddannelsespædagogik i forhold til, hvordan skolens uddannelse af elever og medarbejdere bedst muligt kan understøtte opmærksomheden på og udforskningen af tvivl som et fælles kollegialt anliggende. Metodologisk bidrager mit studie med viden om, hvordan vi som forskere kan etablere en kollaborativ forskningspraksis, hvor viden skabes indefra og med aktører fra feltet, og i samarbejder mellem empiriske felter, fx skole og ældrepleje, men også i andre tværorganisatoriske felter. Med afsæt i denne afhandlings resultater vil det være relevant at foretage studier, der bevæger sig fra det mikroanalytiske niveau, hvorpå mit forskningsprojekt er udført, til organisatoriske mesoniveauer og tværorganisatoriske grænseflader, fx

pædagogikken som tematik mellem skole og praksis. Sådanne studier kan undersøge, hvordan pædagogikkens formålsstyring, relationalitet og kontingens viser sig, muliggøres og umuliggøres i (tvær)organisatoriske infrastrukturer, strategier og organisationer. Undersøgelser af pædagogikkens grundlæggende spørgsmål om læring i arbejdet kan tillige tematiseres i et makroperspektiv, hvor fokus kan være på uddannelsespolitiske og/eller organisationsteoretiske konsekvenser af perspektivet på tvivl som trigger for læring gennem samskabende udforskning. Uddannelsesteoretisk kalder makroperspektivet på studier af, hvilke konsekvenser det kan have i tilrettelæggelser af uddannelser og kompetenceudvikling, når læring tænkes igangsat af tvivl i usikre situationer og reflekteret i samskabende udforskning.

Mere bredt funderet i ældrepleje deltager jeg endvidere i etablering af et nordisk eksplorativt forskningsnetværk under projekt titlen ”Elder care – the overlooked wicked research field”. Projektet støttes af Danmarks Frie Forskningsråd og skal over en treårig periode i et fælles nordisk perspektiv undersøge, hvilke spørgsmål der er vigtige at stille i etableringen af ældrepleje som forskningsområde, og hvordan et styrket samarbejde mellem forskellige forskningsdiscipliner og nationaliteter kan bidrage til at identificere relevante og presserende forskningsemner. Udover at være optaget af, hvilke videnshuller, der kendetegner feltet omkring ældrepleje, og hvordan vi kan udvikle mere viden på baggrund af, hvad vi allerede ved om feltet, er vi i dette eksplorativt netværk tillige optaget af, hvordan vi kan udnytte det tværdisciplinære samarbejde ved at kombinere forskellige vidensperspektiver, begreber og forståelser, der endnu ikke er anvendt til at studere ældreplejen. Her kan mine resultater bidrage med et perspektiv på mikrosituationer i omsorgsarbejdet, og herfra kan vi lægge til rette for forskningsspørgsmål, der undersøger sammenhæng mellem mikrosituationer og makroproblematikker. Dette kan fx være spørgsmål om, hvordan såkaldte wicked problemstillinger kommer til udtryk i mikrosituationer, og hvordan samskabelse/co-creation mellem borger og teams i ældreplejen kan anvendes til håndtering af disse komplekse problemstillinger.

Ydermere igangsættes et bobleprojekt til modning af en forskningsansøgning, der skal undersøge Capacity Building og læringspraksis i ældreplejen. Projektet vil tage fat, hvor denne afhandling slutter, og arbejde videre med at skabe forskningsbaseret viden, der kan bidrage til at udvikle ældrepleje-organisationers og omsorgsmedarbejderes ressourcer til at håndtere den øgede kompleksitet i ældreplejen og kontinuert lære gennem samskabende og kapacitetsopbyggende processer. Som led i dette bobleprojekt udarbejdes et litteraturreview om ’læring i ældreplejen’ med henblik på

at undersøge mere detaljeret, hvilke studier, der internationalt er gjort med ældreplejen som kontekst og aspekter af læring som fænomen.

Afslutningsvis vil jeg reflektere over, hvem afhandlingens perspektiver er anvendelige for. Hvorledes kan forskningens resultater blive tilgængelige for såvel forskning som praksis? Et afgørende aspekt i afhandlingens perspektivering er at forstå videnskabelse som en måde at forske på, der fører til teoriudvikling og praksisudvikling i ét og samme greb. Gennem den abduktive proces blev forskningens resultater tilgængelige, anvendelige og validerede i en proces, hvor teori, empiri, analyse og afprøvning var sammenblandet i interaktion mellem forsker, forskningsdeltagere, omsorgspraksis, uddannelsespraksis og forskningspraksis. Konsekvensen er, at forskningen ikke er produceret til feltet, men med feltet. Det har gjort tilgængelighed, anvendelighed og validering til en fortløbende tematik og ikke blot et anliggende i denne afsluttende perspektivering. Der er flere stærke fortællinger, der viser konsekvenserne af forskningens eksperimentelle og kollaborative udforskningsproces. Et par af disse omhandler min forsknings tilgængelighed og anvendelighed, som den opleves af aktører, der hører om mine resultater for første gang. Mere end 150 mennesker fra blandt andet universiteter, skoler og kommuner deltog i den første nationale konference 'Sammen om SOSU-uddannelsesforskning', som jeg arrangerede med kolleger i 2021. Her fik jeg anledning til at præsentere min forskning, og til at indgå i spændende samtaler om deltagernes erfaringer. Efter mit oplæg sagde en bestyrelsesformand fra en social- og sundhedsskole til mig: "Det var et spændende oplæg. Det var til at forstå, selv for en bestyrelsesformand som mig". Jeg blev overrasket over hans kommentar og svarede: "Det er jeg glad for at høre, for jeg har bøvlet med, hvordan jeg kan tale om tvivl, uden at det opleves som et abstrakt og verdensfjernt tema". Han svarede: "Ja, det er det jo slet ikke. Når du taler om det, er tvivl et helt almindeligt dagligdags fænomen, som vi alle kender det til". En anden deltager sagde til mig: "Tak for et spændende oplæg. Med ordet 'tvivl' giver du mig lige det ord, som jeg har gået og manglet. Vi taler meget om refleksion, men det bliver hurtigt abstrakt og indholdstomt. Så har vi forsøgt at kalde det undren, men det blev så filosofisk. At tale om tvivl på den måde, du gør, gør opgaven refleksion mere nærværende. Det handler om noget, vi alle har oplevet". En tredje deltager sagde: "Du siger det, som ingen af os andre tør sige højt, men som vi oplever hver dag. Det er et problem, som er meget aktuelt i vores arbejde, at vi opfatter tvivl som noget individuelt, og at vi sniger os til at tale om det i korte øjeblikke, mens vi arbejder. Så tvivlen lever, som du siger, i skyggen".

LISTE OVER BILAG

Bilag vedrørende litteratursøgning

Bilag A. Søgeprotokol

Bilag vedrørende felt-/designarbejde

Bilag B. Eksempel på tilbagemelding, Vejledermøde 10.4.18

Bilag C. Eksempel på oplæg, vejledermøde 25., 26., + 28.11.19

Bilag D. Eksempel på abduktiv udvikling af resultater

Bilag vedrørende DesignVærkstedet

Bilag E. Evaluerings-/observationsskema, forsker, DesignVærkstedet

Bilag F. Evaluerings-/observationsskema, deltagere, DesignVærkstedet

Bilag G. Invitation til DesignVærkstedet, første forløb

Bilag H. Invitation til DesignVærkstedet, andet forløb

Bilag I. Samtykkeerklæring, DesignVærkstedet

Bilag J. Eksempel på Deltagerbrev og Program for DesignVærkstedet

Bilag K. Opsamling af DesignVærkstedet, første forløb

Bilag L. Opsamling af DesignVærkstedet, første og andet forløb

Bilag M. Samtaleguide, evalueringssamtale, første afprøvning, DesignVærkstedet

Bilag N. Samtaleguide, evalueringssamtale, anden afprøvning, DesignVærkstedet

REFERENCER

- Aarkrog, V. (2003). *Mellem skole og praktik. Fire teoretiske forståelsesrammer til belysning af sammenhængen mellem skole og praktik i erhvervsuddannelserne. Ph.d. afhandling*. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Adams, P. (2022). Scotland and pedagogy: moving from the Anglophone towards the continental? *Nordic Studies in Education*, 42(1), 105-121.
- Alvesson, M., & Kärreman, D. (2007). Constructing mystery: Empirical matters in theory development. *Academy of Management Review*, 32(4), 1265-1281.
- Amiel, T., & Reeves, T. C. (2008). Design-based research and educational technology: Rethinking technology and the research agenda. *Journal of Educational Technology & Society*, 11(4), 29-40.
- Anderson, D. R. (2005). The esthetic attitude of abduction. *Semiotica*, 2005(153), 9-22.
- Bailey, K., & Leland, K. (2006). *Watercooler wisdom: How smart people prosper in the face of conflict, pressure, & change*. New Harbinger Publications.
- Biesta, G. (2011). Disciplines and theory in the academic study of education: a comparative analysis of the Anglo-American and Continental construction of the field. *Pedagogy, Culture & Society*, 19(2), 175-192. 10.1080/14681366.2011.582255
- Biesta, G. (2015). On the two cultures of educational research, and how we might move ahead: Reconsidering the ontology, axiology and praxeology of education. *European Educational Research Journal EERJ*, 14(1), 11-22. 10.1177/1474904114565162
- Billett, S. (2001). Workplace pedagogic practices: Participatory factors in localised arrangements. Paper presented at the *9th Annual International Conference on Post Compulsory Education and Training. Knowledge Demands for the New Economy. Surfers Paradise, Australia. 3-5 December 2001*,
- Billett, S. (2002). Toward a Workplace Pedagogy: Guidance, Participation, and Engagement. *Adult Education Quarterly (American Association for Adult and Continuing Education)*, 53(1), 27-43. 10.1177/074171302237202
- Brandt, L. I. (2017). Dominans med dobbelte implikationer-omhandlende mænd i omsorgsfag. *Praktiske Grunde: Nordisk Tidsskrift for Kultur-Og Samfundsvidenskab*, (3-4), 55-68.
- Brinkmann, S. (2014). Doing without data. *Qualitative Inquiry*, 20(6), 720-725. <https://doi.org/10.1177/1077800414530254>
- Brown, A. L. (1992). Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *The Journal of the Learning Sciences*, 2(2), 141-178.

- Brydon-Miller, M., Greenwood, D., & Maguire, P. (2003). Why action research? *Action Research*, 1(1), 9-28.
- Buchan, L., & Simpson, B. (2020). Projects-as-Practice. *Project Management Journal*, 51(1), 38-48. 10.1177/8756972819891277
- Choy, S., & Henderson, A. (2016). Preferred strategies for workforce development: feedback from aged care workers. *Australian Health Review*, 40(5), 533-537.
- Christensen, Gynther, K., & Petersen, T. B. (2012). Design-Based Research—introduktion til en forskningsmetode i udvikling af nye E-læringskoncepter og didaktisk design medieret af digitale teknologier. *Tidsskriftet Læring og Medier (LOM)*, 5(9), 1-20.
- Collins, A., Joseph, D., & Bielaczyc, K. (2004). Design research: Theoretical and methodological issues. *The Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 15-42.
- Czarniawska, B. (2007). *Shadowing: and other techniques for doing fieldwork in modern societies*. Copenhagen Business School Press DK.
- Dahl, H. M. (2019). Et forandret landskab for ældreomsorg. *Politica: Tidsskrift for Politisk Videnskab*, 51(1), 82-101.
- Dahle, R. (2005). Dirty Work in a Norwegian Health Context (The Case of Norway). In H. M. Dahl, & T. R. Eriksen (Eds.), *Dilemmas of Care in the Nordic Welfare State* (1st ed., 101-111). Routledge. 10.4324/9781351159968-7
- Danmarks Statistik. (2018). Markant flere ældre i fremtiden. Befolkningsfremskrivninger 2021-2060. [Www.Dst.Dk/Site/Dst/Udgivelser/Nyt/GetPdf.aspx?cid=26827](http://www.dst.dk/Site/Dst/Udgivelser/Nyt/GetPdf.aspx?cid=26827),
- Danmarks Videnscenter for Integration. (2022). *Etniske minoriteter på SOSU-skolerne*. <https://videnscenterforintegration.dk/index.php/2022/02/22/etniske-minoriteter-paa-sosu-skolerne/>.
- Darsø, L. (2011). *Innovationspædagogik*. Samfundslitteratur.
- Deng, Z. (2016). Bringing curriculum theory and didactics together: a Deweyan perspective. *Pedagogy, Culture & Society*, 24(1), 75-99. 10.1080/14681366.2015.1083465
- Design-Based Research Collective. (2003). Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher*, 32(1), 5-8.
- Dewey, J. (1902). The child and the curriculum. *The School and the society and The child and the curriculum* (2001st ed.,). Dover Publications.
- Dewey, J. (1916). Democracy and Education. In J. A. Boydston (Ed.), *The middle works, 1899 - 1924, Volume: 9* (1980th ed.,). Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1922). Human Nature and Conduct. In J. A. Boydston (Ed.), *The middle works, 1899 - 1924, Volume: 14* (1983rd ed.,). Southern Illinois University Press.

- Dewey, J. (1929). The Quest for Certainty. In J. A. Boydston (Ed.), *The Later Works of John Dewey, Volume 4, 1925-1953* (pp. 3-250). Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience* (1980th ed.). The Berkeley Publishing Group.
- Dewey, J. (1938a). *Experience and Education* (2015th ed.). Free Press Edition.
- Dewey, J. (1938b). Logic: The Theory of Inquiry. In J. A. Boydston (Ed.), *The Later Works of John Dewey, Volume 12, 1925-1953*: (pp. 1986). Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1933). How we think. In J. A. Boydston (Ed.), *The later works, 1925-1953, Volume: 8* (1986th ed.,). Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. & Bentley, A. F. (1949). *Knowing and the known*. Beacon Press.
- Döös, M. (2004). Arbetsplatsens relationik: Om vardagens lärande och kompetens i relationer. *Arbetsmarknad & Arbetsliv*, 10(2), 77-93.
- Döös, M. (2007). Organizational learning: Competence-bearing relations and break-downs of workplace relations. In Farrell, & Fenwick (Eds.), *World Yearbook of Education 2007* (pp. 159-171). Routledge.
- Döös, M., Johansson, P., & Wilhelmson, L. (2015). Beyond being present: learning-oriented leadership in the daily work of middle managers. *The Journal of Workplace Learning*, 27(6), 408-425. 10.1108/JWL-10-2014-0077
- Döös, M., Ohlsson, J., & Granberg, O. (2011). Vad är organisationspedagogik? In Granberg, & Ohlsson (Eds.), *Organisationspedagogik* (pp. 9-26). Studentlitteratur.
- Döös, M., & Wilhelmson, L. (2011). Collective learning: interaction and a shared action arena. *The Journal of Workplace Learning*, 23(8), 487-500. 10.1108/13665621111174852
- Duch, H. (2017). *Uddannelse til erhvervsskolelærer: En diplomuddannelse i et spændingsfelt mellem erhvervsrettet efteruddannelse, voksenuddannelse og professionsrettet videreuddannelse. [Ph.d.-afhandling]*. Aalborg Universitetsforlag.
- Dyssegaard, C. B. (2014). *Forskningskortlægning af håndterbare forhold til gavn for fastholdelse, øget optag og forbedrede resultater i de gymnasiale uddannelser*. Dansk Clearinghouse for uddannelsesforskning.
- Eikeland, O. (2006). Condensing ethics and action research: Extended review article. *Action Research*, 4(1), 37-47. <https://doi.org/10.1177/1476750306060541>
- Ejersbo, N., Pedersen, N. J. M., Strandby, M. W., & Andersen, A. T. (2018). *Selvpåført bureaukrati i to kommuner*. VIVE-Det nationale Forsknings-og Analysecenter for Velfærd.
- Elkjær, B. (2009). Pragmatism: A learning theory for the future. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary Theories of Learning* (pp. 82-97). Routledge. 10.4324/9780203870426-10

- Elkjær, B., & Simpson, B. (2011). Pragmatism: A lived and living philosophy. What can it offer to contemporary organization theory? *Philosophy and Organization Theory* (pp. 55-84). Emerald Group Publishing Limited. 10.1108/S0733-558X(2011)0000032005
- Ellingson, L. L., & Sotirin, P. (2020). Data engagement: A critical materialist framework for making data in qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 26(7), 817-826. <https://doi.org/10.1177/1077800419846639>
- Ellström, E., Ekholm, B., & Ellström, P. (2008). Two types of learning environment: Enabling and constraining a study of care work. *Journal of Workplace Learning*, 20(2), 84-97.
- Engeström, Y. (2011). From design experiments to formative interventions. *Theory & Psychology*, 21(5), 598-628.
- Engeström, Y., Virkkunen, J., Helle, M., Pihlaja, J., & Poikela, R. (1996). The change laboratory as a tool for transforming work. *Lifelong Learning in Europe*, 1(2), 10-17.
- EU. (2020). *Council Recommendation of 24 November 2020 on vocational education and training (VET) for sustainable competitiveness, social fairness and resilience 2020/C 417/01*
- Fejes, A. (2012). Knowledge at play: Positioning care workers as professionals through scientific rationality and caring dispositions. In A. Kamp, & H. Hvid (Eds.), *Elderly care in transition: Management, meaning and identity at work: A Scandinavian perspective* (pp. 83-105). Copenhagen Business School Press DK.
- Fendt, J., & Kaminska-Labbé, R. (2011). Relevance and creativity through design-driven action research: Introducing pragmatic adequacy. *European Management Journal*, 29(3), 217-233. 10.1016/j.emj.2010.10.004
- Follett, M. P. (2004). Power. In H. C. Metcalf, & L. Urwick (Eds.), *Dynamic administration: The collected papers of Mary Parker Follett* (pp. 95-116). Routledge.
- Førland, O., Alvsvåg, H., & Tranvåg, O. (2018). Perspektiver på omsorgsforskning. *Tidsskrift for Omsorgsforskning*, 4(3), 196-214. 10.18261/issn.2387-5984-2018-03-02
- Gessler, M., & Siemer, C. (2020). Umbrella review. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 7(1), 91-125. 10.13152/IJR-VET.7.1.5
- Gherardi, S., Jensen, K., & Nerland, M. (2017). Shadow organizing: A metaphor to explore organizing as intra-relating. *Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal*, 12(1), 2-17. DOI 10.1108/QROM-06-2016-1385
- Gherardi, S., & Rodeschini, G. (2016). Caring as a collective knowledgeable doing: About concern and being concerned. *Management Learning*, 47(3), 266-284.

- Gottschlich, D., & Bellina, L. (2017). Environmental justice and care: Critical emancipatory contributions to sustainability discourse. *Agriculture and Human Values*, 34(4), 941-953.
- Groundwater-Smith, S. (2010). Professional learning and organizational pedagogy. In R. Ewing, S. Groundwater-Smith, N. Mockler, T. Loughland, A. Simpson, D. Smith & D. Brooks (Eds.), *Meta analysis of quality teaching action learning projects* (pp. 8-10). University of Sydney.
- Gundem, B. B. (2000). Understanding European didactics. In S. Brown, M. Ben-Peretz & B. Moon (Eds.), *Routledge International Companion to Education* (pp. 247-274). Routledge. 10.4324/9780203639061-22
- Hamilton, D. (1999). The pedagogic paradox (or why no didactics in England?). *Pedagogy, Culture & Society*, 7(1), 135-152. 10.1080/14681369900200048
- Hankivsky, O. (2014). Rethinking care ethics: On the promise and potential of an intersectional analysis. *American Political Science Review*, 108(2), 252-264.
- Hansen, F. T. (2014). *Kan man undre sig uden ord? Design- og universitetspædagogik på kreative videregående uddannelser*. Aalborg Universitetsforlag.
- Hansen, H. K., & Rasmussen, E. M. (2018). *Med hjerne og hjerte: aktionsforskning, læring og praksisudvikling*. Frydenlund.
- Herholdt-Lomholdt, S. M. (2019). *Skønne øjeblikke i sygepleje-en kilde til innovation?: en fænomenologisk og dialogisk aktionsforskningsundersøgelse af skønne øjeblikkes natur og mulige forbindelser til en sygeplejefaglig udviklings- og innovationspraksis*. Aalborg Universitetsforlag.
- Hildreth, R. W. (2009). Reconstructing Dewey on power. *Political Theory*, 37(6), 780-807.
- Hjørland, B. (2010). Evidensbaseret praksis i videnskabsteoretisk belysning. *Dansk Biblioteksforskning*, 6(2/3), 35-47.
- Høyrup, S. (2014). Læringslaboratorier og -areaner: På jagt efter de optimale læringsrum. I D.Staunæs, HK.Adriansen, K.Dupret, S.Høyrup og NCM.Nickelsen (red). *Læringslaboratorier og -eksperimenter*, Aarhus Universitetsforlag, 40-50.
- Husebø, A. M. L., Storm, M., Våga, B. B., Rosenberg, A., & Akerjordet, K. (2018). Status of knowledge on student-learning environments in nursing homes: A mixed-method systematic review. *Journal of Clinical Nursing*, 27(7-8), e1344-e1359.
- Hvid, H., & Kamp, A. (2012). *Elderly care in transition: Management, meaning and identity at work: A Scandinavian perspective*. Copenhagen Business School Press DK.
- Jacobsen, G. H., & Komischke-Konnerup, L. (2019). Pædagogisk professionssprog: Hvor blev det af, og hvordan kan det genopdages og videreudvikles? *Tidsskrift for Professionsstudier*, 15(28), 46-58.

- Järvinen, M., & Mortensen, N. (2002). Det magtfulde møde mellem system og klient - teoretiske perspektiver. In Järvinen, Larsen & Mortensen (Red.), *Det magtfulde møde mellem system og klient* (pp. 9-27). Århus Universitets Forlag Århus.
- Jonsson, A. (2011). *Nuets didaktik. Förskolans lärare talar om läroplan för de yngsta*. Göteborg Universitet.
- Jørgensen, C. H. (2011). *Frafald i erhvervsuddannelserne*. Samfundslitteratur.
- Jørgensen, C. H. (2018). Frafald fra erhvervsuddannelserne: mellem social eksklusion og institutionel selektion. In Nielsen, Thingstrup, Brodersen & Hersom (Eds.), *Drenges og mænds inklusion på kønnede uddannelser: Erfaringer fra deltagerorienteret uddannelsesarbejde og forskning i praksis* (pp. 61-84). Frydenlund Academic.
- Jørgensen, C. H., & Bottrup, P. (2004). *Læring i et spændingsfelt: mellem uddannelse og arbejde*. Roskilde universitetsforlag.
- Katznelson, N. (2004). *Udsatte unge, aktivering og uddannelse - Dømt til individualisering*. CEFU, Learning Lab Denmark, Danmarks Pædagogiske Bibliotek.
- Kerridge, J. L. (2008). Supporting student nurses on placement in nursing homes: The challenges for the link-tutor role. *Nurse Education in Practice*, 8(6), 389-396. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2008.03.003>
- Kitwood, T. (1997). The experience of dementia. *Aging & Mental Health*, 1(1), 13-22.
- Kjellberg, P. K., Ibsen, R., & Kjellberg, J. (2011). *Fra pleje og omsorg til rehabilitering. Erfaringer fra Fredericia Kommune*. Dansk Sundhedsinstitut.
- KL (2022). *Udbud af og efterspørgsel efter udvalgte velfærdsuddannelser. Analyse-notat. 20. januar 2022*. <https://www.kl.dk/media/31918/udbud-af-og-eftersporgsel-efter-udvalgte-velfaerdsuddannelser-2021.pdf>.
- Kristensen, J. E. (2022). Pædagogik og/eller uddannelsesforskning og uddannelsesvidenskab? Danske konstellationer og spændinger. *Nordic Studies in Education*, 42(1), 30-49.
- Krøyer, P. R., & Laursen, H. (2020). Pædagogisk rettedhed og situerede evaluerende praksisser i pædagogisk arbejde. *Forskning i Pædagogers Profession Og Uddannelse*, 4(2), 17-31.
- Kvale, S., & Nielsen, K. (2002). *Mesterlære: læring som social praksis*. Hans Reitzel.
- Lahn, L. C. (2016). Organizational teaching and learning – a (re)view from educational science. *The Learning Organization*, 23(5), 342-356. 10.1108/TLO-10-2015-0056
- Lake, D. (2014). Jane Addams and wicked problems: Putting the pragmatic method to use. *The Pluralist*, 9(3), 77-94.
- Laroche, L., Nicol, C., & Mayer-Smith, J. (2007). New venues for science teacher education: Self-organizational pedagogy on the edge of chaos. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 4(1), 69-83.

- Larsen. (2014). At ville noget med nogen: Kritiske tanker om pædagogisk arbejde i kontrolsamfundet. In Tanggaard, Rømer & Brinkmann (Eds.), *Uren Pædagogik* 2. Klim.
- Bekendtgørelse af lov om erhvervsuddannelser, (2020). <https://www.retsinformation.dk/eli/accn/A20200139529>
- Lippke, L. (2011). Udfordringer til faglærerens professionelle identitet. In C. H. Jørgensen (Red.), *Frafald i erhvervsuddannelserne* (pp. 99-115). Roskilde Universitetsforlag.
- Lippke, L. (2013). *En erhvervsskole for alle? Professionelle deltagelsesformer og spændingsfelter mellem faglighed og omsorg*. Aalborg Universitet.
- Liveng, A. (2006). Social-og sundhedshjælperelvers omsorgsorientering og hjælperarbejdets modsætningsfyldte krav. *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 8(1), 32-48.
- Liveng, A. (2013). Fremtidens ældre og omsorgen for dem - Byrde eller guldgrube? In F. Magnússon, J. Christensen & A. Liveng (Eds.), *Åldrande och utmaningar i Öresundsregionen--Att arbeta med äldre i Sverige och Danmark* (pp. 32). CareSam.
- Louw, A. V. (2013). *Indgang og adgang på erhvervsuddannelserne: Analyse af tømmer elevernes muligheder og udfordringer i mødet med faget, lærerne og de pædagogiske praksisser på grundforløbet*. Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet.
- Louw, A. V. (2015). *Mod en tættere kobling mellem skole og praktik: Erfaringer fra 21 forsøgs-og udviklingsprojekter på 18 erhvervsskoler*. Center for Ungdomsforskning, Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet.
- Louw, A. V., & Katznelson, N. (2014). Mellem fastholdelse og uddannelse - om elevernes møde med erhvervsuddannelserne. In T. Størner., & K. H. Sørensen (Eds.), *Elever i erhvervsuddannelserne*. (pp. 19-37.). Munksgaard.
- Maheux, J., & Lajoie, C. (2011). Improvisation in Teaching and Teacher Education. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 8(2), 86-92. 10.29173/cmplt11157
- McDonald, S., & Simpson, B. (2014). Shadowing research in organizations: the methodological debates. *Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal*, 9(1), 3–20.
- Mik-Meyer, N. (2002). Omsorgens herredømme. I Järvinen, Larsen & Mortensen (Red.), *Det magtfulde møde mellem klient og system*, 107-129. Århus Universitets Forlag.
- Møller, B. (2021). "Do you have a moment?" "Talks-to-go" as practices for workplace learning. . In Elkjær, Lotz & Nickelsen (Eds.), *Current practices in workplace and organizational learning: Revisiting the classics and advancing knowledge* (pp. 55-68). Springer. Lifelong Learning Book Series: Rethinking lifelong learning for the 21st century.

- Møller, B. (2017). Samskabelsens fem fede fif! Et pragmatisk perspektiv på efter-/videreuddannelse til samskabelse. *Lederliv.dk*, (Nov. 2017)
- Møller, B. (2022). Abduktive bevægelser mellem 'Mysteries' og 'My-Stories'. *Qualitative Studies*, 7(1)10.7146/qs.v7i1.133069
- Møller, B Wegener, C., Rohwedder, A., Thomassen, A. O., & Dybdal, R. (2021). Uddannelse til ældrepleje: Et scoping review af læring i dansk social- og sundhedsuddannelse. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 11(2), 91–116. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.2111291>
- Møller, Laursen, B., Johannesen, C. K., & Schramm, S. (2019). Multisygdom i Danmark. *Statens Institut for Folkesundhed, Syddansk Universitet*,
- Moore, D. T. (2004). Curriculum at work: an educational perspective on the workplace as a learning environment. *The Journal of Workplace Learning*, 16(6), 325-340. 10.1108/13665620410550303
- Morgan, D. L. (2007). Paradigms lost and pragmatism regained: Methodological implications of combining qualitative and quantitative methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 48-76.
- Morgan, D. L. (2014). Pragmatism as a paradigm for social research. *Qualitative Inquiry*, 20(8), 1045-1053.
- Moschella, P., & Motiwalla, L. (1997). For Today's Dynamic and Changing World, Business Simulations need to be Expanded to Encompass Much Greater Complexity: A Demonstration. Paper presented at the *Developments in Business Simulation and Experiential Learning: Proceedings of the Annual ABSEL Conference*,
- Neumann, J. E. (2005). Kurt lewin at the tavistock institute. *Educational Action Research*, 13(1), 119-136. 10.1080/09650790500200271
- Noddings, N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. University of California Press.
- Noddings, N. (2010a). Complexity in caring and empathy. *Abstracta*, 6(2), 6-12.
- Noddings, N. (2010b). Dewey's philosophy of education: A critique from the perspective of care theory. In M. Cochran (Ed.), *The Cambridge Companion to Dewey* (pp. 265-287). The Cambridge Companion to Dewey.
- Noddings, N. (2012). The language of care ethics. *Knowledge Quest*, 40(4), 52-56.
- Nolan, C., & Stitzlein, S. M. (2011). Meaningful hope for teachers in times of high anxiety and low morale. *Democracy & Education*, 19(1), 1-10.
- OECD (2011). *Together for better public services: Partnering with citizens and civil society*. OECD Publishing.
- Oettingen, ACv. (2008). Pædagogiske antinomier og permanente problemer-bidrag til en moderne pædagogik. *Res Cogitans*, 5(1), 1-22.
- Oettingen, ACv. (2010). *Almen pædagogik: pædagogikkens grundlæggende spørgsmål*. Gyldendal Uddannelse.

- Oettingen, ACv. (2019). *Pissedårlig undervisning*. Hans Reitzels Forlag.
- Ostrom, E. (1996). Crossing the great divide: Coproduction, synergy, and development. *World Development*, 24(6), 1073-1087. [https://doi.org/10.1016/0305-750X\(96\)00023-X](https://doi.org/10.1016/0305-750X(96)00023-X)
- Pestoff, V., Osborne, S. P., & Brandsen, T. (2006). Patterns of co-production in public services: Some concluding thoughts. *Public Management Review*, 8(4), 591-595.
- Peters, M. A., & Weber, S. M. (2019). *Organization and Newness: Discourses and Ecologies of Innovation in the Creative University*. Brill.
- Plum, M. (2017). I mangetydighedens mellemrum: Om pædagogers daglige vidensprocesser. Retrieved from Københavns Universitet: <https://bupl.dk/wp-content/uploads/2018/01/filer-imangetydighedens-mellemrum-rapport-3538.pdf>
- Rajamohan, S., Porock, D., & Chang, Y. (2019). Understanding the relationship between staff and job satisfaction, stress, turnover, and staff outcomes in the person-centered care nursing home arena. *Journal of Nursing Scholarship*, 51(5), 560-568.
- Rambøll (2011). *Undersøgelse af frafald blandt elever på social- og sundhedsuddannelsen*
- Ravn, I. (2010). Transformativ forskningsmetode - belyst gennem et projekt om mødefacilitering. *Tidsskrift for ARBEJDSLIV*, 12(1), 51-66.
- Reeves, T. C. (2000). Socially responsible educational technology research. *Educational Technology*, 40(6), 19-28.
- Reeves, T. C., McKenney, S., & Herrington, J. (2011). Publishing and perishing: The critical importance of educational design research. *Australasian Journal of Educational Technology*, 27(1), 55-65.
- Regeringen og samarbejdspartier. (2014). *Aftale om bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser. 24. februar 2014. København: Regeringen (Socialdemokraterne og Radikale Venstre), Venstre, Dansk Folkeparti, Socialistisk Folkeparti, Konservative Folkeparti og Liberal Alliance*
- Revsbæk, L. (2018). Resonant experience in emergent events of analysis. *Qualitative Studies*, 5(1), 20-28.
- Revsbæk, L. (2021). Ledelsespraksis med inspiration fra pragmatismen. In L. Hersted (Ed.), *Ledelse i sociale processer - relationer, resonans og responsivitet* (). Dansk Psykologisk Forlag.
- Revsbæk, L. & Tanggaard, L. (2015). Analyzing in the Present. *Qualitative Inquiry*, 21(4), 376-387. 10.1177/1077800414562896
- Richards, C. E., & Shujaa, M. J. (1990). Organizational Learning and Information Management: The High School Dropout Problem Revisited. *Educational Policy (Los Altos, Calif.)*, 4(3), 193-213. 10.1177/0895904890004003002

- Robinson, T. B. (2020). *Dissipations: A Chaotic Study of Discord, Literacy, and Video Game Design*. University of Georgia.
- Rosiek, J. L. (2013). Pragmatism and post-qualitative futures. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(6), 692-705. <https://doi.org/10.1080/09518398.2013.788758>
- Schön, D. A. (2001). *Den reflekterende praktiker: Hvordan professionelle tænker når de arbejder*. Klim.
- Senge, P. M., & Sterman, J. D. (1992). Systems thinking and organizational learning: Acting locally and thinking globally in the organization of the future. *European Journal of Operational Research*, 59(1), 137-150. [https://doi.org/10.1016/0377-2217\(92\)90011-W](https://doi.org/10.1016/0377-2217(92)90011-W)
- STAR (2021). *Rekrutteringssurvey. Rapport, december 2021*. Styrelsen for Arbejdsmarked og Regulering. <https://www.star.dk/media/19208/rekrutteringssurvey-december-2021.pdf>.
- Staunæs, D., Nickelsen, N. C. M., Dupret, K., Adriansen, H. K., & Høyrup, S. (2014). Læringslaboratorier og læringseksperimenter: Indledning. *Læringslaboratorier og eksperimenter* (pp. 7-32). Aarhus Universitetsforlag.
- Sundheds- og Ældreministeriet. (2018). *Forenkling af regler og dokumentationskrav i ældreplejen. Afrapportering fra Sundheds- og Ældreministeriet og KL's arbejde om forenkling af regler og dokumentationskrav i ældreplejen*. <https://sum.dk/Media/4/A/Rapport%20Forenkling%20af%20regler%20og%20dokumentationskrav%20i%20C3%A6ldreplejen.pdf>.
- Sundheds- og Ældreministeriet (2020). *Redegørelse om ældreområdet*. https://sm.dk/Media/637666126708148318/AE_Redeagoerelse_om_aeldreomraadet_2020.pdf
- Sundhedsstyrelsen (2017a). *Rehabilitering på ældreområdet-Hvad fortæller danske undersøgelser os om kommunernes arbejde med rehabilitering i hjemmeplejen?* KORA. Det Nationale Institut for Kommuners og Regioners Analyse og Forskning.
- Sundhedsstyrelsen (2017b). *Tidlig opsporing af forringet helbredstilstand og nedsat funktionsevne hos ældre mennesker. Anbefalinger til arbejdsgange og anvendelse af redskaber*. (). <https://www.sst.dk/-/media/Udgivelser/2017/Tidlig-opsporing-af-forringet-helbredstilstand-og-nedsat-funktionsevne-hos-aeldre-mennesker.ashx?la=da&hash=EC4A2AD6BA14C83565EEFB546B268CAE396D41BF>
- Svensson, L. (2018). Kontextuellt tänkande om pedagogik. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 23(5), 205-222. 10.15626/pfs23.5.12

- Szebehely, M. (2006). Omsorgsvardag under skiftende organisatoriske villkor—en jämförande studie av den nordiska hemtjänsten. *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 8(2), 49-66.
- Tanggaard, L. (2005). Collaborative teaching and learning in the workplace. *Journal of Vocational Education and Training*, 57(1), 109-122.
- Task Force (2020). *Veje til flere hænder. Task force om social- og sundhedsmedarbejdere*. https://www.kl.dk/media/24385/veje-til-flere-haender-task-force-om-social-og-sundhedsmedarbejdere_web.pdf.
- Tronto, J. C. (2013). *Caring democracy: Markets, equality, and justice*. NYU Press.
- Tufte, P. (2011). Hvad er meningen? Arbejdspraksis og mening i arbejdet i den danske ældrepleje. *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 13(2), 28-41.
- Twigg, J. (2000). Carework as a form of bodywork. *Ageing and Society; Ageing and Society*, 20(4), 389-411. 10.1017/S0144686X99007801
- Undervisningsministeriet (2016). *Pædagogiske principper – Inspirationsmateriale til erhvervsskolerne*. Undervisningsministeriet.
- Urban, A., & Quinlan, E. (2014). Not for the faint of heart: Insider and outsider shadowing experiences within Canadian health care organizations. *Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal*, 9(1), 47-65. DOI 10.1108/QROM-10-2012-1107
- Van Manen, M. (1991). *The tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness*. State University of New York Press.
- Van Manen, M. (2008). Pedagogical sensitivity and teachers practical knowing-in-action. *Peking University Education Review*, 1(1), 1-23.
- Vásquez, C., Brummans, B. H., & Groleau, C. (2012). Notes from the field on organizational shadowing as framing. *Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal*, 7(2), 144-165.
- VIVE (2021). Social- og sundhedshjælpere og social- og sundhedsassistenter i kommunerne. En analyse af udviklingen i uddannelserne, opgaverne og rammerne samt medarbejdernes perspektiv på området <https://www.vive.dk/media/pure/15862/5251831>
- von Kotze, A. (2013). A pedagogy of contingency for precarious work. *Technical and Vocational Skills Development in the Informal Sector. International Perspectives in Adult Education IPE*, 68(2013), 87-99.
- Wærness, K. (1989). *Et program for omsorgsforskning*. Skriftserie. Sosiologisk institutt, Universitetet i Bergen.
- Wahlgren, B., & Aarkrog, V. (2019). Forskningscirkler som praksisnær forskning: Mødet mellem praksisbaseret og forskningsbaseret viden. *Tidsskrift for Professionsstudier*, 15(29), 24-33.
- Wegener, C. (2013). *Innovation—inside out. Change and stability in social and health care education [Ph.d.-afhandling]*. Aalborg Universitet.

- Wells, Y., Brooke, E., & Solly, K. N. (2019). Quality and safety in aged care virtual issue: What Australian research published in the Australasian Journal on Ageing tells us. *Australasian Journal on Ageing*, 38(1), E1-E6.
- Whyte, S. R. (1999). Ethnographic fieldwork. A pragmatic perspective. *Nordisk Pedagogik*, 19(4), 235-244.

RESUMÉ

Denne afhandling undersøger eksperimentelt og kollaborativt, hvordan tvivl kommer til udtryk og kan fungere som trigger for læring i og på tværs af kontekster i ældreplejens omsorgsarbejde. Inspireret af Deweys pragmatisk læringsfilosofi antages tvivl som trigger for læring gennem en reflektiv samarbejdsform defineret som samskabende udforskning. Noddings omsorgsetiske filosofi inspirerer til at analysere det nære møde mellem omsorgsmedarbejdere og beboere som en empatisk udveksling. Herfra udvikles en terminologi omkring pædagogikkens formålsstyring, relationalitet og kontingens og 'nuets pædagogik' som betegnelse af omsorgsmedarbejderens etiske og æstetiske justering til omsorgssituationen. Afhandlingen peger på, at omsorgsmedarbejderne mangler rum og redskaber til at indgå i en reflektiv samarbejdsform, og at tvivlen derfor lever i skyggen af den organisatoriske praksis i uformelle samtaler-i-arbejdet. Afprøvninger viser, at tvivlen med fordel kan anerkendes og afpersonaliseres, så håndteringen af tvivlen kan fællesgøres og professionaliseres. Analyserne viser dog også, at aspekter af relationalitet (magt, autoritet og hensyn), tidslighed (tempo og samtidighed) og indstilling (tillid, åbenhed) kan gøre det vanskeligt for de involverede kropsligt at registrere og verbalt at omsætte æstetiske kvaliteter af deres erfaringer og at agere som lærende sammen.