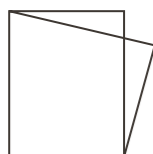


Praksisnær forskning

– dannelse af professionel identitet gennem reflektiv praksislæring



Lene Stumph Nielsen,
lektor, RN, RM, MSP,
Jordmoderuddannelsen,
Professionshøjskolen
UCN & Per Munch,
lektor, cand.pæd., MPA,
Læreruddannelsen,
Professionshøjskolen UCN
& Annegrethe Nielsen,
lektor, cand.mag., ph.d.,
Sygeplejeuddannelsen,
Københavns
Professionshøjskole

I artiklen præsenteres og diskuteres de videnskabssteoretiske overvejelser og metodologiske greb, der har inspireret og vist sig anvendelige i undersøgelsen af: a) hvordan dannelse af professionel identitet sker blandt studerende, og b) hvad der karakteriserer reflektiv praksislæring, når denne læringstilgang skal støtte de studerendes dannelsesprocesser. Vores forskningsdesign har medvirket til at etablere rum, hvor forskere og projektdeltagere sammen har kunnet udforske fænomenerne. Forskningsdesignet har desuden bidraget med et righoldigt empirisk materiale til analyse og forståelse af de refleksive læreprocesser og til brug ved udvikling af et didaktisk design, der har til formål at støtte de studerendes udvikling af professionel identitet.

Indledning

I de reformer af professionsuddannelserne, som er gennemført de sidste mange år, har begreber som forskningsbaseret og evidens stået centralt. Der er sket en akademisering af professionsuddannelserne ikke kun i Danmark, men i det meste af den vestlige verden (Brøbecher & Mulbjerg 2010; Illeris 2014). Blandt professionsudøvere og i uddannelserne er det imidlertid en erfaring, at de akademiske kompetencer ikke kan stå alene, hvis man vil være en dygtig professionel. At blive til som professionel indebærer desuden en subjektiv dannelsesproces, hvor den studerende skal lære at bruge sig selv, herunder egne kundskaber, erfaringer, værdier m.m. for at udvikle dømmekraft og finde frem til gode løsninger i professionel praksis. Dette synspunkt bakkes op af uddannelsesforskere, der hævder, at udvikling af professionsekspertise er et resultat

Hvordan dannelse af professionel identitet sker blandt professionsbachelorstuderende, og **hvad der karakteriserer reflektiv praksislæring**, når denne læringstilgang skal understøtte de studerendes dannelsesprocesser.



af en tilblivelses- eller dannelsesproces, som involverer den konkrete og unikke studerende, og som foregår i såvel uddannelsen som i professionens praksis (Wackerhausen 2004; Heggen 2008; Monrouxe 2010; Illeris 2013, 2014; Feilberg 2014; Cruss et al., 2014; Rasmussen 2017). Et afgørende spørgsmål i det forskningsprojekt, der danner baggrund for denne artikel, handler om, hvad der karakteriserer denne dannelsesproces.

Et andet spørgsmål i forskningsprojektet har at gøre med Professionshøjskolen UCN's læringstilgang 'Refleksiv praksislæring' (RPL), der som didaktisk overbegreb skal karakterisere de undervisnings- og læreprocesser, der finder sted i institutionernes professionsuddannelser (Miller et al., 2016). Hvordan reflektiv praksislæring kan støtte læring og dannelse i spændingsfeltet mellem teoretiske og praktiske

elementer i professionsuddannelserne er på nuværende tidspunkt ikke afklaret, og flere forskningsprojekter er igangsat med henblik på at undersøge dette spørgsmål. I regi af UCN's forskningsprogram 'Professionsudvikling og uddannelsesforskning' har vi som undervisere og forskere været optaget af at undersøge, a) hvordan dannelse af professionel identitet sker blandt professionsbachelorstuderende, og b) hvad der karakteriserer reflektiv praksislæring, når denne læringstilgang skal understøtte de studerendes dannelsesprocesser, herunder hvordan didaktiske design kan se ud i professionsuddannelser, hvis de skal være meningsfulde for de studerende? Både i Danmark og internationalt peges der på betydningen af, at man i uddannelserne har et eksplicit mål om at udvikle de studerendes professionelle identitet, og det anbefales, at uddannelserne udvikler uddannelseselementer,

der kan understøtte dette (Heggen 2008; Monrouxe 2010; Illeris 2013, 2014; Cruss et al., 2014).

Det overordnede forskningsspørgsmål har lydt således:

Hvordan kan læringsaktiviteter i tilknytning til praktik og uddannelse understøtte dannelsen af professionel identitet, og i hvilket omfang kan reflektiv praksislæring støtte disse dannelsesprocesser?

I projektet anvender vi Heggens definition af professionel identitet, som er "kva type eigenskapar, verdiar og haldningar, hva etiske retningslinjer eller kva ferdigheter eller kunnskapar som konstuerer meg som ein god yrkesutøvar" (Heggen 2008, s. 324). Vi har i udgangspunktet ikke lagt os fast på en endelig definition af reflektiv praksislæring, idet projektets

formål blandt andet er at forstå og afklare refleksiv praksislæring som fænomen og som udgangspunkt for udvikling af didaktiske design. Vi er inspireret Deweys pragmatiske læringsbegreb, hvor læring forstås som at reflektere over praksis, opnå en forståelse og på den baggrund foretage nye handlinger, som ikke bare forandrer praksis, men også forandrer den, der tænker og handler (Dewey 1933; Brinkmann 2006).

Hvad ved vi?

I et forsøg på at afdække foreliggende viden på området har vi søgt på databaserne Psyk-info, Eric, Chinal og Google Scholar. Søgekriterierne begrænsede vi til: 1) Aktualitet – ikke mere end elleve år gamle undersøgelser. 2) Peer-reviewed artikler eller ph.d.-afhandlinger på nordiske sprog eller engelsk. 3) Relevans ift. vores problemformulering, hvorfor artiklerne skal omhandle udvikling/dannelse af professionel identitet i videregående uddannelser, herunder hvilke læringstilgange eller undervisningsformer, der har betydning i forhold til at fremme denne udvikling.

Et systematisk review om udvikling af professionel identitet inkluderer 20 artikler, der udforsker dimensioner som fagligt ræsonnement, personlig udvikling samt socialisering og læringsteori (Trede, Macklin & Bridges 2012). Forfatterne konkluderer, at der mangler forskning, som mere indgående undersøger udviklingen af professionel identitet gennem videregående uddannelse, herunder at der er behov for at undersøge, hvad professionel identitetsudvikling betyder, og hvad konceptualisering heraf betyder i forhold til at uddanne og udvikle fremtidige fagprofessionelle, samt hvordan man kan genkende transformation og

relatere transformativ læring til professionel identitetsudvikling. Forfatterne foreslår, at det bør undersøges, i hvilken udstrækning faglig identitetsudvikling kan generaliseres på tværs af discipliner og fakulteter, og om der er nogle kerneværdier og læringsstrategier, som understøtter faglig identitetsudvikling. Feilberg (2014) konceptualiserer i sin ph.d.-afhandling dannelse som et begreb, der forsøger at komme ud over teori-praksis-dikotomier, og som kobler fagperson og person. Med udgangspunkt i blandt andet eksistentiel fænomenologi og Bourdieu samt interviews med psykologistuderende argumenterer Feilberg for, at dannelse angår de studerendes tilegnelse af centrale og vanskelige aspekter ved en professionsfaglighed, herunder sans for og erkendelse af fænomener i deres uhåndgribelige helhed og kompleksitet, også selvom det overskrider teoretisk forståelse. I afhandlingen argumenteres for, at dannelsesprocessen er en vigtig del af inkorporeringen af en faglig habitus, som er et analytisk begreb til at indfange et mønster i adfærd, som både er generelt og personligt, og som derfor kan begribe en professions/kulturs karakteristiske og varierede praktiske handlinger (Feilberg 2014, s. 81). Målet er at danne en selvstændig, kritisk og solid faglig habitus i lyset af professionens almene habitus. Den faglige habitus udvikles som et vanemæssigt beredskab til at percipere, tænke og handle på måder, der er karakteristiske for et selvstændigt medlem af professionen (Feilberg 2014, s. 91). Den faglige habitus tilegnes refleksivt og gennem efterligning, øvelser og verbale instrukser i en kropsliggjort læreproces (Feilberg 2014, s. 86-88).

Nielsen (2017) argumenterer med udgangspunkt i et fænomenologisk forsknings- og udviklingsprojekt, som inkluderer 65 pædagogstuderende, for, at de studerende via egne livshistorier og egen selvopfattelse danner professionel identitet ved at forsøge at skabe mening og sammenhæng i oplevet fortid, nutid og forestillinger om fremtiden. Denne identitetsdannelse spiller samtidig en væsentlig rolle i forhold til resiliens og modstandsdygtighed, idet de studerendes livshistorier udtrykker en vilje og en kraft til at omskrive svære oplevelser fra egen opvækst til en ressource ift. fremtidigt virke som pædagog. F.eks. kan dét ikke selv at være 'blevet set' som barn give mulighed for at forstå betydningen af, at man som pædagog 'ser barnet'. Derved kommer erfaringerne til at fremstå som legitime og anerkendelsesværdige i de studerendes livsfortællinger i relation til at blive en god pædagog (ibid.).

Et svensk etnografisk casestudie (Ewertsson et al., 2017) undersøger, hvordan sygeplejestuderende opøver kliniske færdigheder og professionel identitet i spændingsfeltet mellem teori og praksis. I studiet benytter forskerne sig af observation, uformelle samtaler og narrative interviews med 17 studerende, der er i praktik. Studiet viser, at sygeplejestuderende ikke automatisk har evnen til at overføre viden fra en kontekst til en anden. Deres udvikling og identitetsdannelse er snarere formet af deres erfaringer og interaktioner med andre, når de møder rigtige patienter. Undersøgelsen afslører forskellige måder, hvorpå de studerende navigerer i spændingsfeltet mellem teori og praksis. Som eksempel har det asymmetriske magtforhold mellem klinisk vejleder og studerende betydning,

idet de studerende forsøger at balancere viden, når en vejleder f.eks. handler i modstrid med god klinisk praksis og dét, den studerende har lært på universitetet. Det konkluderes, at refleksion over handlinger er en forudsætning for at udvikle kliniske færdigheder og faglig identitet, og det understreges, at det ikke kun er en klinisk vejleder, der deltager i denne socialiseringsproces, men at det også skal være undervisere fra universitetet (ibid.).

Huus (2008) peger på, at refleksion i dialog er helt central, når studerendes oplevelser, følelser og faglige spørgsmål undersøges og perspektiveres, hvis de fremover skal være synlige i den studerendes faglig og personlige vurdering. Studiet er baseret på tre empiriske casestudier af sygeplejestuderende og et litteraturstudie af Jack Mezirows transformativ læringsteori og Paul Ricoeurs tanker om refleksion. Når uddannelsesstandarder, holdning og værdier skal internaliseres og integreres, kan dialogen/samtalen føre til refleksion af en mere individuel karakter. Huus peger desuden på, at man i uddannelsen forud skal arbejde systematisk med forskellige refleksionsmetoder og kontekstens betydning (ibid.).

Pragmatisme som afsæt for praksisnær forskning

I vores forskningsprojekt viste pragmatismen sig produktiv som videnskabs-teoretisk afsæt. Ifølge pragmatismen sker erkendelse gennem interaktion med virkeligheden i form af handling, eksperimenter og som undersøgelser, der griber ind og selv bliver en del af virkeligheden (Dewey 1929, s. 223; Langagergaard et al., 2006). Sandhed forstås som nytte eller redskabsmæssig (instrumentel)

værdi, der har frugtbare konsekvenser i form af opfyldte forudsigelser og vellykkede problemløsninger, der gælder i de konkrete situationer (ibid.). "Truth is a label characterizing what inquiry has come up with – in that situation, for those purposes" (Hildebrand 2008, s. 60). Praksis og de handlinger, man gør, er primære og vigtigere end tanker og teori om disse handlinger (Brinkmann 2006, s. 40).

Ifølge pragmatismen udvikles videnskabelige teorier ved hjælp af abduktion, der betegner en metodisk tilgang til hypotesedannelse (Langagergaard et al., 2006). Abduktion er en slutning, der udspringer af en overraskende oplevelse, som ikke umiddelbart kan forklares, og som slutter sig logisk til den forklaring, der får den overraskende hændelse til at fremstå naturlig (ibid.). Dewey kan betragtes som en afgørende eksponent for pragmatisk filosofi og videnskabsteori og står også centralt i forhold til denne artikels forståelse af praksisnær forskning.

I projektet ville vi undersøge forhold og fænomener, som vi ikke præcist kunne afgrænse og bestemme: Hvad vil det sige at blive til som professionel, hvad forstår man overhovedet ved begrebet refleksiv praksislæring, og kan refleksiv praksislæring påvirke muligheden for at blive til som professionel? Vi har måttet gå pragmatisk og tentativt til værks ved at forsøge os frem, iagttage resultaterne, blive klogere successivt og har levet med den kontingens og fallibilisme, der kendetegner en sådan proces. Vi har ladet de involverede studerende komme til orde, tale sammen og at deltage i samtalen og stille spørgsmål til det, vi har hørt. I workshops og interviews såvel som i analysearbejdet er vi stoppet dér,

hvor vi har hørt noget, der udfordrede os på vores forforståelse – dér, hvor udsagn 'protesterer' over for respondenterne som 'trigger events' (Mezirow 2012) eller over for os som forskere. "Denne tankegang går tilbage til Deweys pragmatisme, hvor et objekt blev defineret som 'det der protesterer, det frustrationen skyldes' (Dewey 1925/1958, s. 239)" (Kvale & Brinkmann 2009, s. 269). Vi argumenterer for, at denne tilgang er med til at kvalificere/validere vores undersøgelse, fordi "objektivitet opnås, når objekter viser sig gennem akter, der frustrerer forskerens forudfattede meninger" (ibid.).

I forskningsprocessen er vi inspireret af Design-Based Research (DBR), som er en pragmatisk og anvendelsesorienteret forskningstilgang (Christensen, Gynther & Pedersen, 2012). DBR forener eksplorative processer med interventioner i praksisfeltet, hvor design afprøves, evalueres, analyseres og forbedres i en iterativ proces og kollaborativt med praksisfeltet. DBR har mange fælles træk med aktionsforskning og henter også inspiration herfra. I DBR foregår udvikling, læring og evaluering sideløbende, og det er forskere og deltagere fra praksis, som i fællesskab identificerer problemer fra praksis og udvikler forslag til innovation i praksis. Det er en del af forsknings- og udviklingsprocessen, at forskerne kommer med innovationsforslag i form af prototyper til nye design, der videreudvikles i samarbejde med deltagere fra praksis. Forskerrollen som 'ekspert' er derfor typisk tydeligere i et DBR-projekt end i et traditionelt aktionsforskningsprojekt, og deltagerne i vores projekt har hovedsageligt leveret input og refleksioner over vores forforståelse, snarere end at være involveret i en demokratisk søgeproces.

Idet DBR netop ikke etablerer det klassiske skel mellem forskning og udvikling, åbnes mulighed for både at forsøge at forstå og forbedre et fænomen og for teoriudvikling med udgangspunkt i praksis og skabe design tilpasset de konkrete uddannelser. Det er tillige hensigten at skabe viden og udvikle design, der kan blive så robuste, at de kan anvendes i forskellige kontekster. Vi vil hævde, at vores forskning har en sådan robusthed, fordi vi har forsket i tre forskellige uddannelseskontekster, er forskere fra tre forskellige uddannelser og har udarbejdet et forskningsdesign, der løbende forbedres i et tæt samarbejde med deltagerne i projektet.

I DBR-projekter udvikles designeksperimenter på baggrund af teoretisk funderede og begrundede principper, hvorigennem chancen øges for udvikling af realiserbare, legitime og effektive design (Christensen, Gynther & Pedersen 2012). Som domænespecifik teori, dvs. deskriptiv teori, der siger noget om kerne i det problem, vi arbejder med, har vi haft udgangspunkt i teori og forskning om refleksion (Dewey 2009; Mezirow 2012), læring (Illeris 2013, 2017), eksistentiel fænomenologi (Feilberg 2014) og fagprofessionel identitet (Heggen 2008). Teoristudier og anden forskning er derudover inddraget successivt i alle projektets faser, hvor teori og teoretiske refleksioner har spillet en rolle.

Vores fokus har været på erkendelse gennem interaktion med virkeligheden og på læring igennem forandringsprocesser og aktioner for såvel forskere som for aktørerne. Da DBR-projekter har et pragmatisk forhold til metoder og redskaber og mikser brugen af disse (Andersen & Shattuck 2012, s. 17; Juuti & Lavonen 2006, s. 57-58), har vi kunnet afprøve forskellige design og metoder til at generere data og belyse projektets problemformulering. Et projekt som vores, der har både begrebsafklaring, begrebsudvikling og handling som formål, kan drage nytte af en sådan divers metodisk tilgang.

Projektets empiri

Projektets empiriske materiale bestod af følgende:

Uddannelse	Antal studerende	Semester	Metode	Antal kontakter
Pædagog	5	2.	Workshops med reflekterende teams	4
Jordemoder	3	1. og 2.	Gruppeinterview m/øvelse	2
Pædagog	5	7.	Gruppeinterview m/øvelse	1
Lærer	5	5.-7.	Gruppeinterview m/øvelse	1
Jordemoder	5	7.	Gruppeinterview m/øvelse	1

(Figur 1)

Vores fokus har været på erkendelse gennem interaktion med virkeligheden og på læring igennem forandringsprocesser og aktioner for såvel forskere som for aktørerne.



De studerende blev udvalgt gennem en proces, hvor vi som undervisere i de enkelte uddannelser kontaktede en gruppe studerende, som vi kendte, og spurgte, om de ville deltage i projektet. Udvælgelsen skete desuden ved selvtilmelding. Vi fik derved skabt et godt grundlag for at have samtaler med studerende, der havde noget på hjerte, og som ville kunne berige, nuancere og udfordre vores opfattelse af deres dannelsesproces. De historier, vi fik om at blive til som professionel, var meget forskellige, indlejret som de var i den enkelte studerendes biografi. Men historierne om forløbet undervejs i uddannelsen indeholder mønstre, som træder tydeligt frem i vores analyser. Vi har kvalificeret dem gennem dialoger med andre forskere, studerende og kolleger undervejs, men også i forbindelse med vores almindelige undervisningspraksis, hvor projektets pointer forsøgsvist har været fremlagt som en del af vores undervisning.

Vi valgte bevidst, at den forsker, der som underviser havde tilknytning til den konkrete uddannelse, ledte gruppeprocessen med udgangspunkt i en fælles guide. Det er vores indtryk, at den sensitivitet over for de studerendes begreber og formuleringer, som en underviser fra den pågældende uddannelse kan have, er vigtig i en samtale om de studerendes udvikling hen imod at blive til som professionel.

De workshops, der blev afviklet, havde karakter af reflekterende teams (Andersen 2005). Vi valgte dette design, blandt andet fordi reflekterende teams bygger på ideen om, at der er mange løsningsmuligheder på komplekse problemstillinger, og skaber mulighed for læring blandt deltagerne. De studerende blev på skift interviewet i 30-40 minutter af en underviser/forsker, og resten af de deltagende studerende fungerede som reflekterende team. Alle workshops blev optaget på lydfil, og underviserne, der

var til stede, skrev noter undervejs. Med henvisning til vores metodologiske overvejelser opsummerede og evaluerede vi de forskellige workshops efterfølgende sammen med de studerende. De studerende gav udtryk for, at de workshops, de havde deltaget i, i høj grad havde øget deres læring og bidraget til indsigt i og bevidsthed om sig selv som kommende professionel.

Gruppeinterviewene med indlagte refleksionsøvelser havde til formål at efterprøve, udforske og udfordre de indsigter, vi havde udviklet igennem workshops. Interviewene forløb over to timer, og vi oplevede, at tidsrammen gav mulighed for, at de studerende kunne udfolde deres perspektiver og fortællinger og reflektere sammen over dem. Med henvisning til vores metodologiske overvejelser evaluerede vi også her interviewenes indhold, udbytte og kvalitet efterfølgende både sammen med de studerende og senere

Narrativet trådte frem i analysen og antog epistemologisk betydning i forståelsen af, hvordan de studerendes professionelle identitet dannes.



i forskergruppen. På denne baggrund blev interviewguide, refleksionsøvelser og spørgeteknik justeret flere gange i forskningsprocessen. Gruppeinterviews blev i lighed med workshops optaget på lydfil, og de undervisere/forskere, der ikke forestod interviewet, skrev løbende noter undervejs.

Hvor vi måske havde forventet, at de studerende, der indgik i serien af workshops med reflekterende teams, ville opleve, at deltagelse i projektet gav en refleksiv dimension på deres uddannelse, var det en overraskelse, at også deltagere i gruppeinterviewene efterfølgende berettede, at det havde givet dem en ny indsigt i sig selv og deres udvikling. Det synes således ikke nødvendigvis at være et spørgsmål om omfanget af refleksionsrummet, men måske snarere om, på hvilken måde de studerende oplevede, at deres egen udvikling adresseres.

Analyse og resultater

Lydfilerne fra workshops og interviews blev lyttet igennem af alle forskere flere

gange, og dele af dem blev transskriberet af os selv for at sikre os de detaljer, som var relevante for analyseprocessen (Kvale & Brinkmann 2009). Transskriberingen blev foretaget så tæt på interventionen som muligt med henblik på tydeligt at kunne fremkalde indtrykkene fra interviews og workshops.

Det efterfølgende analysearbejde blev foretaget i et samarbejde mellem alle forskere, hvor vores forforståelse og forståelse fra forskningsreviewet løbende blev diskuteret med afsæt i det, der havde udfordret eller 'trigget' os. At flere forskere har deltaget i analyse og fortolkning af samme empiriske materiale skaber en inter-personel objektivitet (Kvale & Brinkmann 2009) og styrker validiteten af vores resultater.

I analysen forsøgte vi først at afdække de undersøgte fænomener med udgangspunkt i de studerendes perspektiver ved at foretage en meningskondensering og -kategorisering (Kvale & Brinkmann 2009). Dernæst foregik analysearbejdet

som et dialektisk/dialogisk samspil mellem de empiriske fund og de teoretiske begreber, vi havde identificeret tidligere i processen. Teorierne blev således anvendt pragmatisk i analysearbejdet og havde derved mulighed for at kvalificere mønstre og forståelser, som var fremkommet i den første analysefase. Vi søgte at sikre os, at vores analyser var baseret på studerendes udsagn og oplevede sammenhænge, uden at vi ville renoncere på muligheden for at forstå de studerendes individuelle historier som en del af en mere eller mindre styret identitetsdannelsesproces.

Narrativet trådte frem i analysen og antog epistemologisk betydning i forståelsen af, hvordan de studerendes professionelle identitet dannes. Ifølge blandt andre Bruner (1986 & 1991) kan narrativet betragtes som en universel erkendelsesform, hvormed mennesket organiserer og håndterer dets viden om verden. Med dette afsæt så vi, at en narrativ konstruktion forenede elementer fra de studerendes hidtidige biografi

med erfaringer i mødet med professionens og uddannelsens praksis og teori. Ifølge Horsdal (2017) kan det narrative bidrage ved at forbinde det, der synes at være i modsætning til hinanden. At fremstille sig selv gennem fortællingen bliver en af de afgørende måder at skabe identitet og mening på i den menneskelige tilværelse.

Det blev derfor muligt for os at analysere de studerendes fortællinger i forhold til Ricoeurs begreber om præfiguration, konfiguration og refiguration (Ricoeur 1983/2017; Hermansen & Rendtorff 2002). Fokus blev lagt på de 'trigger events', de studerende fremhævede før, i begyndelse og undervejs i uddannelsen samt til slut på vej ud i professionernes praksis. Vi kunne i datamaterialet se, at alle studerende var bærere af meget subjektive og ufortalte fortællinger om, hvorfor de overhovedet havde valgt den pågældende uddannelse. En pædagogstuderende spidsformulerer det således: "Det, jeg har været igennem, har formet mig. Jeg vil gerne give andre nogle bedre vilkår. Jeg ved, jeg kan gøre det bedre." (Pædagogstuderende, 7. semester). Et andet tema, som kom frem, var den nærmest eksistentielle tvivl, om det var det rigtige valg, der var truffet: "Hvad hvis jeg begyndte på uddannelsen og fandt ud af, at det ikke var mig? Det ville næsten blive en eksistenskrise, for hvad skulle jeg så?" (Jordemoderstuderende, 1. semester). De studerendes fortællinger blev konfigureret og formidlet i workshops og interviews i en proces, hvor de reflekterende teams og interviewerne støttede de studerende i at udfolde deres beretning. På samme måde kunne

vi hos de studerende undervejs i uddannelsesforløbet se, at det særligt var 'trigger events' fra praktik- og klinikforløb, der blev tematiseret. Også her kunne vi analytisk konstatere, at de studerende var optaget af misforhold, brud og diskontinuitet – for eksempel dér, hvor en studerende berøres subjektivt og gør den erfaring, at:

"(...) alle mennesker får børn! Det var bare det, der slog mig. Jeg ved godt, at det er meget basalt, men altså, man tænker, at mange af dem der kommer ind – de minder nok om mig. Men det gør de bare ikke. Der er rigtig mange, der ikke minder om mig, og som har nogle andre tanker omkring det hele" (jordemoderstuderende, 1. semester).

Bruddene i de studerendes fortællinger kan også vise sig der, hvor den studerende i forbindelse med noget specifik undervisning spørger sig selv: "Hvad laver du her? Hvorfor skal vi have om det? Jeg blev sådan helt demotiveret den uge" (jordemoderstuderende, 1. semester), fordi undervisningens indhold kolliderer med de forestillinger, den studerende har om faget. Til slut i uddannelsesforløbet, hvor de studerende var klar til at træde ind i professionen, identificerede vi fortællinger om, hvordan deres professionsfaglige værdiorientering blev udfordret af rutiner og mønstre i professionens praksis, der gjorde de studerende indignerede, kritiske og bekymrede. Indignation og kritik kom f.eks. til udtryk i forhold til forestillinger om at være praktikvejleder og give noget, de studerende gerne selv ville have oplevet mere af:

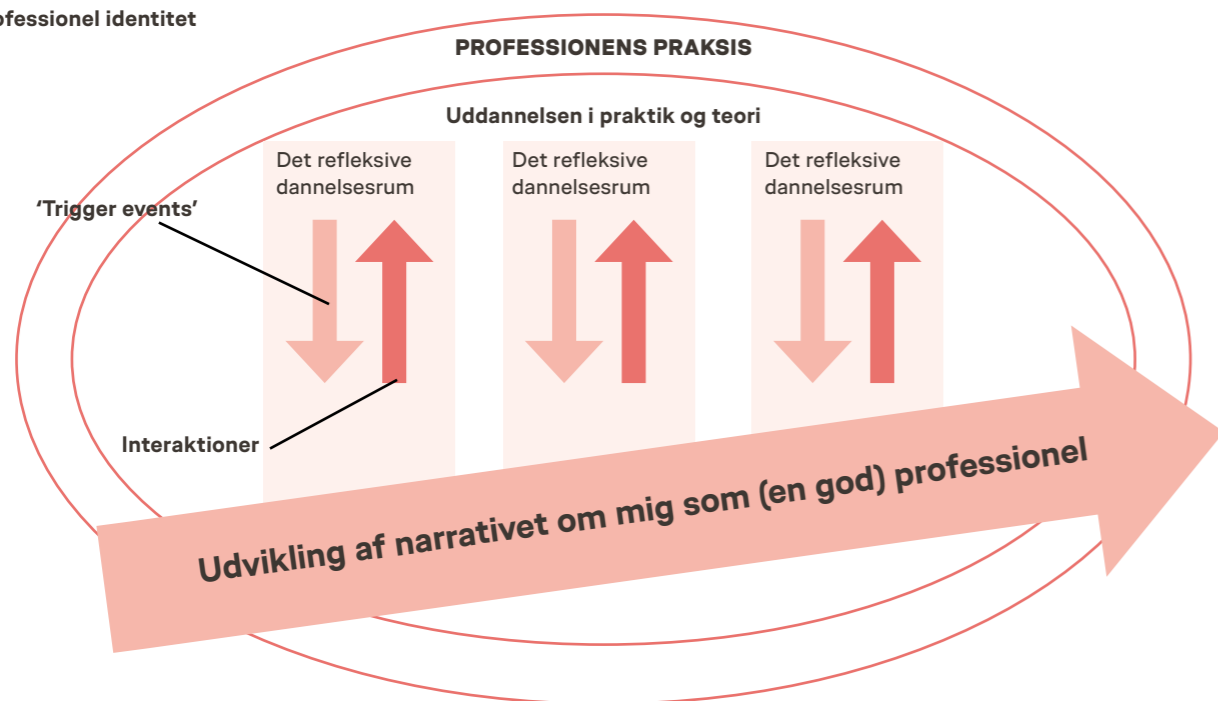
"At være interesseret i dem, og hvad de laver. Det savnede jeg selv, så det er vigtigt. Hjælp dem. Være åben over for ideer, de studerende kommer med. Udfordr dem fagligt. Jeg vil også gerne få de studerende til at føle sig velkomne. Det har jeg selv prøvet ikke at føle, og det var ikke rart. Sådan vil jeg ikke være som vejleder" (pædagogstuderende, 7. semester).

Bekymringen viste sig i interviewet med de lærerstuderende og rettede sig særligt mod de første år i professionen: "Jeg hører mange på 4. årgang, der siger, de ikke føler sig klar. Det er lidt skræmmende, men måske er man ikke nået til den erkendelse af, man ikke skal nå alting – af at man ikke er den perfekte lærer, der kan alting" (lærerstuderende, 4. årgang).

På baggrund af projektet bliver det muligt for os at forstå de studerendes narrativer som en refiguration og som et fælles og betydningsfuldt anliggende for alle deltagerne.

Fra narrativ analyse til didaktiske design I vores analyser har vi identificeret muligheder for refleksion på forskellige tidspunkter i de studerendes uddannelsesforløb. På den baggrund har vi udviklet en prototype på et didaktisk design, som vi præsenterer som et bud på, hvordan RPL kan forstås (figur).

Model for dannelse af fagprofessionel identitet



(Figur 2)

Designet er opbygget omkring de studerendes narrativ i en progression, hvor de subjektive fortællinger og perspektiver tillægges særlig betydning. Ifølge vores undersøgelse er det dét, der erfarer på egen krop, når følelserne og værdier er med, der har særlig betydning i forhold til de studerendes dannelse. Det er derfor afgørende, at der tages afsæt i det, der har gjort indtryk – for eksempel i 'trigger events' og brud i meningssammenhænge, som har særlig betydning for den studerende på det eksistentielle plan – dvs. det, der knytter sig til den studerendes narrativ blandt andet om det at være en god professionel lærer, pædagog

eller jordemoder. Der er således tale om transformative læreprocesser (Illeris 2013), der giver mulighed for, at de studerende kan integrere det professionsfaglige i deres personlige narrativ. Konteksten bør være anerkendende, så den studerende tør sætte sit narrativ på spil. Refleksionen skal støttes af en underviser fra den pågældende uddannelse, så den refleksion, der foregår, er fagligt funderet. Der kan med fordel anvendes reflektsive arbejdsmetoder, der understøtter kritisk refleksion (Mezirow 2012) og refleksion over eget narrativ (Hermansen 2018; Horsdal 2017).

Vores undersøgelse har vist, at dannelse af professionel identitet ofte begynder før den formelle uddannelse og er noget, som stadig bliver udfordret. Parallelt med den forskningsbaserede undervisning må der derfor etableres 'Reflektsive dannelsesrum' gentagne gange i uddannelsesforløbet. Særligt produktiv vil det være i forbindelse med de studerendes studiepraktik/klinik, hvor brud og diskontinuitet mellem teori og praksis ofte tematiseres af de studerende. Vi vil udfolde dette didaktiske design mere indgående i en senere artikel (Munch, Nielsen & Nielsen, under udgivelse).

På den baggrund har vi udviklet en prototype på et didaktisk design, som vi præsenterer som et bud på, hvordan RPL kan forstås.



Konklusion og perspektivering

Vi har i lighed med Nielsen (2017) været i stand til at forstå dannelse af professionel identitet som et narrativ, der forbinder den studerendes biografi med oplevet nutid og tanker om fremtiden. Med det didaktiske design og begrebet om 'Det reflektsive dannelsesrum' har vi identificeret mulighed for at udfordre de teori-praksis-dikotomier, der ofte karakteriserer professionsuddannelserne. På den måde ser vi en mulighed for at integrere de studerendes oplevelse af sig selv som både person og fagperson, hvilket Feilberg (2014) fremhæver som afgørende. Det forhold, at en underviser fra uddannelsen er til stede, når de studerende reflekterer over praksis, fremhæver Evertsson et al. (2017) som nødvendig for udviklingen af professionel identitet.

Derudover gav de studerende i forløbet spontant udtryk for, at deltagelse i workshops og interviews, hvor deres professionelle identitet blev adresseret, gav dem et stort læringsudbytte i forhold til at blive bevidst om egen dannelsesproces, og hvad der karakteriserer dem som en god professionel. En jordemoderstuderende udtrykte det på denne måde: "Jeg har lært noget om mig selv og den jordemoder, jeg gerne vil være. Jeg ville ønske, vi kunne gentage det [gruppeinterviewet] mange gange i løbet af uddannelsen – gerne hver uge" (jordemoderstuderende, 1. semester). Vi har grund til at antage, at implementering af 'Det reflektsive dannelsesrum' i uddannelsen, hvor kritisk refleksion og refleksion over eget narrativ er i fokus, kan bidrage til at skabe grundlaget for en selvstændig, kritisk og solid faglig identitet hos de studerende, hvilket Feilberg (2014) udtrykker er målet for dannelsen af en faglig habitus.

Om dannelse af professionel identitet spiller en væsentlig rolle i forhold til resiliens og modstandsdygtighed, sådan som Nielsen (2017) argumenterer, er et af de interessepunkter, vi vil have i vores videre arbejde med 'Det reflektsive dannelsesrum'.

Endelig gav projektdesignet mulighed for, at vi kunne konceptualisere de studerendes dannelsesprocesser og reflektsiv praksislæring på tværs af tre forskellige uddannelseskontekster. Dermed kan vores undersøgelse bidrage til at udfylde det videnshul, som Trede, Macklin og Bridges (2012) identificerer, i forhold til om faglig identitetsudvikling kan generaliseres på tværs af discipliner, og om der findes læringsstrategier, som understøtter denne udvikling.

Informeret af resultaterne af dette projekt vil vi arbejde med udviklingen af konkrete muligheder for at integrere reflektsive dannelsesrum i professionshøjskolens uddannelser. ♦

REFERENCER

Andersen, T. (2005). *Reflekterende processer og samtaler om samtalerne*. Dansk Psykologisk Forlag.

Anderson, T. & J. Shattuck (2012). Design-Based Research: A Decade of Progress in Education Research? *Educational Researcher*, 21(1), 16-25.

Brinkmann, S. (2006). *John Dewey. En introduktion*. Hans Reitzels Forlag.

Brøbecher, H. & U. Mulbjerg (2010). Professionsuddannelse og klinisk underviserkompetence. I: Brøbecher & Mulbjerg, *Klinisk vejledning og pædagogisk kompetence i professionsuddannelser*. Munksgaard.

Christensen, O., K. Gynther & T. Pedersen (2012). Design-Based Research– introduktion til en forskningsmetode i udvikling af nye E-læringskoncepter og didaktisk design medieret af digitale teknologier. *Læring & Medier (LOM)*, 9.

Cruess, R.L., S.R. Cruess, J.D. Boudreau, L. Snell & Y. Steinert (2011). Reframing Medical Education to Support Professional Identity Formation. *Academic Medicine*, 89 (11), 1446-1451.

Dewey, J. (1929). *The Quest for Certainty. A Study of the Relation of Knowledge and Action*. Capricorn Books.

Dewey, J. (2009). *Hvordan vi tænker*. Klim.

Ewertsson, M., S. Bagga-Gupta, R. Allvin & K. Blomberg (2017). *Tensions in learning professional identities – nursing students’ narratives and participation in practical skills during their clinical practice: an ethnographic study*. BMC Nursing. DOI 10.1186/s12912-017-0238-y.

Feilberg, C. (2014). *Dannelse af en psykologisk og videnskabelig habitus hos psykologistuderende*. Ph.d.-afhandling ved ph.d.-programmet Hverdagsliv og socialpsykologi. Institut for psykologi og uddannelsesforskning, Aalborg Universitet

Heggen, K. (2008). Profesjon og identitet. I: A. Molander & L.I. Terum (red.), *Profesjonsstudier*. Universitetsforlag.

Hermansen, M. (2018). Narrativ psykologi og teorier om elevers motivation, identitet, læring og dannelse. I: Søren Pjengaard: *Elevens læring og dannelse*. Dafolo.

Hermansen, M. & J. Rendtorff (2002). *En hermeneutisk brobygger*. Tekster af Paul Ricoeur. Klim.

Hildebrand, D. (2008). *Dewey*. One World Publications.

Horsdal, M. (2017). *Tilværelsens fortællinger. Tilegnelse og anvendelse*. Hand Reitzels Forlag.

Huus, B. (2008). *Refleksion i Praksis: De siger "Gå hen og tænk dig om" – En empirisk, teoretisk undersøgelse af sygeplejestuderendes opfattelse af refleksion*. Refleksion i Praksis, Skriftserie nr. 10/2008, RUML, Institut for filosofi og idehistorie, Aarhus Universitet.

Illeris, K. (2009). *Læring*. Roskilde Universitetsforlag.

Illeris, K. (2013). *Transformativ læring og identitet*. Samfundslitteratur.

Illeris, K. (red.) (2014). *Læring i konkurrencestaten: Kapløb eller bæredygtighed*. Samfundslitteratur.

Juuti, K. & J. Lavonen (2006). Design-Based Research in Science Education: One step towards Methodology. *NorDiNa*, 4, 54-68.

Kvale, S. & S. Brinkmann (2009): *Interview. Introduktion til et håndværk* (2. udgave). Hans Reitzels Forlag.

Mann, K., J. Gordon & A. MacLeod (2007). *Reflection and Reflective Practice in Health Professions Education: A Systematic Review*. Adv in Health Science Education (2009) 14, 595-621.

Mezirow, J. (2012). Hvordan kritisk refleksion fører til transformativ læring. I: K. Illeris, *49 tekster om læring*. Samfundslitteratur.

Miller, T., P. Rasmussen, V. Christensen, T. Næsby, T.L. Haslam & C. Frandsen (red.) (2016). *Refleksiv praksislæring*. Særudgave af Cepra-stripen, Tidsskrift for evaluering i praksis, nr. 20. Center for evaluering i praksis, CEPRA, UCN.

Munch P., Nielsen L.S. og Nielsen A. (2019): *Det refleksive dannelsesrum som didaktisk design*. (Arbejdstitel)

Nielsen, A. (2017). Sammenhængen mellem resiliens og professionsidentitet blandt pædagogstuderende ved hjælp af livshistorier. *Kognition og Pædagogik – Tidsskrift for gode læringsmiljøer*, 27(103), marts 2019, 58-69.

Rasmussen, J. (2017). Professionsekspertise og dømmekraft: En kritik af Gert Biestas syn på professional dømmekraft. I: Holm & Tingholm (red.), *Evidens og dømmekraft: når evidens møder den pædagogiske praksis*. Dafolo.

Ricoeur, P. (1983/2017). Tid og fortælling. Den trefoldige mimesis. I: P. Kemp (red.), *Paul Ricoeur: Danske værker*. Tiderne Skifter.

Trede, F., R. Macklin & D. Bridges (2012). Professional identity development: a review of the higher education literature. *Studies in Higher Education*, 37(3), 365-384. DOI: 10.1080/03075079.2010.521237.

Wackerhausen, S. (2004). Professionsidentitet. I: Hansen & Glerup (red.), *Videnteori, professionsuddannelse og professionsforskning*. Syddansk Universitetsforlag.