

Skriftlighed i praktikken



Professionshøjskolen UCC

**Læreruddannelsen
Blaagaard/KDAS**

Indhold

	Side
Hvad kan hæftet bruges til?	2
At skrive med et formål	3
At skrive ustruktureret	5
At skrive praksisfortællinger	7
At skrive episodebeskrivelser	12
At skrive praksisobservationer ned	15
Fra observation til beskrivelse, analyse, fortolkning, vurdering og perspektivering	20
At skrive med fokus på sig selv og sin egen læring	23
Logbog og portfolio som grundlag for vejledning og undervisning	26
Udvikling i den faglige skrivning - fra fortællinger om levet liv til en ordening af verden i abstrakte kategorier	29
Til slut	30
Litteraturliste	31

Dette hæfte er blevet til i forbindelse med et udviklingsarbejde i Professionshøjskolen UCC i tilknytning til FoU-programmet Dokumentation, evidens og kvalitet i uddannelse og profession. Tak for denne mulighed og tak til deltagerne i udviklingsarbejdet for diskussioner, respons og ideer i forbindelse med udarbejdelse af hæftet.

Tak til de studerende der har bidraget med konkrete teksteksempler.

Vi modtager på praktikkontoret på Blaagaard/KDAS gerne forslag til forbedringer af hæftet.

Charlotte Skafte-Holm, praktikleder på Blaagaard/KDAS, august 2009.

Hvad kan hæftet bruges til?

Dette hæfte er et inspirationshæfte til hvordan studerende på Blaagaard/KDAS kan skrive i praktikken i forbindelse med deres arbejde med portfolio og logbog. Hæftet er en præsentation af hvordan forskellige former for skriftlighed kan være et redskab når de studerende skal skrive i og om praksis *mens de lærer, for at lære samt med henblik på løbende at evaluere læring.*

I hæftet bliver du præsenteret for forskellige skriftlige tilgange til praksisfeltet. Pointen er den enkle at man ikke nødvendigvis lærer så meget af sine erfaringer i praktikken, med mindre man reflekterer over disse erfaringer. Der vil således komme forslag til hvordan du ved at skrive kan reflektere og dermed nærme dig en mere dybtgående forståelse af praksis. Desuden er der forslag til hvordan du kan registrere og dokumentere praksis skriftligt. Her er det en pointe at den enkleste, mindst tidskrævende og mindst indgribende måde at registrere praksis på er ved hjælp af skriften.

For at få mest muligt ud af din skrivning i og om praksis bør du være opmærksom på hensigten med din skrivning og bevidst vælge den måde at skrive på der bedst understøtter din skrivehensigt.

Foruden lærerstuderende kan også vejledere og undervisere få udbytte af at læse med i forhold til anvendelse af skriftligheden i deres samarbejde med studerende i og om praktikfaget.

Hæftet bygger på de hovedsynspunkter

- At skrivning er en vigtig strategi og et væsentligt redskab når noget skal læres.
- At skriftlig såvel som mundtlig brug af sproget er fundamentalt i en læreproces – uanset fag.
- At skrivning kan være med til at bygge bro mellem praksis og teori.
- At skrivning kan være med til at fremme den lærendes interaktion med fag, medstuderende, vejledere og undervisere.
- At regelmæssig skrivning i studiet vil højne niveauet af skrivefærdigheder og –kompetencer hos de studerende generelt.

... og er bygget op omkring en række forskellige måder at skrive på:

- At skrive ustruktureret.
- At skrive praksisfortællinger.
- At skrive episodebeskrivelser.
- At skrive praksisobservationer ned.
- At skrive med fokus på sig selv og sin egen læring.

I de enkelte afsnit vil der være en præsentation af den givne måde at skrive på samt konkrete teksteksempler skrevet af studerende i forskellige professionsuddannelser. I disse teksteksempler er de studerendes sprogbrug bevaret.

Ud over ovennævnte afsnit indeholder hæftet to afsnit af mere teoretisk karakter:

- Brug af logbog og portfolio forbindelse med i vejledning og undervisningen. I dette afsnit finder du desuden forslag til arbejdsgange, hvis du vil anvende praksisfortællinger og episodebeskrivelser som afsæt til refleksionsøvelser.
- Udvikling i den faglige skrivning
- fra fortællinger om levet liv til en ordning af verden i abstrakte kategorier.

Undervejs i hæftet er indlagt forskellige aktiviteter. Det kan være mindre skriveøvelser eller spørgsmål til overvejelse og diskussion.

At skrive med et formål

Når vi skriver, eller når vi taler, er der altid en *hensigt*, et *formål* med at gøre det. Hver gang vi griber blyanten, sætter fingrene på tastaturet for at skrive eller åbner munden for at tale, er det fordi vi *vil* noget og ønsker at *opnå* et eller andet.

Ud over ovenstående fokus på skiveformål, lægger dette afsnit desuden op til at du skal overveje hvordan du har det med at skrive – og eventuelt hvorfor du har det sådan – og til at du kan overveje de karakteristika der knytter sig til skriftligheden som udtryksform.

Aktivitet

Lav en oversigt over de tekster du har skrevet i den forløbne uge i din fritid og i forbindelse med arbejde og studier.

Noter efterfølgende hvilken hensigt der var med at skrive den enkelte tekst. Hvad var det primære formål med den?

Hvis du har lavet denne aktivitet sammen med medstuderende, kan I nu kort samle op på hvilke tekster I har skrevet og på hensigten med dem.

Nogle lærerstuderende har skrevet nedennævnte tekster for at ...	
Tekst	Hensigt
SMS	Social kontakt
Forventninger til praktikken	Refleksion
Dagbog for de autister jeg passer	Information til forældre/mulighed for at evaluere handleplan
Noter	For at forstå begreber bedre (når jeg skriver dem ned husker jeg dem bedre), får informationen to gange
Julegaveønskeliste	Information til familien
Hvem skal have hvilke julegaver	Planlægning af indkøb og økonomi
Mail til min mor	Hygge for sjov, en godmorgenhilsen
Biologiopgave	Demonstrere viden om at undervise i faget

Eksemplerne ovenfor er medtaget for at illustrere en række forskellige formål med at skrive. Vi handler – som eksemplerne viser - ved hjælp af sproget fordi vi ønsker at komme i kontakt, tænke, informere, forstå og huske, få overblik, få andre til at gøre noget for os og så videre.

Dette hæfte bygger på en skelnen mellem to grundlæggende hensigter med skrivning og tekster, nemlig tekster som vi skriver primært for vores egen tænkings og lærings skyld, *tænketekster*, og tekster som vi primært skriver for at kommunikere med andre, *præsentationstekster*¹.

- **tænkeskrivning:** skrivningen er uformel og udforskende. Det er fokus på processen og vores tænkning *mens vi skriver*. Vi skriver primært for vores egen skyld, eventuelt sammen med medstuderende og eventuelt med lærer/vejleder som dialogpartner.
- **Præsentationsskrivning:** Vi skriver for at kommunikere og præsentere et stof for en læser for eksempel i opgaver eller rapporter i uddannelsessammenhæng. Der er fokus på produktet og opmærksomhed på modtagen af det.

¹ Dysthe m. fl., s. 43 - 44 (2001).

Denne skelnen mellem tænkeskrivningen og præsentationsskrivningen skal ikke betragtes som et enten eller. Snarere som yderpunkter på et kontinuum hvor en given tekst kan være mere eller mindre det ene eller det andet, der er således glidende overgange mellem de to former for skrivning.

Som udgangspunkt er de skrivemåder der præsenteres i dette hæfte, tænkeskrivning, altså tekster som man skriver for og til sig selv, eller evt. formidler til medstuderende, vejledere og undervisere i forbindelse med undervisning og vejledning med henblik på dialog, refleksion og læring. Rammen om denne skrivning kan være en logbog eller en portfolio.

Portfolioen² i praktikken

Portfolioen er *en samling af faglige arbejder* udført over en længere tidsperiode. Portfolioen kan rumme arbejder i forskellige genrer – både tænketekster og præsentationstekster – og udtryksformer (skrevne såvel som multimediale) udført af den studerende alene eller i samarbejde med andre.

Logbogen³ i praktikken

Logbogen er en *samlebetegnelse for mange former for tænkeskrivning*. Logbogsskrivning kan omfatte et bredt spekter af tænketekster, fra huskelister, løse notater, undervisningsplaner, referater af vejledning til de skrivemåder der præsenteres i dette hæfte. Logbogen kan omfatte tekster som man udelukkende skriver for sig selv, og forskellige former for tekster som formidles til medstuderende, vejledere og undervisere.

Portfolioen og logbogen har flere funktioner i praktikken⁴:

- De varetager indtryk, observationer, situationer, episoder, tanker ect. som er relaterede til praksissituationen.
- De er grundlag for refleksion.
- De er en hjælp til selvvurdering.

Portfolioen skal desuden dokumentere den studerendes forberedelse, gennemførelse og efterbehandling af praktikken til brug for bedømmelse af den studerende.

Aktivitet

Hvordan har du det med at skrive?

- Hvad er vanskeligt?
- Hvad er frugtbart?

Skriv ud fra ovenstående spørgsmål i 8 minutter uden ophør. Du må ikke rette i det du skriver, og du skal skrive hele tiden. Hvis du går i stå, kan du skrive ”jeg er gået i stå, jeg er gået i stå ... til du kommer på sporet igen.

Når de 8 minutter er gået, læser du din tekst igennem. Sæt streg under centrale udsagn i teksten. Hvis du har skrevet sammen med medstuderende, kan I nu sætte jer i mindre summe grupper og udveksle jeres erfaringer med at skrive.

Du kan læse mere om at skrive for at tænke og lære i:

Olga Dysthe, m.fl.: *Skrive for at lære. Faglig skrivning i de videregående uddannelser*. Forlaget Klim 2001.

Olga Dysthe og Knut Steinar Engelsen (red.): *Mapper som pædagogisk redskab. Perspektiver og erfaringer*. Klim 2005.

Eva Heltberg og Christian Kock: *Skrivehåndbogen*. Gyldendal 1997.

Tine Sofie Højrup og Charlotte Skaft-Holm: Vil du rette min logbog? – Overvejelser over praktiklogbogen på Blaagaard Seminarium. I Lene Storgaard Brok og Frants Mathiesen (red.): *Skriftilighed – et læringsredskab i professionsuddannelser*. Forlaget Samfundslitteratur 2005.

² Obligatorisk på årgang 2007, 2008 og 2009 på Blaagaard/KDAS.

³ Obligatorisk på alle årgange på Blaagaard/KDAS.

⁴ Inspireret af Dysthe m. fl.: s. 72 (2001).

At skrive ustruktureret

Den ustrukturerede skrivning er en personlig og utvungen skrivning. Den er karakteriseret ved at du lader indtrykkene komme til dig, at du skriver uden særlige intentioner om at sortere i indtrykkene, og uden på forhånd at have udvalgt fokuspunkter. Når du skriver på denne måde, bliver praksis fastholdt i skriften, og skrivningen er, netop fordi der ikke er fokus på bestemte forhold eller skrives i forhold til en bestemt struktur, åben for at fange det overraskende og uventede. Når skrivningen frit og ekspressivt kan veksle mellem beskrivelse, refleksion, mere beskrivelse osv., kan den få karakter af at være opdagelse og udforskning. Det er den skrivende der har fuld kontrol over hvad der skrives og hvordan der skrives. Skrivningen kan dermed følge en udvikling i tænkningen *mens* der skrives.

Det er dog også karakteristisk at nogle studerende når de skriver ustruktureret og kan skrive ”hvordan de vil om hvad de vil” – måske med en datoangivelse som eneste strukturerende princip – enten skriver *meget lidt* eller *meget omfattende*. Der kan være en fare for at man drukner i indtryk og enten skriver side op og side ned og producerer store mængder af tekst som det efterfølgende kan være svært at se mønstre i og anvende, eller gør som denne lærerstuderende: skriver 3 linjer om en hel dags oplevelser i sin logbog under en praktik:

”Vi mødte, meget spændte, da vi skulle lave vores oplæg om kortfilm i dag.
Det gik ok, men vi var mange i lokalet og vi kender stadig ikke børnene særligt godt.
Om eftermiddagen kiggede vi på de forskellige projekter”

Det kan altså i nogle tilfælde være vanskeligt senere at samle sine ustrukturerede skrivelser til en sammenhængende forståelse, og der kan være en risiko for at væsentlige detaljer overses. Det kan, hvis skrivningen senere skal anvendes i vejledning, undervisning eller opgaver, være vanskeligt at få tilstrækkelig kvalitet i skrivningen.

Den ustrukturerede skrivning kan imidlertid være værdifuld set i forhold til en progression i skrivningen, idet den ustrukturerede skrivning kan give anledning til undren, fastholde en undren og være inspiration til en mere struktureret skrivning.

Torlaug Hoel foreslår at der skelnes mellem spontan- og refleksionsskrivning⁵. Den spontane skrivning er ustruktureret og vil ofte finde sted i eller tæt på den konkrete situation. Refleksionsskrivningen består i at man – på et tidspunkt hvor man har bedre tid – vender tilbage til spontanskriveringen. Du kan således overveje en mild grad af strukturering af din skrivning, og kan i nedenstående teksteksempel se hvordan en lærerstuderendes har bygget sin logbog op på denne måde. I venstre kolonne noterer den studerende sin beskrivelse af undervisningen. I højre kolonne er den studerende på et andet refleksionsniveau og formulerer eksempelvis vurderinger af og spørgsmål til undervisningen.

Tid og sted	
Ustruktureret og spontan skrivning	Refleksionsskrivning (undren, fortolkning, diskussionspunkter osv.)
Matematik i 1. klasse i 2 lektioner Startede med at gennemgå 4-tabellen og få skrevet den op på et par forskellige måder, bomleg, 4-tabel forfra og bagfra (fortalte et par elever højt). Så blev der lige kort samlet op omkring < og > (krokodillenæb). De elever der ikke var der sidst ...	Vurder undervejs hvor lang tid man kan bruge på én bestemt ting. Elever i 1. klasse kan koncentrere sig om tavleundervisning i 15 – 20 minutter. Som denne dag hvor de længe sidder selv og laver opgaver, er det en god ide lige at tage en sangleg eller en løbetur i løbet af timen, så er de også nogenlunde friske/på det sidste kvarter – 20 minutter af timen ...

⁵ Torlaug Løkensgard Hoel, 2005.

Aktivitet

Hvis du er i praktik i en praktikgruppe, og I alle skriver ustruktureret om jeres oplevelser, kan du sammenligne din skrivning med de andres. Hvad har I skrevet om? Hvad har optaget jer? Hvad har undret jer? Hvad har I lært? Hvordan? Hvorfor?

Sammenfatning:

- Den ustrukturerede skrivning er personlig og utvungen.
- Den ustrukturerede skrivning er åben for at fange det overraskende og uventede i en situation.
- Den ustrukturerede skrivning er særligt velegnet som ”startskrivning”; altså i begyndelsen af studiet, i begyndelsen af en praktik, og som grundlag for en mere struktureret og fokuseret skrivning.
- Når du skriver ustruktureret, kan der være en risiko for at du drukner i indtryk og enten skriver meget lidt eller meget omfattende. Derfor kan du overveje en mild grad af strukturering eller fokusering af din skrivning.

At skrive praksisfortællinger

Det at skrive om en aktuel hændelse, noget man selv har oplevet, tvinger én til refleksion. I løbet af en praktikperiode er der mange indtryk, der skal sætte sig, meget der skal læres, og der stilles mange krav til den studerende i denne periode. Konsekvensen er, at der ikke er tid til særlig meget refleksion.⁶

Nedenstående praksisfortælling stammer fra en radiografstuderendes⁷ praktik. Den radiografstuderende har fået som oplæg at han skal fortælle om en selvoplevet situation i klinikken med en patient og/eller pårørende, læge, radiograf eller andre samarbejdspartnere. Fortællingen skal være om en oplevelse der har undret, optaget eller gjort indtryk på den studerende. Den studerende skal fortælle om hændelsen med egne ord, så detaljeret og virkelighedsnært som muligt, og sådan at en person der ikke var til stede kan forstå det beskrevne.

Den næste undersøgelse jeg skal observere, er en UL-scanning af et nyfødt barn. Undersøgelsen skal foretages med henblik på evt. løse hofter. Tilstede i lokalet er jeg, en radiolog, en sygeplejerske og barnets mor og far. Begge forældre ser meget anspændte ud, da radiologen og jeg træder ind i rummet. Dette er kun forståeligt, da de selvfølgelig er bange for, hvilken diagnose der vil blive stillet. Vi præsenterer os selv. Stemningen i rummet er meget trykket, og der bliver kun udvekslet få ord. Radiologen starter undersøgelsen. Barnet græder og græder under hele forløbet. Faderen står ved barnets hoved, og prøver forgæves at berolige ham. Gråden fra den lille skabning går igennem marv og ben, og jeg tror, at det er netop dette og angsten for resultatet, der får moderen til at bryde ud i gråd. Sygeplejersken henter nogle servietter til hende, og ligger en hånd på hendes skulder for at trøste hende. De gennemtrængende skrig fra barnet, moderen der græder, og faderen der desperat forsøger at berolige sit barn, påvirker også mig. Jeg kan mærke, at jeg indvendig føler en vis ubehag, og jeg føler i høj grad empati med forældrene. Da radiologen har scannet begge hofter, spørger han mig, om jeg kan se hvad billedet på skærmen forestiller. Det er bare svært at se, og jeg ryster på hovedet. Han forklarer mig hvor acetabulum, femur og pelvis befinder sig på billedet. Herefter fortæller han mig, at det ser fint ud. Han vender sig om mod forældrene og fortæller den gode nyhed. Moderen begynder nu at græde endnu mere, men jeg formoder at det denne gang er glædestårer. Jeg kan mærke, at også jeg får en klump i halsen og en smule våde øjne. Radiologen ligger sin hånd på moderens skulder. ”Hvorfor græder du” spørger han, ”han er jo helt normal, eller hans hofter er, vi ved jo ikke hvordan det står til længere oppe” siger han og blinker. Moderen græder stadig, men man kan samtidig se at hun smiler en smule. Radiologen beder dem vente et kort øjeblik, da de skal have journalen med tilbage på afdelingen. Vi forlader rummet, og radiologen skriver kort i journalen at alt ser fint ud. Vi går ind igen med journalen og siger pænt farvel. Herefter følger sygeplejersken dem tilbage på afdelingen.

Praksisfortællinger er altså ikke – selv om der er fællestræk - de fiktive litterære fortællinger der eksempelvis læses og arbejdes med i skolens danskundervisning⁸. Fortællinger skal i dette hæfte forstås bredere; som en grundlæggende menneskelig tilbøjelighed til at skabe orden og mening i livets forskellige hændelser ved at kæde dem sammen til en større sammenhængende fortælling, og som grundlæggende i den måde vi formidler vores erfaringer med verden på: ”Nu skal du høre hvad jeg oplevede i går ...”.

En praksisfortælling er en fortælling om praksis fortalt af en praktiker.

En fortælling fra praksis omfatter en *person*, der *handler* for at opnå et bestemt *mål* i nogle bestemte *rammer* ved hjælp af bestemte *midler*. For at en fortælling kan komme i gang er det nødvendigt med et problem, en ubalance eller en eller anden afvigelse fra det normale.

⁶ Udsagn fra sygeplejerskestuderende hos Kari Westad Hauge: *Den studerende og fortællingen*. I *Sygeplejersken* nr. 11/2001.

⁷ En radiograf arbejder med røntgenundersøgelser og scanninger på et hospital.

⁸ Peter Hallgård Christensen (1997).

En fortælling:

- Begynder ofte med en præsentation af fortællingens elementer og problem.
- Derefter går handlingen i gang. Personerne handler, og spændingen stiger.
- Til slut en løsning, hvor problemet løses og alt falder til ro.

At fortællingen bevæger sig skyldes desuden at hændelserne i fortællingen ordnes i *tid og årsag*. I fortællingen skal vi både fortælle at tiden går - der sker ting og sager - og at de sker af nogle bestemte menneskelige årsager. En opremsning af hændelser i tid ikke er nok til en fortælling. For eksempel kalder vi ikke et cv eller en politirapport for fortællinger. Fortællinger består således både af tidslige og årsagsmæssige forløb.

Et eksempel:

Nedenstående sætning nævner to begivenheder der følger hinanden i tid:
Kongen døde, og derefter døde dronningen.

I nedenstående sætning nævnes de samme to begivenheder, men her medtages desuden den menneskelige årsagssammenhæng:

Kongen døde, og derefter døde dronningen af sorg.⁹

Aktivitet

Identificer *problem og begyndelse, midte og slutning* i den radiografstuderendes fortælling fra praksis.

Når du fortæller om praksis, omdanner du dine erfaringer og de hændelser du har oplevet, til et forløb i tid, rum og årsagssammenhænge. Din fortælling foregår i en konkret og bestemt sammenhæng; den er situationsafhængig, og ville have lydt anderledes hvis den havde fundet sted med andre deltagere et andet sted. Fortællingen betoner således at relationer mellem mennesker og hændelser må forstås i den konkrete sammenhæng de finder sted i. En stor del af din faglighed består i at kunne håndtere *den sociale sammenhæng* som lærerarbejdet udøves i. Disse ofte komplekse sociale samspil og sammenhænge kan udtrykkes og formidles i fortællingen.

Samtidig giver du når du fortæller, dine erfaringer et udtryk der kan formidles til og forstås af andre. At fortælle om en oplevelse der har gjort indtryk, kan være følelsesmæssigt forløsende. At sammensætte fortællingen, udvælge de vigtigste dele af oplevelsen og formidle den til andre er med til at strukturere og kategorisere oplevelsen samt give overblik¹⁰.

Fortællingen *formidler* altså oplevelsen til en lytter eller læser, men fortællingen har desuden en anden funktion; fortællingen rummer en implicit *evaluering* af oplevelsen. Som nævnt må fortællingen for at komme i gang indeholde et problem eller en afvigelse fra det normale. Fortællingen ”sladrer” dermed om vores kulturelle normer og værdier; om hvad der er normalt, og hvad der er unormalt; hvad der er uproblematisk, og hvad der er problematisk fordi den implicit rummer den fortællende persons egen vurdering af det forløb der berettes om.

⁹ Eksemplet er hentet fra E. M. Forster: *Aspects of the Novel*, 1927.

¹⁰ Susanne Idun Mørch s. 34 (2004).

Aktivitet

Nedenfor finder du dels en beskrivelse af en ultralydsscanning af nyfødt fra en patientjournal, dels et uddrag af en videnskabelig artikel i Ugeskrift for læger, en artikel der blandt andet omhandler ultralydsscanning af nyfødte. Beskrivelsen til patientjournalen, uddraget af den videnskabelige artikel og praksisfortællingen omhandler det samme sagforhold; scanning af nyfødte, men de gør det på forskellige måder og med forskellig hensigt

Du skal nu sammenligne de to tekster på denne side med den radiografstuderendes praksisfortælling på side 7. Lav en brainstorm hvor du noterer så mange forskelle og ligheder mellem de tre tekster som overhovedet muligt.

En røntgenbeskrivelse:

Ultralydsscanning af begge hofter

Viser på venstre side normale alfavinkler og veldefinerede acetabularhjørner.

På højre side er acetabularhjørnet mere afrundet og alfavinklen er fortsat på 57-58 gr., hvilket er stort set stationært sammenholdt med sidst.

Der er ingen påviselig løshed.

UD: for lille alfavinkel på højre side”

Uddrag fra en videnskabelig artikel i Ugeskrift for læger. Artiklen omhandler ultralydsscanning af nyfødte børn med henblik på diagnosticering af hoftedysplasi:

Diagnostik

Diagnosticering af medfødt hofteluksation (MHL) hos nyfødte og op til 3-6-måneders-alderen er primært klinisk under anvendelse af såvel Ortolanis (click of exit) som Barlows (click of entry) manøvre. Formodning om MHL kan verificeres ved dynamisk UL-scanning. Imidlertid vil metoden generere en del falsk positive udsagn. Ved UL-scanning af 890 hofter hos nyfødte, påviste Castelein et al 82 hoftedysplasier hos nyfødte med normal klinik. Heraf resolveredes 79 spontant inden for seks uger uden behandling (18).

Jacobsen & Sonne-Holm: Den dysplastiske hofte. I Ugeskrift for læger 2003. nr. 3

Jeg kan af gode grunde ikke se hvilke forskelle og ligheder mellem de tre tekster du har noteret i din brainstorm. Du har måske bemærket nogle sproglige forhold, forskellige hensigter med teksterne eller forskelle på hvor skriveren ”er henne” i forhold til praksis (tæt på, langt fra, tilbageskuende, fremadskuende). De karakteristika jeg har valgt at fremhæve finder du i kasserne på den næste side.

På Blaagaard/KDAS ...

På Blaagaard/KDAS kan praksisfortællingerne – efter aftale mellem studerende og vejleder/underviser - skrives med udgangspunkt i et fælles tema for holdet.

Eventuelt kan man finde inspiration i indholdsområderne for faget praktik:

- lærerens opgaver og ansvar
- elevforudsætninger
- klassens sociale liv og læringsmiljø
- planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisning
- evaluering af elevernes læring
- samarbejde med elever, forældre, kolleger og andre ressourcepersoner

Praksisfortællingen

... er konkret, selvoplevet og formuleret i et hverdagsprog. Den handler om menneskelige aktører, altså mennesker der handler og reagerer i tid og rum ud fra intentionelle tilstande (behov, tro, viden, hensigt, forpligtelse). Fortællingen leder efter de intentionelle tilstande ”bag” handlingerne. Fortællingen fortælles af en fortæller der ser tingene fra en bestemt synsvinkel, dermed integrerer fortællingen såvel faglige som personlige perspektiver. Den begrundes i et behov for refleksion og selviagttagelse – refleksiv viden.

Ultralydsscanning af nyfødte

Røntgenbeskrivelse

Hensigten med beskrivelsen er kort og nøgternt ved hjælp af et fagsprog at formidle væsentlige kendsgerninger vedrørende en scanning til en patientjournal. Hverken røntgenbeskrivelsen eller den videnskabelige artikel er kronologisk opbygget. Beskrivelsen er struktureret efter: På højre side ..., på venstre side ...

Uddrag fra videnskabelig artikel

Artiklen er bragt i et videnskabeligt tidsskrift. Den formidler ved hjælp af et teknisk sprog og abstrakte begreber en viden om ultralydsscanning som er objektiv, generaliserbar, verificerbar (sand) og optaget af årsag og virkning.

Som tidligere nævnt omhandler beskrivelsen til patientjournalen, uddraget af den videnskabelige artikel og praksisfortællingen det samme sagforhold; scanning af nyfødte, men de gør det på forskellige måder og med forskellig hensigt.

Torlaug Hoel påpeger at vi: *For at fange en kompleks virkelighed og for at kunne bruge et brede repertoire af os selv, sandsynligvis i højere grad burde tage utraditionelle genrer i brug i den faglige skrivning*¹¹. Den studerende får i sin praksisfortælling formidlet en erfaring som han ikke ville kunne formidle gennem et traditionelt fagsprog¹² og i de genrer vi traditionelt skriver i i arbejde og i uddannelse.

I den konkrete praksis sker der eksempelvis altid noget andet end det vi har planlagt, og praksisfortællingen kan netop sætte ord på dette ”uventede”. De videnskabelige studier har et forskerblik på praksis; der er stor distance til konkrete situationer og hensigten er her at formidle en viden der er saglig, objektiv og generaliserbar¹³.

En del af den viden der findes i lærerarbejdet er tavs. Det vil sige at lærere (og lærerstuderende) er i besiddelse af en viden - fx i form af hensigtsmæssige måder at handle på når konkrete problemer skal løses – men som vanskeligt kan udtrykke sprogligt. Der er i dag en stigende interesse for den viden der findes i en praksis. Fordi praksisfortællingerne omhandler om menneskelige aktører der handler i konkrete situationer, er de i nogle tilfælde velegnede til at udtrykke og sætte ord på den viden der findes i det konkrete

¹¹ Torlaug Hoel, s. 129 (2005).

¹² Jerome Bruner, s. 187 - 229 (2003).

¹³ Bruner, s. 187 - 229 (2003).

lærerarbejde, og kan bruges til at ekspliciterer sider af den tavse viden lærere anvender og udvikler i arbejdet med henblik på at bevidstgørelse og refleksion.

Praksisfortællinger kan anvendes som oplæg til vejledning og undervisningen. Fortællingerne kan danne udgangspunkt for refleksionsøvelser mellem grupper af studerende og en underviser fra skolen eller mellem den studerende, praktikvejlederen og en underviser fra skolen. På side 26 kan du læse mere om dette.

Sammenfatning:

En praksisfortælling

- er en fortælling om praksis fortalt af en praktiker,
- er konkret, selvoplevet og formuleret i et hverdagsprog,
- er kronologisk bygget op med en begyndelse, en midte og en slutning og må for at komme i gang indeholde et problem, en ubalance eller en afvigelse fra det normale,
- omhandler mennesker der handler og reagerer i tid og rum ud fra intentionelle tilstande (behov, tro, viden, hensigt, forpligtelse). Fortællingen er optaget af leder efter de intentionelle tilstande ”bag” handlingerne,
- integrerer såvel faglige som personlige perspektiver og
- er velegnet i forhold til at udtrykke, tydeliggøre og reflektere over den viden der findes i en given praksis.

Læs mere om praksisfortællinger i

Susanne Idun Mørch (red.): *Pædagogiske praksisfortællinger*. Systime Academic 2004.

Kari Westad Hauge: *Den studerende og fortællingen* og *En dør ind i sygeplejen*. I *Sygeplejersken*, Blad nr. 11, 2001. Online artikler.

Søren Smidt: *Iagttagelse og fortælling*. Pædagogiske iagttagelse og beskrivelse af børn. Forlaget Børn & Unge 1998.

At skrive episodebeskrivelser

Hvor praksisfortællingen betoner et personligt perspektiv på en selvoplevet hændelse, træder det personlige i baggrunden i en episodebeskrivelse til fordel for en så neutral beskrivelse som muligt.

I arbejdet med episodebeskrivelserne er det en pointe at der skelnes klart mellem en detaljeret og nøgtern beskrivelse af episoden og den efterfølgende analytiske bearbejdning. Ved hjælp af denne opdeling sikrer du dig at episoden beskrives så grundigt at den kan udgøre et godt grundlag for efterfølgende overvejelser over forskellige sider af en praksissituation; praksissituationer der ofte er meget komplekse og sammensatte.

Nedenstående eksempel på en beskrivelse af en episode fra praksis stammer fra sygeplejerskeuddannelsen. Den studerende er i praktik på en skadestue. På baggrund af et forslag fra de studerende planlægges en fælles vejledning med en gruppe studerende og to praktikvejledere. Omdrejningspunktet for vejledningen er patienter med anden etnisk baggrund end dansk.

En del patienter med anden etnisk baggrund henvender sig i skadestuen. Under mit praktikophold har jeg selv været med til at modtage ca ti patienter af denne slags. Sygdommene og situationerne har været vidt forskellige i de pågældende situationer, men fælles for dem alle er dog, at det har været en anderledes og mere udfordrende situation end mødet med den danske patient. Om end dette virker meget generaliserende, er hele sygdomsmanifestationen hos den etniske patient oftest anderledes og vanskeligere at gennemskue. Der kan være mange årsager hertil som vil være hensigtsmæssige at klarlægge for at opnå en bedre forståelse og dermed bedre behandlingsmuligheder. Hvis der er store sproglige barrierer er det selvsagt sværere at finde ud af hvad patienten fejler og give den fornødne behandling herfor. Endvidere har mange af de etniske patienter en anden måde at udtrykke deres smerter og problemer på end danske patienter. Et par eksempler:

Forleden kom der for eksempel en kvinde ind på skadestuen ifølge med to mænd. Kvinden var ved ankomst meget klagende og højtråbende. Hun kunne stort set ikke støtte på benene og blev derfor båret af de to mænd. Desuden trak hun vejret meget overfladisk og var ved at besvime mange gange. Hurtigt fik vi dem gennet ned på stue otte hvor flere læger og sygeplejersker blev tilkaldt. Patienten gav udtryk for voldsom hovedpine og ubehag. Neurologen blev tilkaldt med det samme og der blev lagt venflon, taget a-punktur mm. Efter fem minutter havde lægen og sygeplejersken talt patienten lidt til ro og fået sendt de to mænd, patientens mand og eksmand, ind i pårønderummet. Efter kortere samtale fortalte kvinden at hun var bange for sin mand, da hun ofte blev tævet i hjemmet. Der var altså ingen fysiske skade, men problemet viste sig at være noget helt andet end som udtrykt umiddelbart. Efter at vi havde lagt en plan for hendes videre færd, rejste hun sig op og gik uden problemer ud og tog en taxi.

En ung pige ankom med et par familiemedlemmer og henvendte sig i modtagelsen. Moderen fortalte at datteren havde ligget derhjemme og være meget syg og haft ondt i maven. Ved siden af sad datteren og dappede sit ansigt med vand og citron og var meget klagende og urolig. Da vi kom ned på behandlingsstuen og lægen spurgte lidt ind til hendes sygdomshistorie, viste det sig, at de dagen forinden havde været ved egen læge. Han havde fortalt hende, at hun havde influenza og at dette var ganske ufarligt og rådet hende til at holde sig under dynen i et par dage indtil det var væk. Denne besked havde de tilsyneladende ikke forstået, og da lægen dagen efter var på kursus følte de sig nødsaget til at søge hjælp på skadestuen.

De ovenstående eksempler viser flere problemstillinger. Den første historie viser noget om vores manglende forståelse for sygdomsmanifestation. Den anden historie fortæller om manglende viden om det danske sundhedsvæsen samt en eventuel manglende viden om egen biologi og sygdom samt eventuelle sprogbarriere. Jeg ønsker ikke at give et bud på hvilken opførsel eller opfattelse af sundhedsvæsen, sygdom mm der er den rigtige eller forkerte. Blot mener jeg at en større forståelse for emnet vil mindske problemerne både for sundhedsvæsenet og patienterne. I denne anledning har jeg fundet et par artikler, der kan være med til at belyse hvilke problemstillinger det danske sundhedsvæsen oplever i mødet med den etniske patient samt nogle mulige løsningsforslag hertil.

Fortsættes på næste side.

... fortsat fra forrige side

Primær litteratur:

- Artikel fra fagbladet Sygeplejersken: ”Indvandrere er en belastning”.
<http://www.sygeplejersken.dk/sygeplejersken/default.asp?intArticleID=13504> (5 sider)
- Artikel fra fagbladet Sygeplejersken: ”Tal med os om problemerne”.
<http://www.sygeplejersken.dk/sygeplejersken/print.asp?intArticleID=13517> (3 sider)

Sekundær litteratur:

- Eriksen, Thomas Hylland; Sørheim, Torunn Arntsen: „kulturforskelle – kulturmøder i praksis“ 1. udg., 3. oplag; Munksgaard Danmark (kap 14 s 234-254, Sygdom og kultur)

Samtlige studerende sender en uges tid inden vejledningen skal finde sted, et skriftligt oplæg i stil med ovenstående til medstuderende og vejledere. Det skriftlige oplæg består af

- en beskrivelse af en konkret hændelse der kan belyse noget centralt i forhold til det valgte tema,
- en indkredsning af centrale problemstillinger og
- forslag til litteratur der kan belyse problemstillingen.

I forbindelse med selve vejledningen fremlægger de studerende på skift hændelsen og de problemstillinger, som de finder relevante i forhold til det valgte tema. I den fælles diskussion tager alle parter afsæt heri og i de litteraturhenvisninger, der kan være relevante for en analyse, vurdering og perspektivering.

Forslag til arbejdsgang:

I det følgende får du et forslag til en arbejdsgang når du vil arbejde med såkaldte *episodebeskrivelser*, altså når du vil *beskrive* en central episode fra praksis med henblik på at reflektere den¹⁴.

Vælg en episode:

Vælg en episode¹⁵ der var glædelig, overraskende, problematisk, irriterende eller fik dig til at revurdere dine oprindelige intentioner.

Umiddelbart efter episoden:

Vi glemmer hurtigere end vi selv tror, og du sikrer dig en større pålidelighed i din beskrivelse hvis du umiddelbart efter din praksisoplevelse noterer stikord ned. En fuld beskrivelse er ikke nødvendig på dette tidspunkt, ofte er stikord tilstrækkelige med mindre du forventer at skulle bruge med meget detaljerede beskrivelser og citater fra episoden.

Den videre arbejdsgang:

1. Noter dit navn samt dato og tidspunkt for episoden.
2. Lav en kortfattet oversigt over hvad det skete i situationen; det vil sige den sammenhæng episoden fandt sted i.
3. Lav en beskrivelse af den konkrete episode. Beskriv episoden så detaljeret som muligt så du får et godt materiale til den efterfølgende analyse. Forsøg mens du skriver, at genopleve episoden. Vær opmærksom på at du i din beskrivelse inkluderer hvad folk sagde, hvad de gjorde, hvordan de så ud. Vær så konkret som overhovedet muligt; inddrag eksempelvis ordrette citater. Benyt dig af de stikord du noterede umiddelbart efter episoden.

I din beskrivelse skal du medtage episodens *hvem, hvad og hvorfor*:

- *Hvem* var til stede? Vær opmærksom på at din beskrivelse ikke bliver for smal, fx ved kun at fokusere på den ene part i episoden. Vær bred i din beskrivelse forstået på den måde at du – hvis det er en undervisningssituation du beskriver - beskriver såvel læreren som eleverne.
- *Hvad* skete, og hvad var de tilstedeværende sammen om?
- *Hvor* fandt episoden sted?

¹⁴ Fra George Posner 2005 og fra Frederiksberg Seminariums arbejde med episodebeskrivelser 2005.

¹⁵ En episode er en hændelse, en kortvarig begivenhed.

I din beskrivelse skal du koncentrere dig om at *beskrive*. Undgå at komme med *vurderinger* (fx det var godt eller skidt) og udsagn om hvordan folk tænkte eller følte; herunder hvad du selv tænkte eller følte.

Episodebeskrivelserne kan ligesom praksisfortællinger anvendes som oplæg til vejledning og undervisningen. Beskrivelserne kan danne udgangspunkt for refleksionsøvelser mellem grupper af studerende og en underviser fra skolen eller mellem den studerende, praktikvejlederen og en underviser fra skolen. På side 28 kan du læse mere om dette.

Aktivitet

Saml et udvalg af fortællinger eller episoder som er typiske for et forhold eller tema. Efterhånden kan du få et grundlag for sammenfatning af og refleksion over et bestemt forhold eller tema i praksis.

Sammenfatning:

En episodebeskrivelse

- Er en beskrivelse af en central hændelse fra praksis.
- Den udvalgte hændelse skal *beskrives* så detaljeret som muligt – *vurderinger* skal undgås.
- Beskrivelsen danner grundlag for analyse i praktikgruppen, eller i forbindelse med vejledning eller undervisning.

Læs mere om episodebeskrivelser i:

George J. Posner: *Field experience. A guide to reflective teaching*. Pearson Education 2005.

At skrive praksisobservationer ned

For at være i stand til at reflektere over og udvikle sin egen pædagogiske praksis, er det nødvendigt at tage udgangspunkt i en systematisk iagttagelse og beskrivelse af denne praksis, og på baggrund heraf bl.a. overveje, ”om man gør det, man tror man gør”, og således tilvejebringe de nødvendige konkrete forudsætninger for evaluering og stillingtagen til mulige forandringer.¹⁶

Observation er at iagttage det der sker, på en særlig opmærksom måde¹⁷. Som det tidligere har været nævnt er skriftligheden en af de enkleste måder at registrere praksisobservationer på. I dette afsnit præsenteres nogle få af de måder skriftligheden kan bruges på. Der er i afsnittet fokus på observation som et redskab i det daglige arbejde med henblik på at kunne forstå, planlægge og vurdere pædagogisk arbejde, *ikke* observation som videnskabelig metode med de krav det stiller til nøjagtighed og kontrollerbarhed.

Du må selv tilpasse forslagene så de passer til det du skal bruge dem til. Desuden er der sidst i afsnittet forslag til en række titler hvor du kan læse mere om observation, om forskellige typer af data, om observationsmetoder osv.

Observationsarbejde spiller en vigtig rolle når man vil lære den enkelte elev eller elevgruppe at kende. Vi observerer altså for at forstå det felt vi arbejder indenfor. Vi observerer desuden for at skaffe os information, blandt andet så vi ved hjælp af disse informationer kan begrunde synspunkter og handlinger. Vi er således nødt til at observere for at kunne planlægge, gennemføre og vurdere aktiviteter og for at kunne samarbejde med kolleger, andre faggrupper og forældre.

Observation kan foretages på mange forskellige måder. Den måde du vælger at observere på afhænger af *hvad* du ønsker at undersøge. Inden du påbegynder en observation er det relevant at overveje:

- Hvad ønsker du at observere og hvorfor?
- Observerer du flere gange, over tid eller i forskellige situationer?
- Deltager du i den situation du skal observere, eller ikke? Hvad betyder det? Eller har du mulighed for at observere på afstand af situationen (ikke-deltagende observation)?
- I hvor høj grad vil dine observationer påvirke, forstyrre eller gribe ind i praksis?
- Registrerer du løbende dine observationer når der er mulighed for det, eller observerer og skriver du i på forhånd tilfældigt valgte observationsperioder (fx 2 minutters observationsperioder hvert 15. minut)?
- Hvad får du mulighed for at sige noget om på baggrund af dine observationer? Hvad får du *ikke* mulighed for at sige noget om på baggrund af observationerne? Hvordan vil du fortolke dine observationer? Hvad kan du konkludere på baggrund af dine observationer? Gælder dine konklusioner i alle situationer (kan du generalisere) eller kun i den konkrete situation?
- Er der etiske hensyn du bør tage? Hvilke *informationer* skal du eventuelt skal give de implicerede inden du observerer? Skal du indhente *tilladelser* og skal du efterfølgende *anonymisere*? (De etiske hensyn vil afhænge af hvad og hvor der skal observeres, af hensigten med observationerne, og af hvordan observationerne anvendes og opbevares.

Enhver observation er en reduktion af den komplekse virkelighed som praksis i skolen er, enhver observation er således ”*selektiv, og der ligger i alle beskrivelser en udvælgelse, som foretages af iagttageren. Derfor kan en pædagogisk iagttagelse og beskrivelse aldrig være hverken altomfattende eller helt objektiv*”.¹⁸

¹⁶ Smidt og Kopart s. 39 (1998).

¹⁷ Gjørund og Huseby, s. 16 (2000).

¹⁸ Smidt og Kopart s. 23 (1998).

Når du er i en given praksissituation første gang, er det ofte usystematiske observationer (og ustruktureret skrivning) du foretager dig. Du prøver at skaffe dig et overblik og en helhedsopfattelse og skal lære situationen og de involverede at kende. Efterhånden vil du dog sandsynligvis begynde at interessere dig for bestemte områder af praksissituationen; en bestemt elevgruppes adfærd, et barns fysisk-motoriske udvikling, samspillet mellem læreren og eleverne osv.

I følgende teksteksempel har en pædagogstuderende i forbindelse med et udviklingsprojekt i et fritidscenter til hensigt at registrere ”grimt sprog” hos en drengegruppe.

Observation fra bordtennisbordet:

Følgende er en beskrivelse af en situation omkring bordtennisbordet. Det er mandag 30. januar 2006 og klokken er 13:14. To klasser har fået fri, en 5. og en 6. klasse.

2 drenge står og spiller bordtennis, mens en tredje ser på fra siden. De to der spiller sammen er begge børn af indvandrere fra arabiske lande, den tredje er dansk. De er alle tre bedste venner. De går i 5. klasse.

Bordtennisbordet er placeret lige udenfor boldsalens dør. Jeg selv er placeret siddende på en puf i et område lige ved siden af så jeg kan følge med i samtalen uden at være en del af deres rum.

Drengene er gode til bordtennis og der bliver spillet til. Der kræves en del af hinanden. De er ved at øve sig, de skal nemlig til bordtennisturnering mod de andre klubber i kommunen dagen efter.

”Kom nu for helvede” råber E irriteret til M som står i den anden ende af bordet. ”Slå nu fucking ordentligt til bolden din spasser”. ”Jeg prøver jo” svarer M.

E giver nogle tips til hvordan han kan forbedre sit slag. W, som sidder ved siden af og kigger på, hepper på dem begge. ”Ja kom nu, vi skal vinde i morgen”.

De spiller videre, men E går i stå alt imens en gruppe på seks 6. klasses drenge går forbi bag E for at komme ind i boldsalen. Disse drenge er vilde med basketball og hip hop og stilen er kasket skråt på hovedet, hængerøv i bukserne og en sløvt slæbende gang med håndtegn og indforståede gloser. ”Det er jo totalt for nederen” siger den ene. ”Jeg flækker jer for sygt” siger en anden. Der bliver også sagt ”yo” et par gange.

...

I ovenstående tilfælde er observationen relativt ustruktureret og uden faste kategorier som der observeres inden for. Den studerende præsenterer rammerne for observationen og gengiver ordret børnenes sprog. Dette er med til at give den studerende et detaljeret grundlag for en senere analyse af den konkrete sprogbrug og den sammenhæng den finder sted i.

Du kan desuden strukturere dine observatione i et skema som nedenstående. Her noterer du de væsentligste episoder vedrørende temaet ned i den periode du observerer. Desuden kan det - som nævnt i forbindelse med episodebeskrivelserne s. 12 - være hensigtsmæssigt at du adskiller beskrivelse og tolkning og opdeler din logbog på denne måde:

Tema:	
Dato/tid:	
Beskrivelse	Fortolkning og refleksion

I eksemplet nedenfor observerer en gruppe studerende undervisningen i en 5. klasse. Det er én af de studerende (benævnt C i venstre kolonne) der står for undervisningen. De to medstuderende observerer. Klassen arbejder med en novelle af Astrid Lindgren. Skemaet er mildt struktureret i tre kolonner og med åbne kategorier.

Dato		Person
Tid	Hvad bliver der sagt	Hvad sker der
10.10	C introducerer novelle - skal læses op - vælger at starte i bordrækkeorden	Eleverne åbner bøger, bladrer, Nicolai småsnakker med Kristoffer, 6 elever markerer - de vil gerne læse
10.12	C beder Christoffer om at læse	Christoffer læser - alle følger med
...	<i>De næste 14 minutter: C beder med ca. ét minuts mellemrum en række andre elever i klassen om af læse ...</i>	<i>Eleverne læser op på skift, tiltagende uro i klassen</i>
10.26	C beder Sara om at læse	Sara læser - langsomt og usikkert - Morten gaber højlydt - Buster griner - Nicki stikker Jack med sin blyant - Jack råber op
10.26	C siger schhh to gange og beder om ro	Det sker om end lidt langsomt
10.26	Morten beder om at få lov til at gå på toiletter - P siger ja	Morten går på toilettet - Sara læser
10.27	C beder Nicolai om at læse	Nicolai læser langsomt og usikkert - Morten kommer tilbage - Lærke har sin MP3 i ørene- Nicki har mistet en stift til sin blyant som han leder efter - Morten slår Nicki på skulderen bagom Annika
10.30	C siger tak til dem alle - Martha markerer; hun vil også læse - Mette og Pernille ditto - foreslår at læse forfra	Der er en del uro - meget småsnakken og lidt pjatten
10.30	C siger: "Det gider vi ikke"	Martha protesterer højlydt - en del mumlen
10.30	C beder om ro højlydt - "Hvis der ikke bliver ro nu MED DET SAMME så lader vi timen fortsætte ind i spisepausen...!"	Eleverne bliver lidt forskrækkede - tysser på hinanden - falder til ro
10.30	C stiller spørgsmål til teksten: forfatter, tid og sted, hovedpersoner	Emma, Johanne og Josephine giver korte, klare svar
10.33	C beder om et handlingsreferat	Kun Mads markerer - han svarer meget kort og præcist - skåret helt ind til benet
10.34	C tøver - spørger ind til forfatteren(Astrid Lindgren) igen	Emma svarer og fortæller om Astrid - Nicki er nede under bordet for at lede efter sin stift- alle på første række er urolige
10.36	C kigger på sit ur - beder Martha om at læse	Martha brokker sig - andre brokker sig også
10.36	Nicki: Du sagde vi ikke gad læse igen - hvorfor	Meget uro
10.37	C svarer - kan ikke høre svaret	Martha beder om ro - højlydt - hun læser
10.40	C beder Pernille om at læse	Pernille læser - Jack sidder med benene på bordet - Lærke hører MP3 - Buster tegner - Nicki ordner blyant - Christoffer sover med hovedet hvilende på armene på bordet
...		

Observation er en god og relevant metode til at undersøge hvad der egentlig sker i praksis da den giver stor nærhed til de konkrete begivenheder i klasserummet. Desuden er registreringerne – som fx i ovenstående skema - konstaterende; vi kan blive enige om at de nævnte begivenhederne er fundet sted. Det er straks vanskeligere at blive enige når vi skal *vurdere* en pædagogisk praksis, her må vi eksplicitere vurderingskriterier og har måske divergerende fag- og læringssyn.

Der er ikke særligt klare og systematiske sammenhænge mellem a) de intentioner undervisning planlægges og begrundes ud fra, b) den konkrete undervisningspraksis og c) de betydninger som det hele tillægges (fx i form af elevernes læring)¹⁹. Et skema som ovenstående kan derfor bruges til at forholde den konkrete praksis til underviserens intentioner med undervisningen og til underviserens forestillinger om elevernes læring. Helt konkret dannede dette skema i forbindelse med vejledning efter den observerede undervisning grundlag for at diskutere: Hvad var mål i undervisningen? Blev de indfriet? Hvad var du især tilfreds med? Kunne du forestille dig andre måder eleverne kunne have læst denne novelle på? Hvordan var kvaliteten af elevernes svar? Hvad gik ikke så godt? Var det noget der gjorde dig usikker? Hvad ville du have gjort anderledes i dag?

Du kan når du observerer, bruge forskellige typer af *observationsskemaer*. Nedenfor præsenteres to typer: et *kategoriseringsskema* og et *gradueringsskema*.

I et *kategoriseringsskema* – som nedenstående – er udvalgt en række bestemte aktiviteter som man har til hensigt at observere. Der er således tale om et skema med lukkede kategorier. Du observerer og registrerer om en bestemt type adfærd forekommer eller ej. Hvis du kan iagttage den pågældende type adfærd, registrerer du det, ellers ikke.

Dato:	Observatør:		
Tidspunkt	Klassesamtale	Samtale mellem elever indbyrdes	Privat tale (kommentarer, associationer)

Formålet med dette skema er at registrere elevernes kommunikation i klasserummet. Analytisk er denne kommunikation tredelt: Den officielle klassesamtale, interaktion og samtale mellem eleverne indbyrdes og sidst privat tale uden adresse til andre. Ved at differentiere mellem forskellige lag i kommunikationen bliver det muligt at få øje på om læreren via undervisningen igangsætter sociale processer mellem eleverne samt individuelle refleksionsprocesser (der vel at mærke ytrer sig mundtligt) hos den enkelte elev.

Skemaet kan registrere om og i hvilket omfang de nævnte handlinger finder sted, hvem der deltager i dem og måske i stikord indholdet i dem.

Uden at forudsætte at der er et 1:1 forhold mellem undervisningens indhold og elevernes sproglige handlinger i klasserummet, åbner skemaet for en begyndende forståelse af mulige sammenhænge mellem undervisningsaktiviteter på den ene side og erfaringsoparbejdelse, videnstilegnelse og læring på den anden.

En række børnehaver i Næstved satte for nogle år siden fokus på børns læsevaner og brugte blandt andet kategoriseringsskemaer til at registrere højt-læsningsaktiviteter på stuerne. Et skema der blandt andet indeholdt kategorien ”deltager i højt-læsning”, var med til at afsløre at fire ud af ti børn aldrig var med når pædagogerne læste højt. Det drejede sig typisk om de børn der kom fra ikke-boglige hjem. Samtidig blev det dokumenteret at der var meget stor forskel på højt-læsningsaktiviteterne på de enkelte stuer. Denne dokumentation gav anledning til at ændre den pædagogiske praksis i institutionerne.

I et *gradueringsskema* registrerer du graden af en aktivitet eller egenskab. Du registrerer ved hjælp af afkrydsning en adfærd på en glidende skala fra 1 til 3, 1 til 5 eller 1 til 7. Vi kan for eksempel forestille os at vi ønsker at registrere en gruppe elevers adfærd i forbindelse med et gruppearbejde. Der er et skema for hvert barn, og der observeres i nogle på forhånd fastlagte observationsperioder.

Navn:	Alder:		Klassetrin:			Tid:	Observatør:
	1	2	3	4	5		
Skriftlig aktivitet							passivitet
Mundtlig aktivitet							passivitet
Opgaveorientering							Uopmærksomhed
Glæde							tristhed

¹⁹ Andersen (2005).

Når de positivt ladede yderpunkter placeres i den ene side overfor negativt ladede i den anden side, bliver det muligt at lave en gradueringsprofil for det enkelte barn via registreringerne. Hvis du ønsker at sammenligne observation af flere børn, giver gradueringsprofilerne et godt overblik.

Aktivitet

Lav et observationsskema som du kunne forestille dig at bruge i din næste praktik.

Overvej hensigt, tema og genstand for observationen og overvej struktureringsgraden i din registrering. Lav en skitse til et observationsskema (fx kategoriseringsskema eller gradueringsskema). Overvej hvilken person, gruppe eller situation skemaet skal bruges i forbindelse med. Beslut desuden hvordan og hvor længe observationerne skal foregå.

Begrund overfor medstuderende hvorfor du valgte at udforme skemaet som du gjorde.

Sammenfatning

- Observation er at iagttage det der sker, på en særlig opmærksom måde. Skriftligheden er en af de enkleste måder at registrere praksisobservationer på.
- Observation er et redskab med henblik på at kunne forstå, planlægge og vurdere pædagogisk arbejde.
- Afhængigt af hvad du observerer, hensigten med og vilkårene for dine observationer kan du vælge at føre temalogbog, lave et kategoriserings- eller gradueringsskema.

Du kan læse mere om at observere praksis i

Cato Bjørndal: *Det vurderende øje. Observation, vurdering og udvikling i undervisning og vejledning*. Klim 2003.

Carsten Rønn: *At studere praksis. Praktikstudier i skolevirkelighed*. Århus Dag- og Aftenseminarium 1998.

Peik Gjøsund og Roar Huseby: *Observationsarbejde i skolen*. Gyldendal Uddannelse 2000.

Søren Smidt: *Iagttagelse og fortælling*. Pædagogiske iagttagelse og beskrivelse af børn. Forlaget Børn & Unge 1998.

Fra observation til beskrivelse, analyse, fortolkning, vurdering og perspektivering

Når du skriver i og om praksis, er det hensigtsmæssigt at du er opmærksom på den måde du sprogligt ”fremstiller” dine praksiserfaringer. I det følgende kan du læse en kort karakteristik af nogle af de fremstillingsformer vi ofte vil benytte når vi skriver om praksis: *beskrivelse, analyse, fortolkning, vurdering og perspektivering*, der vil desuden komme konkrete teksteksempler på fremstillingsformerne²⁰ og sidst i afsnittet en aktivitet hvor du selv skal beskrive, analysere osv. en hændelse fra praksis.

At beskrive

Når du beskriver, meddeler du de væsentligste kendsgerninger ved en hændelse, person eller ting **uden** at vurdere den. Selv om vi betoner noget forskelligt i vores beskrivelser, kan vi langt hen ad vejen blive enige om en given beskrivelse fordi vi holder os tæt til den konkrete situation og er konstaterende; det vil sige formidler kendsgerninger vedrørende situationen.

Når du beskriver, skriver du det du kan se: fx at ”eleven går hastigt og smilende mod katederet med sit kladdehæfte”. Du skriver *ikke* at ”eleven glæder sig til at få respons på sin gysernovelle”. Det sidste er din fortolkning, og fortolkningen er langt mere usikker end den rene beskrivelse.

Nedenfor kan du se et eksempel på en beskrivelse fra danskundervisningen en 5. klasse. Klassen arbejder i et fire ugers forløb med Astrid Lindgren. I den beskrevne lektion tager læreren afsæt i fortællingen ”Suser min lind, synger min nattegal”, der handler om livet på en fattiggård. Alle elever er blevet bedt om at nærlæse fortællingen hjemme og at forberede sig på at leve sig ind i rollen som fattiglem på fattiggården.

Som optakt til dagens situationsspil indleder læreren timen med at læse en kort passage op fra historien. Læreren stopper op da hun når et bestemt punkt i fortællingen: Klokkeren er blevet otte om aftenen, og alle fattiglemmerne er kommet tilbage til fattighjemmet godt trætte efter dagens arbejde. Læreren tager en stribe navnemærkater frem som den enkelte elev klæber på trøjen. På lærerens opfordring forklarer eleverne enkeltvis baggrunden for deres øgenavne, Rotte-Rasmus, Tæske-Tove osv. (...) Læreren træder nu ind i en rolle som Pompedullen, den bryske leder af fattiggården, og hun giver fem ”fattiglemmer” besked på at sætte sig til rette i deres køjer. Pompedullen spørger ind til deres dag, og eleverne fører samtalen videre i gruppen (...). Efter et kort situationsspil beder læreren eleverne rokere igen, og en ny gruppe elever får til opgave at indleve sig i dagligdagen på fattiggården.

Efter at grupperne har improviseret over rollerne i fortællingen, fremviser læreren et skema som hun beder eleverne udfylde. I skemaet skal eleverne på baggrund af deres nærlæsning af teksten blandt andet beskrive de sanseindtryk der kommer frem i historien. Læreren meddeler hvilke elever der skal arbejde sammen i par, og hvem der skal ind i læserummet sammen med hende. Hun understreger at det er pararbejde, og at alle elever skal være med til at udfylde skemaet.

Eleverne henter skemaerne på katederet og fordeler sig i klassen, på gangen, i skolens klyngerum og på biblioteket. I læserummet skiftes klassens svage læsere til at læse historien højt for hinanden. Læreren afgør hvor meget den enkelte elev læser, og hun stiller forståelsesspørgsmål undervejs i teksten. Da de svage læsere har læst historien færdig, går de i gang med at udfylde skemaet. (...)

Da de første to drenge henvender sig til læreren med den begrundelse at de er færdige, beder læreren dem nærlæse teksten igen og gøre sig ekstra umage med at uddybe deres svar ...²¹

At analysere

Når du analyserer, undersøger du hvilke enkeltdele et emne består af. Du holder dig fortsat tæt til den konkrete situation og er konstaterende. Dine observationer og din beskrivelse danner grundlaget for din analyse. I en analyse fokuserer du på bestemte forhold i den givne situation, du kan aldrig analysere alt. Du forenkler og udvælger de forhold du oplever som særligt relevante.

²⁰ Eksemplerne er hentet fra Evalueringsinstitutets rapport om undervisningsdifferentiering i folkeskolen. Formålet med evalueringsrapporten var at undersøge hvordan undervisningsdifferentiering udmøntes i praksis i danske folkeskoler. www.eva.dk

²¹ Undervisningsdifferentiering i folkeskolen, s.48. EVA 2004

I forbindelse med en analyse får du brug en systematik; altså for nogle kategorier eller et klassifikationssystem som du kan forholde din analyse til. Eller med andre ord: Du får brug for nogle ”kasser” du kan sortere den udvalgte del af situationen i. Når du analyserer praksissituationer, vil du ofte få brug for teori til at levere disse ”kasser” eller kategorier.

Det forhold der fokuseres på i analysen af den beskrevne undervisningssituation i 5. klassen er undervisningsdifferentiering, og de kategorier som undervisningen forholdes til, er disse:

- undervisningens form, organisering og relationer (fx lærer-elev, elev-elev, gruppearbejde)
- elevopgaverne: får eleverne stillet forskellige eller identiske opgaver?
- lærerens forventninger til for den enkelte elev. Er forventningerne implicite eller eksplicite?
- inddragelse af eleverne i forhold til målfastsættelse.

At fortolke

Når du fortolker, kommer du ved hjælp af en analyse frem til hvordan noget skal forstås. Du kommer frem til en *helhedsforståelse*.

På baggrund af analysen af den beskrevne undervisningssituation ud fra analysepunkterne ovenfor er det muligt at nå frem til den fortolkning at

- Der er stor variation i undervisningens form, organisering og relationer, og eleverne har mulighed for at trække på forskellige intelligenser.
- Eleverne stilles overfor identiske opgaver.
- Læreren er opmærksom på elevernes forskellighed og undervisningsdifferentierer ved at have forskellige forventninger til elevernes præstationer (fx i forhold til omfanget af eller grundigheden i en besvarelse),
- Eleverne ikke inddrages i målfastsættelsen. Eleverne ved således ikke hvornår de har nået lærerens mål for deres arbejde, idet målene ikke er tydeliggjort og differentieret.

At vurdere

Når du vurderer, tager du stilling til værdien af noget. Er det godt eller dårligt, er det egnet eller uegnet, er det pænt eller grimt, er det ...

Modsat beskrivelsen hvor vi langt hen ad vejen er enige fordi vi er konstaterende i forhold til den konkrete situation, er det lettere at blive uenige i vurderingsfasen.

Det er den vurderende fremstillingsform der anvendes, når det på baggrund af beskrivelsen, analysen og fortolkningen af undervisningsdifferentieringen i arbejdet med Astrid Lindgren påpeges at det er ”**vigtigt at være opmærksom på elevernes forskellighed, til gengæld er det *problematisk* at lærernes forskellige forventninger til eleverne ofte forbliver implicite. Når undervisningsdifferentiering udmøntes som forventningsdifferentiering udelukkes eleverne fra inddragelse og bevidsthed om hvad de skal lære**” Det er ”kun lærerne – og dermed ikke eleverne – der har mulighed for at vurdere progressionen og kvaliteten af elevernes arbejde og resultater”²².

Det er som nævnt væsentligt at du er opmærksom på hvordan du sprogligt fremstiller dine praksisobservationer, og det er ligeledes relevant at du er opmærksom på og ekspliciterer hvilke kriterier du lægger til grund for at vurdere som du gør. Bag Evalueringsinstituttets vurderinger ligger eksempelvis en forståelse af læring og et bestemt syn på eleverne.

At perspektivere

Når du perspektiverer, relaterer du din analyse, fortolkning og vurdering til en større virkelighed. Du zoomer ud og kommer med (begrundede) bud på hvad der bør gøres og evt. af hvem, du peger på hvad vi i fremtiden bør diskutere, og/eller du forbinder din undersøgelse med teori.

²² Undervisningsdifferentiering i folkeskolen, s. 52. EVA 2004. (min fremhævning)

Det er et eksempel på en perspektivering når det anbefales at ”... at lærerne konkretiserer og synliggør deres forventninger til den enkelte elev og sikrer at elevens egen vurdering kommer i spil.”²³

Når du skal kommunikere med andre om en praksissituation, er det vigtigt at du kan henvise til hvad der konkret foregår eller er foregået. Det er ikke altid nok at vi tror eller har på fornemmelsen. Med dine skriftliggjorte praksisobservationer skulle du gerne få en mulighed for dette samt en mulighed for at analysere, fortolke og vurdere og udvikle pædagogisk arbejde på en lagt mere systematisk måde. I vores daglige omgang med verden fortolker og vurderer vi hele tiden spontant og uden at tænke særligt meget over det. Det skulle dog gerne fremgå af ovenstående karakteristik af fremstillingsformerne at de bygger oven på og forudsætter hinanden. Analysen forudsætter beskrivelsen, fortolkningen forudsætter analysen, og så fremdeles ... Når du går sådan til værks sikrer du dig et sagligt grundlag for dine vurderinger og eventuelle anbefalinger.

Aktivitet

For at kunne lave nedenstående aktivitet skal du først og fremmest finde noget du kan observere og registrere skriftligt. Det kan være en hændelse fra praksis (evt. videofilmet praksis), det kan være en genstand eller en person.

Lav et skema som nedenstående – dog med meget mere plads til at skrive - på en A4side. I venstre kolonne skal du *beskrive, analysere, fortolke, vurdere og perspektivere* det du har observeret. I højre kolonne skal du karakterisere fremstillingsformerne; hvad er det du gør, når du beskriver, analyserer, fortolker, vurderer og perspektiverer?

Benyt fremstillingsformerne	Karakteriser fremstillingsformerne
Beskriv	
Analyser	
Fortolk	
Vurder	
Perspektiver	

Sammenfatning

- Når du observerer og registrerer praksis skriftligt, er det hensigtsmæssigt at du er opmærksom på den måde du sprogligt ”fremstiller” dine observationer på.
- De fremstillingsformer du ofte benytter når du skriver om praksis, er: beskrivelse, analyse, fortolkning, vurdering og perspektivering.
- I kommunikationen med andre om en praksissituation, er det vigtigt at du kan henvise til en beskrivelse af hvad der helt konkret foregår eller er foregået.
- I en saglig og faglig sammenhæng forudsætter fremstillingsformerne hinanden, og dine vurderingskriterier er tydeliggjorte.

²³ Ibid.

At skrive med fokus på sig selv og sin egen læring

I dette afsnit præsenteres og overvejes et andet omdrejningspunkt for din skrivning; nemlig *din egen læring* i praktikken. Når du skriver med fokus på din egen læring, vurderer du din egen læring og udvikling. Du formulerer måske mål for din læring, og du overvejer hvad du lærer og hvordan du lærer bedst. Nyere læringsforskning har vist at overvejelser over egen læring; altså evne til at reflektere over egen tænkning og læreprocesser, er en vigtig del af selve læringen²⁴.

Din logbogsskrivningen kan for eksempel tage afsæt i spørgsmål som nedenstående²⁵:

- Hvad har jeg lært?
- Hvilke problemer har jeg mødt i arbejdet?
- Hvordan har jeg løst problemerne?
- Hvor står jeg i forhold til mål, jeg tidligere har sat mig?
- Hvad skal jeg arbejde mere med?
- Hvordan bør jeg arbejde med det?
- Hvilke problemer kan der opstå?
- Hvad har jeg gjort mig af tanker om, hvordan jeg kan løse problemerne?

... eller du kan systematisere din skrivning ved at strukturere din logbog på en af følgende måder²⁶.

Proceslogbog

I proceslogbogen registrerer du skriftligt observationer af den pædagogiske proces og reflekterer efterfølgende over den information du har indsamlet:

Dato/tid		
Hvad skete der?	Hvad følte jeg?	Hvad lærte jeg?

Metakognitivlogbog

Også i den metakognitive logbog registreres den pædagogiske proces, her med efterfølgende refleksion over læring og læringsstrategier:

Dato/tid		
Hvad skete der?	Hvad lærte jeg?	Hvordan lærte jeg det?

Synteselogbog

I synteselogbogen præsenterer du i kategorien ”virksomhed” den pædagogiske aktivitet (fx læseundervisning i 1. klasse, vejledning af elever i 9. klasse i forbindelse med projektopgaven eller lignende), du sammenfatter det der skete, samtidig med at du sætter dine erfaringer i relation til hvad du eller andre bør gøre fremover:

Virksomhed	Hvad er gjort?	Hvad har vi lært?	Hvad er klogt at gøre?

²⁴ Dythe m. fl., s. 71 (2001)

²⁵ Ibid.

²⁶ Bjørndal, s. 74 -81 (2003)

Aktivitet

Nedenfor præsenteres en lærer- og en sygeplejerskestuderendes skrivning med fokus på ”sig selv og sin egen læring”. Du skal nu læse de to tekster igennem. Noter efterfølgende de forskelle og ligheder du ser på de to tekster, hvilke fordele og ulemper synes du der er på de to måder at skrive på?

Uddrag af lærerstuderendes logbog:

- Første møde med klassen

Det har overordnet været en dejlig dag, men der er heller ikke blevet krævet det stor af mig. Min praktiklærer har stået for undervisningen og oplæsningen, mens jeg udelukkende har meldt ind med lidt fortælling om mig selv. Det kan alle lige klare.

Der skete dog det at da min praktiklærer forlod klassen i 5 min. brød kaos løs – alle snakkede, rejste sig op og lyttede først og fremmest ikke til, hvad jeg sagde. Jeg var fuldstændig luft, når jeg iredtesatte dem. Det var meget underligt og en lidt ubehagelig situation.

- ”Kan jeg ikke skabe respekt i en klasse? – Indgyder jeg ikke til det? – Er min faglighed stærk nok til at være med til at skabe respekt?” Spørgsmål der flakkede rundt i hovedet på mig, og på sin vis stadig gør.

- ”Hvad med i morgen, hvor jeg skal læse højt for klassen og klare opsamlingen alene”(min praktiklærer er til møde) – jeg er nervøs for at læse højt, synes det er lidt grænseoverskridende. Men jeg tager det med oprejst pande – det skal nok gå, tror jeg faktisk, at jeg kan mærke dybt nede i maven, eller hvor man nu mærker den slags.

Læringskontrakt fra sygeplejerskeuddannelsen

Emne område: Sår

Navn:

Praktik: Primær, hjemmeplejen

Hold/semester: 4 semester

Klinisk vejleder:

Kontakt sygeplejerske:

Periode for læringskontrakt:

Fagkompetence:

Indhold:	Læringsmål:	Læringsstrategi:	Dokumentation og evaluering:
Hygiejniske principper Hudens opbygning Sår Sårpleje Sårplejeprodukter Behandlingsmuligheder	Jeg ønsker at opnå viden om de hygiejniske principper i forbindelse med sårpleje. Ligeså ønsker jeg at opnå viden om hudens anatomi og fysiologi. Jeg ønsker at opnå kendskab til venøse sår, arterielle sår og kombinationssår. Jeg ønsker at tilegne mig viden omkring plejen af disse sår, hvilke behandlingsmuligheder der er, samt hvilke produkter som er velegnet til pleje af de udvalgte sårtyper.	Jeg vil læse følgende litteratur: <ul style="list-style-type: none">• Sår og sygepleje, s. 9-51• Sakse og pincetter i sygeplejen, s. 11-21• Almen Sygepleje 3, s. 482-483 og s. 507-508.• Moderne Sårbehandling bind 1,2 og 3.	Jeg vil diskutere de hygiejniske principper med min vejleder, samt redegøre for hudens opbygning. Jeg vil udvise praktiske færdigheder i forbindelse med sårpleje.

Metodekompetence:

Indhold:	Læringsmål:	Læringsstrategi:	Dokumentation og evaluering:
Udførelse af sårpleje Observation Dokumentation	Jeg ønsker at kunne udføre sårpleje, hvor jeg overholder de hygiejniske principper. Ligeså ønsker jeg, at kunne observere borgerens hud samt at kunne dokumentere relevante observationer i sygeplejeturnalen.	Jeg vil finde 2-3 egnede borgere, søge information om vedkommende i sygeplejeturnalen. Herefter vil jeg observere og deltage, når min vejleder udfører sårpleje, for til sidst at udføre det selvstændigt.	Jeg vil evaluere med min vejleder, stille spørgsmål til hendes handlinger –og vil forvente noget feedback efter jeg selvstændigt har udført det.

Fortsættes ...

... fortsat

Socialkompetence:

Indhold:	Læringsmål:	Læringsstrategi:	Dokumentation og evaluering:
Samarbejde med borger Kommunikation	Jeg ønsker at kunne anvende mine kommunikative færdigheder, så borgeren føler sig medinddraget.	Jeg vil observere min vejleders kommunikation med borgeren, reflektere over dette –og derefter træne i, at kunne tale med borgeren mens jeg udfører sårpleje.	Jeg vil efterfølgende reflektere over min kommunikation og søge feedback/konstruktiv kritik hos min vejleder.

Læringskompetence:

Indhold:	Læringsmål:	Læringsstrategi:	Dokumentation og evaluering:
Læring	Jeg ønsker, at jeg kritisk kan reflektere og diskutere min egen læring i denne igangværende læringskontrakt. At jeg kan forholde mig kritisk til den læste litteratur. Jeg ønsker at kunne anvende min nye viden i praksis.	Jeg vil observere sygeplejerske-patient relationen hos min vejleder, samt hos de andre sygeplejersker. Reflektere over dette –og inddrage mine egne erfaringer, stille mig kritisk over for min egen kunnen. At få vejledning før, under og efter.	Jeg vil efter gennemarbejdning med denne læringskontrakt, evaluere hele min læring med min vejleder.

Den lærerstuderendes logbog er som udgangspunkt lukket for andre end den studerende selv. Den sygeplejerskestuderendes læringskontrakt er derimod tilgængelig for vejlederen i praktikken, og læringskontrakten skal godkendes og afslutningsvis evalueres skriftligt af vejlederen.

Med afsæt i ovenstående teksteksempler kan du overveje:

Hvilken betydning har det om logbogen/læringsjournalen er åben eller lukket?

Hvilken betydning har det hvis det skrevne i en eller anden forstand skal vurderes eller godkendes? Hvordan vil det påvirke skrivningen?

Hvad betones i skrivningen - processen (tænkeskrivning) eller produktet (præsentationsskrivning)?

Hvilken betydning har det hvem beslutter hvad, hvorfor og hvordan der skal skrives?

Et redskab som logbogen legitimeres ofte ved at hævde at det inddrager den lærendes perspektiv og selvbestemmelse i forhold til de læringsprocesser, som den lærende indgår i, men hvor går grænserne mellem logbogen som et personligt læringsredskab – et fristed for tanken²⁷ - og teksten som ressource for social kontrol?

Du kan læse mere om ovennævnte problemstillinger og dilemmaer i:

Tine Sofie Højrup og Charlotte Skaft-Holm: *Vil du rette min logbog? – Overvejelser over praktiklogbogen på Blaagaard Seminarium*. I Lene Storgaard Brok og Frants Mathiesen (red.): *Skriftlighed – et læringsredskab i professionsuddannelser*. Forlaget Samfundslitteratur 2005.

John Krejsler (red.) (2004): *Pædagogikken og kampen om individet. Kritisk pædagogik, ny inderlighed og selvets teknikker*. Hans Reitzels Forlag.

²⁷ Formuleringen er hentet fra Dysthe m.fl., s. 72 (2001)

Logbogen og portfolio som grundlag for vejledning og undervisning

Skriften bliver - i modsætning til det talte ord – stående og muliggør dermed en særlig kritisk og analytisk indstilling til indholdet i det skrevne. Skriften kan fastholde oplevelser, hændelser og observationer, og man kan læse en tekst igen og igen og gå i dybden med den. Man kan skrive noter i margenen, strege over, lave resumeer og på anden måde arbejde med teksten.²⁸

Dette afsnit henvender sig til såvel vejledere som undervisere og studerende og peger dels på nogle af de pointer der kan være i et skriftligt grundlag for vejledning, dels på nogle mulige arbejdsgange til bearbejdning af det skriftlige grundlag i forbindelse med vejledning og undervisning.

Som praktikvejleder kan der være en risiko for²⁹

- at man falder i ”mesterlæregrøften”. Vejledere og undervisere ved ofte godt ”hvordan kagen skal bages”, og vejledningstiden bruges derfor i for vid udstrækning på at fortælle hvordan ”verden er skruet sammen” og på at fortælle de studerende ”hvordan de sku’ ta’ at gøre”.
- at man føler et tidspres. Vejledningstimerne er alt for hurtigt brugt op på alle de mulige væsentlige temaer der dukker op. Man står med et udvælgelsesproblem.
- at man bliver ”blank” så vejledningen bliver til ”Det gik jo meget godt! Sku’ vi gå ned og kopiere diktaten til i morgen?”

I forbindelse med ”risici” som disse kan skriftligheden anbefales som et hensigtsmæssigt redskab i forhold til at sætte af i de studerendes oplevelser og erfaring samt at få fokuspunkter, struktur og indhold i samtalen. Ministeriet definerer vejledning i praktikken som ”en struktureret samtale med praktiklæreren som leder og bør gennemføres på grundlag af **et skriftligt oplæg fra de studerende**.” Når logbog eller portfoliodokumenter bruges som grundlag for vejledning ”tager vejledningen sit udgangspunkt i de studerendes forudsætninger og erfaringer”. Vejledningen kan dermed ”udfordre og støtte de studerendes overvejelser over egen praksis og praksisforståelse. At udfordre de studerende spørgende og diskuterende i denne proces og støtte dem i at drage konsekvenser og omsætte disse i handling er en central del af vejledningen”.³⁰

Vejledningssamtalen er primært rettet mod at lære af og forstå sin professionelle virkelighed modsat den almindelige kollegiale samtale der ofte er løsnings- og handlingsrettet. Vejledningssamtalen fordrer aktiv spørgen, lytten og kritisk refleksion. Refleksionen i vejledningssamtalen indebærer en proces hvor et afsæt i den studerendes skriftliggjorte erfaringer (ustrukturerede skrivning, praksisfortælling, episodebeskrivelse, observationsskema) fører til ny forståelse og indsigt³¹.

Udtalelser fra 3 praktiklærere om brug af logbog i praktikken

Logbogen er vigtig for vejledningen da jeg langt bedre kan stille relevante spørgsmål af åben karakter end ved almindelig løs snak.

Efter timen beder jeg min studerende om at bruge blyantsmetoden. Her beder jeg den studerende om at skrive følelser, oplevelser, frustrationer ned med det samme til brug ved den efterfølgende vejledning. Umiddelbart efter en undervisningstimer er der nemlig sjældent tid til opsamling og vejledning

De studerende havde aldrig arbejdet med logbøger før, men det viste sig at være et godt redskab. I starten skrev de bare en ustruktureret log, men i de sidste tre uger udviklede de en struktureret log, som på den ene side handlede om beskrivelse og på den anden side om fortolkning og vurdering.

Det var nødvendigt fordi vi alle fire sad med elever i vores grupper, som enten havde stort koncentrationsbesvær eller generelt var meget lidt interesserede i at skrive. Det handlede om at få motiveret disse elever til at skrive, og logbøgerne indeholdt observationer af de problematiske elever. Loggen afslørede visse mønstre, og herefter kunne de udvikle strategier, hvoraf nogle faktisk viste sig at virke. Andre gjorde ikke, men tjente til erfaringsindsamling og via refleksion kunne ...

²⁸ Säljö, s. 206 (2003).

²⁹ Kastberg, s. 71 (1999).

³⁰ Vejledning om praktik i uddannelsen til folkeskolelærer. UVM (1999).

³¹ Denne definition af refleksion er hentet fra Dysthe (2001).

Som Säljö påpeger i nedenstående citat, er sprogliggørelse af praksiserfaringerne et centralt element når studerende skal lære af deres erfaringer i/fra praktikken:

Udvikling og læring er derfor (...) et spørgsmål om at erhverve sprog – hvormed nye og ukendte fænomener – som fodbold, cellebiologi, historiske omvæltninger eller sandsynlighedsberegning – kan forstås på en mere og mere differentieret og nuanceret måde. Det er også fortroligheden med sådanne redskaber der hjælper os med at huske. Kenderen ved hvordan forskellige momenter kan kategoriseres og han kan dermed også sammenligne dem med tilsvarende hændelser fra tidligere kampe.³²

Sprogliggørelsen begynder når den studerende i logbog eller portfolio skal formulere sig om sine erfaringer. Logbogen såvel som portfolioen kan indeholde et bredt spekter af tænketekster, fra tekster som man udelukkende skriver for sig selv til forskellige former for tekster som formidles til med studerende, vejledere og undervisere. Hoel peger i den forbindelse på læringspotentialet i at skrive med en formidling til andre for øje:

Selv kommunikationssituationen spiller også inn. Skriver vi for læsere som ikke deler samme kontekst, må vi forsøke å tenke oss deres perspektiv, vi må "ta" deres sko på". Hva behøver de af information, beskrivelser, forklaringer osv.? ... Dette fører også til at uttrykksmåten flyttes over på et mer abstrakt nivå og vi må uttrykke oss med skjerpet presisjon. ... Både perspektivet og den skriftlige processen i seg selv bidrar til å heve refleksjonsnivået og tvinger frem bevissthet på et høyere nivå enn når man skriver bare for seg selv eller en innforstått leser.³³

Et andet centralt element i refleksionsprocessen er *koblingen af praksiserfaringerne til teori.*

Teori bidrager med et begrebsapparat til sprogliggørelse af praktikerfaringerne, teori kan levere kategorier som er nødvendige til en analyse af tænketeksterne, og - sidst men ikke mindst - kan teori måske hjælpe os med at bedre forstå den praksis der er fastholdt i den studerendes skrivning. Eksempelvis kan vi sammenholde det vi observerer, med de teorier der findes om observationstemaet. Hvis man for eksempel skal observere en niårigs tekstproduktion og efterfølgende vil bruge sin observation som grundlag for analyse, vurdering og diskussion, må man have viden om børns sprogudvikling og om hvad man kan forvente af skriftsproglige færdigheder og kompetencer på dette alderstrin³⁴.

I en vekseluddannelse som læreruddannelsen gode grunde til at overveje skriftligheden som redskab til at inddrage praksis i den mere teoretiske undervisning på seminariet. Det er relevant at overveje hvordan tekster der er skrevet om og tæt på egen deltagelse i praksisdomænet kan bidrage til praksisinddragelsen i læreruddannelsens øvrige fag og danne grundlag for en teoretisk bearbejdning og dermed fremme syntesedannelsen mellem praksis og teori.

Aktivitet

- Overvej hvilken funktion din logbog og/eller portfolio kan have i forhold til vejledning og undervisning. Diskuter det evt. i praktikgruppen og med dine vejledere/lærere.
- Er din logbog åben eller lukket? Hvad vil det betyde for din skrivning? Hvem må i givet fald læse med? Kan din logbog deles op i en lukket og en åben logbog?
- Hvordan formidler du din skrivning eller indholdet af den til vejledere og undervisere? Kan (dele af) din logbog se ud som nedenstående? Kopierer du dele af din logbog, eller formidler du mundtligt i selve situationen?

Kommunikativ logbog:

Dato/tid		
Hvad gjorde jeg?	Hvad vil jeg diskutere?	Kommentar (fra vejleder)

³² Säljö, s. 99 (2003).

³³ Hoel, s. 128 (2005).

³⁴ Gjørund og Huseby, s. 18 – 19 og 35.

Forslag til arbejds gange

Praksisfortællinger og episodebeskrivelser kan være oplæg til vejledning eller inddrages i undervisningen i læreruddannelsen. Temaet for fortællingen eller beskrivelsen kan evt. være fastlagt på forhånd.

Refleksionsøvelse på baggrund af praksisfortælling

Der arbejdes med fortællingerne i grupper på ca. tre studerende (én fortæller og to interviewere) på følgende måde:

- Find et sted I kan sidde uforstyrret
- Aftal hvornår samtalen slutter (fx efter 30 - 40 minutter)
- Samtalen begynder med at fortælleren uden at blive afbrudt mundtligt fortæller om sin oplevelse
- I gruppen arbejdes derefter ud fra nedenstående spørgsmål:
 - o Hvad tænkte og følte du under selve hændelsen?
 - o Hvad handler hændelsen især om for dig?
 - o Hvad tænker du om hændelsen?
 - Hvad er godt?
 - Hvad er mindre godt?
 - o Hvorfor tror du det gik som det gik?
 - o Kan du forstå hændelsen ud fra teori som du er blevet præsenteret for i undervisningen?
 - o Er der teori du kunne ønske dig med henblik på at forstå hændelsen bedre?
 - o Hvad kan du lære af hændelsen?
 - o Hvad kunne du ønske dig forandret? Hvad ville du gøre anderledes i en lignende situation en anden gang?

Intervieweren er aktivt lyttende og

- o spørger i begyndelsen uddybende: ”hvad mener du med ...”, ”Kan du fortælle lidt mere om ...?”,
- o spørger senere i samtalen udfordrende til hvad fortælleren kunne ønske sig forandret.

Intervieweren taler max. 20 % af tiden, fortælleren 80 % af tiden

Refleksionsøvelse på baggrund af episodebeskrivelse

Det skriftlige oplæg til vejledere, lærere og medstuderende kan bestå af

- en beskrivelse af en konkret hændelse der kan belyse noget centralt i forhold til det valgte tema,
- en indkredsning af centrale problemstillinger og
- forslag til litteratur der kan belyse problemstillingen.

I forbindelse med selve vejledningen eller undervisningen kan studerende på skift fremlægge hændelsen og de problemstillinger, som de finder relevante i forhold til det valgte tema. Samtalen og analysen af episoden kan fx struktureres således:

- Hvorfor var episoden betydningsfuld?
- Hvordan vil du fortolke den?
- Hvordan vil du følge den op?
- Hvilken viden mangler du får at forstå episoden?
- Hvilke handlemuligheder åbner episoden for?

Læs mere om vejledning i praktikken i:

Gunnar Handal & Per Lauvås: *Vejledning og praksisteori*. Klim 2006.

Tron Inglar: *Lærer og vejleder, Om pædagogiske retninger, vejledningsstrategier og vejledningsteknikker*, Klim 1999

Mia Kastberg: *Blyant og papir i praktikken*. I Praktikbogen. En fælles bog for den lærerstuderende, praktiklæreren og skolelederen. Alinea 1999.

Liv Sundli: *Vejledning i virkeligheden*. I Praktik i læreruddannelsen. Unge Pædagoger 2004.

Vejledning om praktik i uddannelsen til folkeskolelærer <http://pub.uvm.dk/1999/laererprak/>

kommunikationssituationer. Tekster der knytter sig til teoretisk læring, for eksempel en bacheloropgave og en videnskabelig artikel.

Til slut

Forhåbentlig har hæftet inspireret til hvordan studerende på Blaagaard/KDAS kan skrive for at tænke og lære i forbindelse med praktikken, og til hvordan tænketeksterne kan bruges i forbindelse med vejledning og undervisning.

Skrivning fører ikke *isoleret set* og *automatisk* til læring. Hensigten med skrivningen skal være tydelig og meningsfuld for den studerende, og dialog med medstuderende, vejledere og undervisere spiller en central rolle i forhold til eksempelvis sprogliggørelse af praksiserfaringer og i forhold til kobling af praksis til teori.

Det er desuden væsentligt at vi (uddannelsesinstitutionen, undervisere, vejledere og studerende) kritisk overvejer de sociale sammenhænge skrivningen indgår i:

- Hvad er hensigten med skrivningen?
- Hvordan forestiller vi os skrivningens progression?
- Får de studerende de nødvendige redskaber og strategier til at skrive på egen hånd?
- Hvordan kan det skrevne indgå i og bidrage til dialog med andre?
- I hvilket omfang skal skrivningen indgå i større skrive- og tænkefællesskaber?
- Hvordan kan skriftligheden spille sammen med mundtligheden?

Litteraturliste

- Bruner, Jerome: *Uddannelseskulturen*. Socialpædagogisk Bibliotek 2003.
- Bjørndal, Cato: *Det vurderende øje. Observation, vurdering og udvikling i undervisning og vejledning*. Klim 2003.
- Dysthe, Olga, m. fl.: *Skrive for at lære. Faglig skrivning i de videregående uddannelser*. Forlaget Klim 2001.
- Gjørund, Peik og Roar Huseby: *Observationsarbejde i skolen*. Gyldendal Uddannelse 2000.
- Gleerup, Jørgen: Vidensformer og fortælling i profession og organisation. I Susanne Idun Mørch (red.): *Pædagogiske praksisfortællinger*. Systime Academic 2004.
- Hallgård Christensen, Peter: *Det narrative. Fra metapsykologi til puslebord*. Kroghs Forlag 1997.
- Handal, Gunnar og Per Lauvås: *Vejledning og praksisteori*. Klim 2006.
- Hauge, Kari Westad: Den studerende og fortællingen og En dør ind i sygeplejen. I *Sygeplejersken nr. 11/2001*.
- Hedebo, Bodil: *Når vejret læser kalenderen*. Syddansk Universitet 2002.
- Heltberg, Eva og Christian Kock: *Skrivehåndbogen*. Gyldendal 1997.
- Hoel, Torlaug Løkensgard: Skrivning som bro mellem praksiserfaringer og teori. I *Skriftlighed - et læringsredskab i professionsuddannelser*. Forlaget Samfundslitteratur 2005.
- Højrup, Tine Sofie og Charlotte Skafte-Holm: Vil du rette min logbog? – Overvejelser over praktiklogbogen på Blaagaard Seminarium. I Lene Storgaard Brok og Frants Mathiesen (red.): *Skriftlighed – et læringsredskab i professionsuddannelser*. Forlaget Samfundslitteratur 2005.
- Inglar, Tron: *Lærer og vejleder, Om pædagogiske retninger, vejledningsstrategier og vejledningsteknikker*. Klim 1999
- Kastberg, Mia: Blyant og papir i praktikken. I *Praktikbogen. En fælles bog for den lærerstuderende, praktiklæreren og skolelederen*. Alinea 1999.
- Kruuse, Emil: *Proceslogbogen – et redskab til læreres og pædagogers læring*. Pædagogisk Center Albertslund 1998.
- Mørch, Susanne Idun: Pædagogiske praksisfortællinger. I Susanne Idun Mørch (red.): *Pædagogiske praksisfortællinger*. Systime Academic 2004.
- Posner, George J.: *Field experience. A guide to reflective teaching*. Pearson Education 2005.
- Rønn, Carsten: *At studere praksis. Praktikstudier i skolevirkelighed*. Århus Dag- og Aftenseminarium 1998.
- Smidt, Søren og Henning Kopart: *Iagttagelse og fortælling. Pædagogisk iagttagelse og beskrivelse af børn*. Forlaget Børn & Unge. 1998
- Sundli, Liv: Vejledning i virkeligheden. I *Praktik i læreruddannelsen*. Unge Pædagoger 2004.
- Säljö, Roger: *Læring i praksis – et sociokulturelt perspektiv*. Hans Reitzels Forlag 2003.
- Undervisningsministeriet: *Vejledning om praktik i uddannelsen til folkeskolelærer*
<http://pub.uvm.dk/1999/laererprak/>