

UDVIKLING AF SOCIALFAGLIG PRAKSIS GENNEM REFLEKSION I AKTIONSFORSKNING

Elsebeth Fuglsig Helgesen
(20186698) og Anne Louise
Kronborg (20200160)

Masterprojekt, Master i læreprocesser
med specialisering i didaktik og
professionsudvikling

Abstract

The focus of this project is professional development of practice and learning taking place in the workplace through an action research project. The projects specific interest is of developing practice in social work helping people with disabilities gaining growth and well-being through reflection.

The starting point of the project is the challenge often seen of combining general theory and principals into real action. By action research the projects' goal is to make professionals working on a specific workplace housing young with developmental disabilities overcoming the gap between theory and practice and at the same time make knowledge about it.

The Danish association for municipalities, Kommunernes Landsforening (KL) and the association of the social pedagogue (SL) stands that the social section of the municipalities section is under pressure due to a growth in the complexity of the cases. A complexity that has to do with fact that each citizen and therefore also each citizen with mental developmental disabilities has a right to receive a help and support from the pedagogues that matches there need. The problems can be defined as "wild problems" meaning that the best solution to a problem cannot be predefined. Also, problems are under constant chancing which makes a need for developing new practice by new strategies and new methods which as mentioned has to be transferred in to everyday practice of the pedagogues.

This project starting point is within the developing of the praxis in a municipality that has developed a specific strategy and how parts of it can be transferred into practice at the prementioned specific workplace.

The goal of the project is supporting the practitioners to transfer the new strategy and to make knowledge about it at the same time due to the method of action research. The specific research question is:

"How can co-researcher by reflections transfer the specific strategy into their everyday practice in an action research project?"

The project is based on the scientific theory of social constructivism which entails a dynamic understanding of knowledge where knowledge continuously is chancing though interactions in a specific context. Naming is here a condition of knowledge because the naming sets the boundary of what we can think and thereby also of what we can make reflections about. And the reflections are the theoretical starting point of this project as mentioned.

As mentioned, this project methodological approach is action research. Action research a is participant-oriented and democratic researching process that wishes to blur the gap between theory and practice.

Our theoretically starting point is Donald Schön concept of developing the reflection practitioner.

The project shows that practitioners through action research that focuses on helping them to transfer a general strategi into their everyday practice better can do so by using reflection. That means that professionals can develop their practice by reflection on their practice and thereby constantly change their practice to the needs of the people that needs them and to society.

Indholdsfortegnelse

ABSTRACT	1
INDHOLDSFORTEGNELSE	3
FORORD	5
LÆSEVEJLEDNING	7
AFSNIT 1: INDLEDNING	9
VILDE PROBLEMER I VELFÆRDSSAMFUNDET	9
PROFESSIONSUDVIKLING	10
AFSNIT 2: PROBLEMFELT	11
FÆLLES FAGLIGT FUNDAMENT OG FÆLLES FAGLIG STRATEGI	11
SAMMENHÆNG MELLEM LÆRING OG PRAKSIS	12
REFLEKSION - SCHÖN	14
AKTIONSFORSKNING	14
PROBLEMFOMULERING	15
BEGREBSAFKLARING OG AFGRÆNSNING	16
BOFÆLLESSKAB X OG FFF – KONTEKSTBESKRIVELSE	17
AFSNIT 3: PROJEKTETS VIDENSKABSTEORETISKE OG TEORETISKE STÅSTED	20
SOCIALKONSTRUKTIVISME	20
DEN REFLEKTERENDE PRAKTIKER	23
OPSAMLING PÅ PROJEKTETS VIDENSKABSTEORETISKE OG TEORETISKE STÅSTED	27
AFSNIT 4: UNDERSØGELSESDSIGN	27
AKTIONSFORSKNING	28
PLANLÆGNING AF FORLØBET - DIDAKTISKE OVERVEJELSER	32
KVALITATIVE METODER.....	40
ETISKE OVERVEJELSER	43
OPSAMLING PÅ UNDERSØGELSESDSIGN	44
AFSNIT 5: EMPIRI	44
PRÆSENTATION	44
AFSNIT 6: ANALYSE	45
ANALYSESTRATEGI	45
ANALYSE	47
<i>Case 1: Skal borgeren på arbejde?</i>	47
<i>Case 2: Skal borgerne spise salat?</i>	49
<i>Case 3: Skal borgeren altid rummes?</i>	50
<i>Case 4: Flere eller færre regler og generelle principper?</i>	52
OPSAMLING PÅ ANALYSE	54
AFSNIT 7: DISKUSSION	54
DISKUSSION AF VORES ANALYTISKE FUND	54
DISKUSSION AF RAMMERNES BETYDNING FOR VORES UNDERSØGELSE	55
OPMÆRKSOMHEDSPUNKTER I FORHOLD TIL DEN FREMADRETTEDE UDVIKLING AF PRAKSIS	57
AFSNIT 8: KONKLUSION	58

BILAG.....60
REFERENCER.....61

Forord

Dette projekt handler om voksnes læring på arbejdspladsen i den kommunale sektor indenfor det pædagogiske område. Nærmere bestemt handler det om, hvordan man på et presset offentligt socialområde kan arbejde med omsætning af strategier, og hvordan praksis kan udvikles, når man fokuserer på at skabe rammer til refleksion ud fra en overordnet forståelse af, at refleksion er det, der kvalificerer de professionelle læring. Der er mange grunde til, at vi vælger dette fokus i vores afsluttende masterprojekt.

For det første er vi begge to beskæftiget på det danske arbejdsmarked og mærker dagligt forandringer i opgaverne og ændrede krav til opgaveløsningen. Vi oplever, hvordan det medfører et konstant behov for udvikling, både af os selv og vores måde at varetage opgaverne på. Laursen og Stegeager (Stegeager & Laursen, 2018, s. 7) beskriver moderne organisationer som komplekse og i konstant uro og bevægelse, og psykolog Steen Visholm og psykiater Torben Heinskou beskriver, hvordan moderne organisationer stiller krav om livslang læring til medarbejderne samtidig med, at medarbejderne er begyndt at se arbejdet som en del af deres personlige udvikling (Heinskou & Visholm (red), 2004, s. 9). Ud over, at vi som nævnt oplever dette i vores hverdag, har det medført en nysgerrighed i forbindelse med projektet for at undersøge, hvordan blot en lille del af denne livslange læring, som arbejdsmarkedet stiller krav om, kan udfolde sig. For det andet er vi begge beskæftiget med at skabe læring indenfor det pædagogiske område. Elsebeth er ansat som studiekoordinator på Pædagogisk Institut på UC SYD og arbejder med pædagoguddannelsen; en uddannelse som skal sikre, at den indsats, som brugerne af de offentlige pædagogiske ydelser får, er kvalificeret. Derfor har Elsebeth interesse i at undersøge den viden, der er i praksis, og hvorvidt den viden, der undervises i, kan afspejles i praksis. Anne Louise arbejder som konsulent indenfor det socialpædagogiske område til dagligt og arbejder for kvalitetsudvikling af indsatserne. Som det senere fremkommer i projektet, har Anne Louise som en del af sin opgaveportefølje at understøtte omsætningen af faglige strategier. Derfor er det for Anne Louise særligt interessant at undersøge, om og eventuelt hvordan læringen faktisk sker hos medarbejderne.

Samtidig har vi begge en fortid som praktikere i den kommunale praksis; Elsebeth som folkeskolelærer og Anne Louise som socialrådgiver. Vi har derfor selv været i lignende positioner, som de praktikere, hvis praksis vi undersøger. Vi har selv været dem, som har "stået på gulvet" og vores nysgerrighed på, hvilken viden der faktisk anvendes og hvordan læringen sker, hænger også sammen med vores subjektive oplevelser af den kompleksitet, vi selv har oplevet i praksis.

For det tredje beskæftigede vi os på 2. semester også med voksnes læring på arbejdspladsen, da vi undersøgte læring i en implementering af evidensbaserede metoder. Dette undersøgte vi ved hjælp af kvalitative, semistrukturerede interviews. Dette gjorde vores nysgerrighed på udvikling af faglig praksis

endnu større. Og ligeledes skabte det en nysgerrighed på, hvad der ville ske, hvis vi metodisk greb opgaven anderledes an. Dette formentlig også fordi vores viden og bevidsthed omkring undersøgelsesmetoder, og hvordan man kan skabe viden er øget i perioden, men også fordi vi ønskede at komme "tættere på". Dette skal ikke forstås som et ønske om at komme tættere på virkeligheden ud fra en positivistisk tankegang, men et ønske om at forsøge at undersøge og skabe flere detaljer i vores forskning end vi oplevede, at de semistrukturerede interviews (alene) kunne.

Og endelig, og for det fjerde, har vi haft lyst til fortsat at udfordre os selv. Man kan, hvis man anskuer det ud fra Illeris' model for læringstrekanten, som viser, hvordan der i enhver læring både er en indholds-, en drivkrafts- og en samspilsdimension (Illeris, 2017) sige, at vi fortsat har haft en stor drivkraft for egen læring i hele perioden. Eller hvis vi anskuer det med Kolbs læringscirkel (Kolb, 2017, s. 297) har vi haft lyst til og mod på fortsat at eksperimentere med vores verdensopfattelse og ageren i denne med henblik på egen læring. Drivkraften og en fortsat lyst til at eksperimentere med egen læring er blevet båret frem af en stor nysgerrighed på udvikling af faglig praksis, videnskabelse og ikke mindst et berigende og gensidigt samarbejde.

Rigtig god læselyst.

Anne Louise Slyngborg Kronborg og Elsebeth Fuglsig Helgesen

December, 2021

Sideantal: Projektet indeholder 142.262 anslag = 59,3 sider

Læsevejledning

Strukturen i masterprojektet præsenteres her med en kort introduktion til indholdet i de forskellige afsnit.

Afsnit 1: Indledning

Masterprojektet starter med en indledning, hvor vi præsenterer opgavens overordnede tema, som er en beskrivelse af voksnes læring på arbejdspladsen på det socialfaglige område i Danmark. Et område, der er under pres, hvilket medfører et kontant krav om udvikling af praksis. Derefter følger en beskrivelse af pædagogprofessionen og udvikling af denne, fordi professionen er underlagt et konstant pres om udvikling og forandring, som det pressede område medfører.

Afsnit 2: Problemfelt

I afsnit 2 indkredser vi vores problemfelt ved at dykke mere ned i den konkrete problemstilling, som vi er blevet nysgerrige på. Vi er optaget af udfordringen med at få omsat teori til praksis, og mere konkret omsætning af overordnede faglige strategier på det socialfaglige område i en dansk kommune ligesom vi argumenterer teoretisk for fokusområdet. Dette leder os hen til selve problemformuleringen med efterfølgende begrebsafklaring og afgrænsning i forhold til den videre læsning. Slutteligt er der en kontekstbeskrivelse af det bofællesskab, hvor omsætning af den overordnede faglige strategi skal finde sted i forbindelse med vores projekt.

Afsnit 3: Projektets videnskabsteoretiske og teoretiske ståsted

Her præsenteres vores videnskabsteoretiske ståsted i projektet, som er socialkonstruktivistisk med en fremhævnelse af Gregory Batesons pointe om distinktioner, "forskelle, der gør en forskel" samt landkort.

Desuden præsenterer vi det teoriapparat, som vi anvender for at kunne svare på problemformuleringen. Dette er Donald Schöns begreber om teknisk rationalitet, viden-i-handling, problemdefinition, tekniske eksperter samt refleksion-i-handling.

Vi vil desuden forholde os til, hvordan den socialkonstruktivistiske videnskabsteori og Schöns teori om udvikling af praksis gennem refleksion kan kobles.

Afsnit 4: Undersøgellesdesign

I dette afsnit redegør vi for valg af metode. Vi har gennemført et aktionsforskningsforløb og heri har vi anvendt forskellige kvalitative metoder, som vi også vil redegøre for samt begrunde valget af.

Specialiseringsretningen for dette projekt er "Didaktik og professionsudvikling", og fordi aktionsforskningen også ønsker at forandre den praksis, der undersøges, er der et særskilt afsnit med de didaktiske

overvejelser i forbindelse med planlægning af aktionsforskningsforløbet. Som opsamling på dette afsnit ses en grafisk fremstilling af aktiviteterne i aktionsforskningsforløbet, som vi vil henvise læseren til at søge til, hvis der undervejs i læsningen er brug for et overblik (se s. 40). Til sidst præsenteres de etiske overvejelser i henhold til undersøgelsesdesignet.

Afsnit 5: Empiri

I dette korte afsnit præsenterer vi et overblik over vores indsamlede empiri for at skabe tydelighed omkring hvilket datamateriale, der har været til rådighed for os.

Afsnit 6: Analyse

Afsnit 6 indledes med en præsentation af analysestrategien, hvor vi analyserer vores empiriske fund ud fra vores præsenterede teoriapparat. Afsnittet afsluttes med en opsamling over de fund, analysen har medført.

Afsnit 7: Diskussion

Dette er diskussionsafsnittet, hvor vi vil diskutere udvalgte dele af analysen samt udvalgte dele af vores metodiske tilgang. Ligeledes vil vi diskutere muligheder og begrænsninger for fremtidig udvikling af den socialfaglige praksis med udgangspunkt i udvalgte opmærksomheder i forhold til behovet, tilgangen og rammerne herfor.

Afsnit 8: Konklusion

I afsnit 8 konkluderer vi, hvordan medforskerne har omsat FFF via deres refleksioner i aktionsforskningsprojektet.

Afsnit 1: Indledning

Vilde problemer i velfærdssamfundet¹

Mere end 55.000 danskere har behov for støtte for at få hverdagslivet til at hænge sammen (Danmarks statistik, 2021). I Danmark er det samfundets og kommunernes ansvar, at borgere, som har dette behov, får den støtte. Kommunerne skal sikre, at det vurderes, hvilken støtte borgerne har behov for, sikre, at borgeren tilbydes denne støtte, samt sikre, at dette også sker indenfor den økonomiske ramme, der er til rådighed (Danske regioner, 2021). En vurdering og afgørelse om hjælp og støtte skal tage udgangspunkt i hver enkelt borgers faktiske forhold og det betyder eksempelvis, at to borgere med samme diagnose kan være berettiget til at modtage vidt forskellig støtte, hvis deres forhold i øvrigt er forskellige (DUKH, 2021). Og ligesom det er kommunernes ansvar at vurdere og afgøre, hvilken hjælp, borgerne er berettiget til, er det også kommunernes ansvar at sikre, at borgeren efterfølgende modtager hjælpen.

De medarbejdere, der skal løse opgaven med at give hver enkelt borger præcis den hjælp, som pågældende er berettiget til at få, står i deres daglige arbejde med, hvad Krogstrup betegner "vilde problemer" (Krogstrup, 2016, s. 23-31) og som måske illustreres meget godt på forsiden af denne opgave, hvor en medarbejder har tegnet sin forståelse af den praksis, hvor han er ansat. Vilde problemer er kendetegnet ved, at der ikke er en klar årsags-virkning-sammenhæng, fordi det enkelte problem er under konstant forandring og svært at afgrænse fra andre problemer. Eksempelvis; hvad gør man, når en udviklingshæmmet borger har sagt, at han ønsker hjælp til at stå op om morgenen for at kunne passe sine ting, men altid smækker døren i hovedet på medarbejderne, når de kommer? Den gode løsning på et vildt problem er i konstant forandring og kan ikke klart defineres, fordi løsningen er afhængig af samarbejde mellem de medarbejdere der, både internt og eksternt, skal løse problemet. Det er muligt at konstatere, om man har fundet en god løsning på problemet, men vurderingen heraf vil afhænge af, hvem der vurderer.

Den stigende levealder, en større kompleksitet i opgaverne, som blandt andet opstår fordi velfærdssamfundet er blevet mere og mere opdelt og specialiseret og den kontekstafhængige gode løsning, er nogle af årsagerne til, at det sociale område i Danmark er presset (KL, 2018).

Ovenstående og at organisationer som udgangspunkt er underlagt et forandringspres, som nævnt i forordet, medfører, at det sociale område (også) må og skal være i konstant udvikling. Selv om det vi gjorde for 10 år siden eller i går var tilfredsstillende, kan vi ikke fremadrettet blive ved med at løse opgaverne på

¹ De indledende tanker omkring dette projekt blev beskrevet i vores opgave omkring videnskabsteori og metode II, som vi afleverede som eksamensopgave på tredje semester, fordi dette var en optakt til dette afsluttende projekt. Der er derfor pointer i denne indledning, som også fremkommer af denne eksamensopgave, hvorfor der kan være tale om sammenfald mellem de to opgaver. Der er dog ikke tale om afskrivning eller lignende. Opgaven blev afleveret 9. juni 2021 med titlen "Kompetenceudvikling i et aktionsforskningsprojekt" og er skrevet af os.

samme måde. Der udvikles nye strategier og metoder, som blandt andet har øget fokus på borgerens ressourcer og mulighed for egen mestring for at kunne imødekomme kravet om individuelle og effektive indsatser. Kommunernes Landsforening (KL) og Socialpædagogernes fagforening (SL) påpeger, som konsekvens heraf, at kravet om implementering af nye metoder øger kravene til kommunernes måde at løse opgaverne på og dermed til den enkelte medarbejders praksis.

Professionsudvikling

En del af de ovenfor omtalte medarbejdere er socialpædagoger, der som profession er kendetegnet ved at ønske at gøre en positiv forskel for udsatte borgere (Studentum.dk, 2021). Den socialpædagogiske profession har, på linje med øvrige professioner i vores samfund, stor betydning, fordi de i deres indsats har magt til at vurdere og definere de konkrete problemer og intervenere i forhold til disse. Det betyder, at deres arbejde, ud over at have konsekvenser for det enkelte menneske, også har betydning for, hvilke opgaver, der løses og hvordan i vores samfund. Og ligeledes har den voksende kompleksitet i opgaven medført, at samfundet er afhængig af socialpædagoger, som til stadighed har en særlig viden, som de anvender til at løse de konkrete opgaver (Molander & Terum, 2008, s. 13). Den pædagogiske profession voksede i Danmark frem i 1930'erne. Professionens opgave var at tage sig af børn med særlige behov, som betød, at moderen ikke selv kunne tage vare på barnet (Enoksen, Hagemann, Pedersen, Jensen, & Mathiasen, 2003, s. 6-9). I takt med at opgaven også bredte sig til normal- og voksenområdet, var der også fra ca. 1960'erne et øget fokus på anvendelse af særlig psykologisk viden og samtidig oprettes pædagogiske uddannelser på universiteterne.

Pædagoguddannelsen har indenfor de sidste årtier gennemgået store forandringer, hvor her særligt skal fremhæves professionsbachelorbekendtgørelsen fra midt i 00'erne. Reformen betød en højere grad af akademisering af uddannelsen, som blandt andet medførte flere generelle læringsmål, flere eksamener og at faget pædagogik og også fokus på de studerendes personlige udvikling forsvandt fra bekendtgørelsen (Rothuizen, Togsved, Schmidt, Bille, & Kornerup, 2019, s. 2). Der er således fokus på professionernes opgave med at "oversætte" eller fortolke videnskabelig viden, som trækker tråde til, blandt mange andre, sociologerne Wilbert A. Moore og Ronald M. Pavalko, som var optaget af de professionsteoretiske diskussioner i 1970'erne (Fauske, 2008, s. 37). Og samtidig er der flere forskere og teoretikere som peger på, at oversættelse af generelle principper til den konkrete kontekst ikke er nok for at være en dygtig praktiker. Som et opgør mod 1920'ernes og 1930'ernes positivistiske opfattelse af viden, beskrev Michael Polanyi i 1960'erne begrebet "tavs viden", hvor han pointerer, at vi ved mere, end vi kan redegøre for. I forhold til skolernes og uddannelsesstedernes ønske om ensretning og akademisering, udtrykker Polanyi, hvordan dette dræber den kreativitet, der er nødvendigt for, at vi kan udforske de problemer, vi står overfor som praktikere og forskere (Holmgren, 2012). Danske Steen Wachterhausen

tager Polanyis tråd op, når han spørger, om ikke boglærdom er nok til at blive kompetent fagudøver, og besvarer sit eget spørgsmål med et tydeligt "nej!". Wachterhausen beskriver, hvordan det for at være en kompetent praktiker, ikke er nok at kunne trække på den relevante viden og anvende de relevante regler i en given praksissituation. En god praktiker anvender tavs viden og sig selv i sin praksis, fordi en del af ens faglige viden er en selv. Og jo mere en praksis afhænger af det sociale og det psykiske, jo mere tavs er den viden, der anvendes. Wachterhausen pointerer, at ikke alt tavs viden er lige godt og at det er afgørende for at sikre kompetenceniveauet, at praktikerne har mulighed for at gøre sig nye erfaringer samt reflektere over disse (Wackerhausen, 2005).

Afsnit 2: Problemfelt

Fælles Fagligt Fundament og Fælles Faglig Strategi

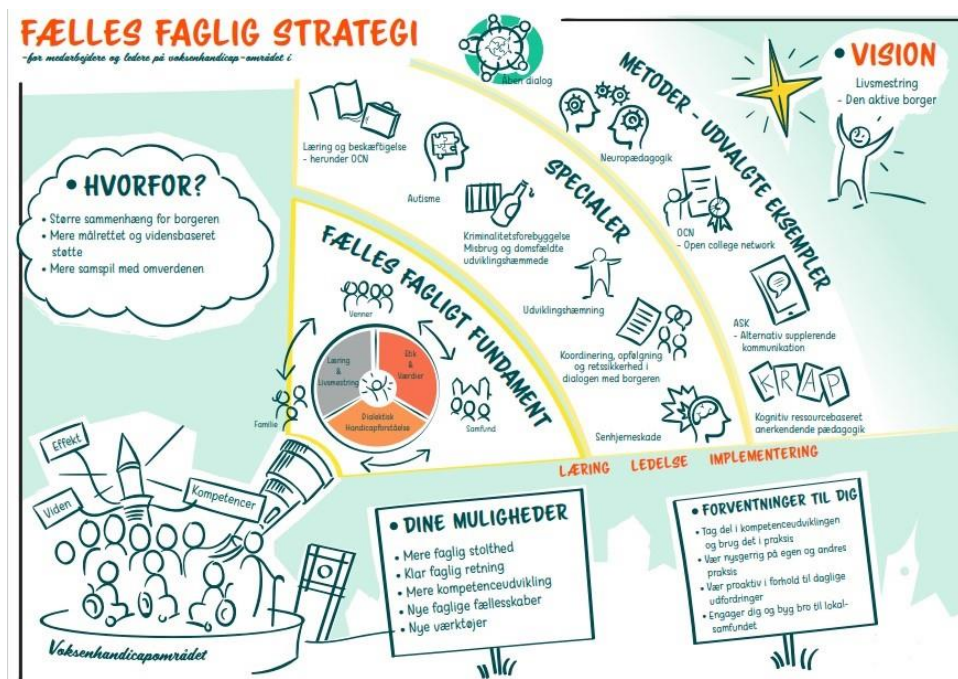
Som eksempel på initiativer, der er sat i værk for at imødekomme kravet om individuelle og mere effektive indsats, har man i en stor kommune i 2017-2018 med inddragelse af ledere, medarbejdere og samarbejdspartnere (2021) udviklet Fælles Faglig Strategi (FFS) og Fælles Fagligt Fundament (FFF) indenfor voksenhandicapområdet, hvor opgaven er, som beskrevet ovenfor, at sikre, at borgeren får den hjælp og støtte, borgeren har behov for. Med FFS og FFF ønsker man at gøre indsatserne mere målrettede og mere vidensbaseret (bilag 1, s. 2).

FFS og FFF – kort fortalt

FFS indeholder visionen om at skabe den "Den Aktive Borger", som er et mål om, at alle borgere udnytter deres potentialer, så de kommer så tæt på selvforsørgelse som muligt via læring, uddannelse og beskæftigelse, bidrager aktivt i sociale fællesskaber og ikke mindst kommer til at mestre så meget af deres eget liv som

muligt. Dette i lighed med den generelle tendens om at udvikle metoder med fokus på borgerens ressourcer og mestringsevne.

Som figuren for FFS viser, skal den indsats, som borgeren modtager, tilrettelægges på



baggrund af metoder og en viden om "specialer", som er vurderet særlige relevante. Og bag ved disse metoder og denne viden ligger FFF, som skal være et fælles grundlag, som skaber sammenhæng på tværs af afdelinger og tilbud med en fælles orientering mod den bedste støtte til og de bedste betingelser for borgerens trivsel og livsmestring (Bilag 2, s. 4).

FFF er et "vidensbaseret grundlag, der fremover understøtter alle vores tilgange, indsatser og metoder i vores arbejde" (Bilag 2, s. 4-5), og som har til hensigt at styrke fagligheden, bidrage med et fælles sprog, med hvilket vi kan sætte ord på fagligheden (Bilag 1, s. 1) samt udgøre en fælles referenceramme for alle omkring borgeren. Omkring det vidensbaseret er det uddybet, at FFF "forener centrale perspektiver fra både national og international udvikling på området" (Bilag 3, s. 3). FFF består af tre overordnede temaer; "Den dialektiske handicapforståelse", "Etik & Værdier" samt "Læring & Livsmestring". Hvert tema er beskrevet med henvisning til modeller og teorier, som er vurderet væsentlige indenfor temaet (Se evt. bilag 2 for yderligere).

Omsætning af FFF

Som led i omsætningen af FFF er det planlagt, at alle tilbud i en del af kommunen indenfor voksenhandicapområdet i 2021 skal afholde tre workshops med henblik på øget opmærksomhed og et boost af omsætningsprocessen, som har været i gang i tre år, men som fortsat ikke opleves omsat. Eksempelvis udtaler en afdelingsleder, som vi senere vender tilbage til, at FFF er "*jo noget man egentligt er forpligtet til at arbejde med..., det er bare forståelse af det grundlæggende bag ved "hvorfor gør vi, som vi gør", den er overhovedet ikke på plads endnu"* (Bilag 4, s. 7).

Der er i den planlagte "boostperiode" afsat tre gange fem timer og forløbet varetages af afdelingsleder eller af konsulent, som i nogle tilfælde er Anne Louise, hvis afdelingslederen ønsker dette. Der er krav om, at alle faste medarbejdere deltager, men der er ingen krav om deltagelse af nattevagter eller vikarer. Didaktisk er fokus på inddragelse af medarbejderne under workshops, og det er understreget, at der ikke må være tale om "undervisning", underforstået oplæg. Herudover er rammerne frie; det konkrete indhold på de tre workshops afstemmes med det enkelte tilbud, deres motivation og interesse, og der er ingen krav om, at alle tilbud arbejder med det samme eller opnår den samme viden omkring FFF.

Sammenhæng mellem læring og praksis

Hvordan kan man understøtte omsætningen af FFF? Hvordan kan man skabe sammenhæng mellem FFF og den praksis, hvor FFF skal anvendes? Hvordan kan man arbejde for, at borgerne oplever den mere koordinerede og målrettede indsats, som FFF har som målsætning? Hvordan kan man understøtte de medarbejdere, som skal omsætte den nye viden til konkret, faglig praksis? Dette er et klassisk problem (Wahlgren, Høyrup, Pedersen, & Rattleff, 2002, s. 65) og for Anne Louise også en konkret og specifik udfordring i sit job som konsulent.

Som konsekvens af det fortsat øgede krav om forandringer for både individer, organisationer og samfund (Jacobsen D. I., 2005, s. 13), er interessen for at undersøge, hvordan man kan skabe den nødvendige læring, øget (Wahlgren, Høyrup, Pedersen, & Rattleff, 2002, s. 23). Wahlgren, Høyrup, Pedersen & Rattleff (Wahlgren, Høyrup, Pedersen & Rattleff, 2002, s. 27-28) har i 2002 gennemgået udvalgte internationale forskeres undersøgelser af, hvad der har betydning for læring i arbejdslivet. De er kommet frem til tre overordnede temaer; læringsmiljøet på arbejdspladsen, adgangen til begrebsmæssig og teoretiske indsigt, som omfatter mulighederne for at få adgang til teoretisk viden og støtte fra eksperter samt den enkeltes læringspotentiale, herunder den enkeltes motivation samt i hvor høj grad læringen er meningsfuld for den enkelte. Sunesen (Sunesen, 2020) fremhæver, at når professionelles læring ikke sker, er der flere årsager hertil, som både kan relateres til individets manglende motivation og til mere strukturelle forhold så som utilstrækkelig planlægning og manglende tid. Buus, Grunddahl, Hamilton, Rasmussen, Thomas og Wiberg (Buus, 2012) har i 2012 i et aktionsforskningsprojekt undersøgt, hvordan pædagoger indenfor daginstitutionsområdet anvender evidensbaseret viden i praksis. Deres undersøgelse peger på, at det har været vanskeligt at isolere de enkelte praktikers vidensgrundlag og samtidig, at pædagogerne ved at arbejde med evidensbaserede metoder oplevede en øget professionalisme i deres indsats, forstået således, at pædagogerne oplever, at deres praksis blev mere velbegrunder og tydelig for dem selv, børnene og deres forældre. Desuden fremkommer det, at nogle pædagoger i nogle institutioner anvendte den evidensbaserede viden mere selektivt, og at dette medførte øget kritisk refleksion over egen praksis hos pædagogerne, som praksis kunne udvikles på baggrund af. Også her fremhæves pædagogernes evne til at håndtere egne følelsesmæssige reaktioner særligt. Selv om der i den omtalte undersøgelse var tale om pædagoger i en anden kontekst end den vi her har præsenteret, finder vi resultatet interessant. Særligt hæfter vi os ved sammenhængen mellem evidensbaserede metoder og pædagogernes oplevelse af, at deres praksis blev mere velbegrunder, da dette jo netop er et af formålene med FFF. Søren Frimann, ph.d. i kommunikation og lektor ved Aalborg Universitet, har fra 2017-2020 gennemført et aktionsforskningsprojekt vedrørende kompetenceudvikling på en socialpædagogisk institution med 330 ansatte med det formål at koble kompetenceudvikling til praksis. Frimann peger på, at organisationer på den ene side hele tiden må have øje for stabilitet og drift og på den anden side fleksibilitet og udvikling. Resultatet af hans projekt viste, at der i forløbet skete en fælles forbedring af praksis, kompetenceudvikling samt ledelses-, professions-, og vidensudvikling i hele organisationen (Frimann, 2021).

Den individuelle refleksion

Wahlgren m.fl. fremhæver et mere individuelt syn på læreprocesserne i organisationerne og peger på, at det væsentlige for læring i arbejdslivet er, at læringen knytter sig til handlingerne og den sammenhæng og

kontekst, som handlingerne foregår i. Dette sker i særlig grad i refleksioner over handlingerne, fordi refleksionerne medfører, at man lærer af sine erfaringer. Via refleksionerne bliver man i stand til at overføre viden fra den ene situation til den anden og viden kobles med erfaringer gennem refleksionen, hvorved der sker en kobling mellem teori og praksis. Dette medfører spørgsmålet om hvilken sammenhæng der er mellem handling, refleksion og læring (Wahlgren, Høyrup, Pedersen, & Rattleff, 2002, s. 16).

Refleksion - Schön

Byplanlæggeren Donald A. Schön udgav i 1983 bogen, som i 2001 blev oversat til "Den Reflekterende Praktiker" (Schön, 2001), hvor han blandt andet beskriver, hvordan han ser på forholdet mellem handling, refleksion og læring. Schön beskriver, hvordan praktikernes opgave over tid har ændret sig, så det der kendetegner situationerne er "sammensathed, usikkerhed, ustabilitet, eneståenhed og værdikonflikt" (Schön, 2001, s. 43), som kræver, at den professionelle forud for at løse situationen må definere denne som en situation, der er mulig for vedkommende at løse (Schön, 2001, s. 26). Når den professionelle efterfølgende sidder fast i en given situation, anvender vedkommende refleksion til at konstruere en ny måde at forstå problemet på. I den forbindelse finder Schön, at tanke og handling ikke er adskilte størrelser, men at de sker samtidig og at refleksionen indeholder eksperimenter, som praktikere gør for at forstå problemet på ny. Schön beskriver, hvordan han finder, at refleksion er en "kunst, som de praktiserende lægger for dagen, når de skal håndtere de problematisk divergerende situationer, som praksis byder på" (Schön, 2001, s. 62), og som han tyer til, når han står i situationer med krav, som er uforenelige. Her vil praktikerne gå i gang med at reflektere over den værditilskrivning, som vedkommende selv eller andre har tillagt situationen og på den baggrund vende blikket mod sig selv og sine egne forforståelser, for at finde alternative måder at konstruere problemet på og på den baggrund finde alternative måder at løse det på (ibid.).

Aktionsforskning

Ovenstående gør os nysgerrige på, om et aktionsforskningsprojekt med fokus på medarbejdernes refleksioner kan fremme omsætningen af FFF, og dermed fremme læring og udvikling i organisationen?

Formålet med aktionsforskning er ud fra en demokratisk tilgang at skabe læring, forandring og viden (Frimann & Hersted, 2020, s. 38) Frimann skriver, at "gennem aktionsforskning kan kompetenceudvikling kobles til praksis" (Frimann, 2021, s. 28), fordi aktionsforskningen igangsættes for at finde løsninger på hverdagsnære og praktiske problemer (Sunesen, 2020, s. 252). Sunesen kobler sig på Frimann og Herstedes beskrivelser ved i sin definition at fremhæve, at aktionsforskning er en deltagerorienteret og demokratisk forskningsproces, som søger at bringe handling, refleksion og teori i samklang (Sunesen, 2020, s. 252).

Den overordnede problemstilling medfører, som vi har beskrevet, et krav om udvikling af praksis og dermed et krav om udvikling af den enkelte professionelle. Og med aktionsforskningens mulighed for netop at tage udgangspunkt i medarbejdernes praksis (Frimann, Jensen, & Sunesen, 2020, s. 11) og det, de oplever som problematisk, kan anvendelsen af aktionsforskning som metode måske medføre den sammenkobling af teori og praksis, der er forudsætningen for, at omsætning af FFF kan lykkes? Kan vi sammen med medarbejderne skabe refleksioner gennem aktiv involvering og demokratisk deltagelse og kan det understøtte, at FFF omsættes til praksis? Vil det kunne medføre udvikling i organisationen? Vil vi kunne producere ny viden?

Kan aktionsforskningen være en del af den udvikling, som afdelingslederen efterlyser, når han siger:

"...for der, hvor der kunne udvikles rigtig meget på implementeringen, det er jo netop i teorierne bag. Det er ikke så meget metoderne, metoderne kan folk forholde sig til..." (Bilag 4, s. 5),

med henvisning til FFS og de forskellige "lag" i strategiens opbygning som "teorierne bag" metoderne?

Problemformulering

Ovenstående tanker om vilde problemer på det sociale område, der er under pres, professionsudvikling, omsætning af FFF, sammenhæng mellem læring og praksis, Schöns refleksionsbegreb samt aktionsforskningens idégrundlag om at skabe viden gennem problemløsning i og med praksis leder os til vores problemformulering. Vi ønsker på baggrund af ovenstående at undersøge, hvordan viden fra FFF omsættes til praksis ved at have fokus på refleksioner i et aktionsforskningsprojekt. Dette leder os til følgende problemformulering:

Hvordan omsætter medforskerne, via refleksioner, FFF til praksis i et aktionsforskningsprojekt?

Der er tale om et såkaldt handlingsproblem (Olsen & Pedersen, 2018, s. 35), hvor vi ønsker at skabe en viden om, hvordan en undersøgelse, som tilrettelægges med udgangspunkt i aktionsforskning med fokus på medarbejdernes refleksioner, kan understøtte læringen i praksis. Vi ønsker at undersøge dette ud fra en socialkonstruktivistisk ontologi og ved at anvende flere empiriske metoder til dataindsamling. På den måde kan vi skabe en nuanceret og dybdegående viden, som grundet det gode eksempels kraft, kan skabe viden, der kan almengøres og anvendes i lignende situationer.

Begrebsafklaring og afgrænsning

Vi vil med dette afsnit tydeliggøre, hvad vi præcis mener med de anvendte begreber i problemformuleringen samt begreber, der går igen i projektet. Vi tilstræber således at skabe gennemsigtighed for læsning og forståelse af resten af projektet.

FFF

Når FFF anvendes i det fremadrettede, mener vi alene den del af FFF, som omhandler "Etik & Værdier". De etiske teorier og principper bag "Etik & Værdier" vil vi uddybe senere i afsnittet om "Bofællesskab X og FFF – kontekstbeskrivelsen". Baggrunden herfor er dels en opmærksomhed fra vores side inden opstarten af projektet på projektets rammer med særlig opmærksomhed omkring tidsperspektivet. Ligeledes fremhævede afdelingslederen for det bofællesskab, som danner rammen om aktionsforskningsprojektet, som vi også vender tilbage til senere, at det for ham var væsentligt, at det, vi skulle arbejde med, skulle give mening for medarbejderne og at han selv fandt, at områderne omkring "Etik & Værdier" samt området omkring "Den Dialektiske Handicapforståelse" var særlig vigtig (bilag 4). Da vi planlægger aktionsforskningsprojektet, er det således med udgangspunkt i at arbejde med "Etik & Værdier" og "Den Dialektiske Handicapforståelse". Undervejs i forløbet oplever både medforskerne og vi, at det er mest hensigtsmæssigt for projektets formål udelukkende at arbejde med "Etik" fra temaet omkring "Etik & Værdier", hvorfor vi derefter beslutter at afgrænse FFF i projektet fremadrettet til alene at handle om "Etik".

Refleksion

Der findes mange definitioner på refleksion og John Dewey er den, der kommer nærmest en definition. Rodgers har på baggrund af Deweys værker defineret refleksion som:

"En meningsskabelses- og tankeproces, der via systematisk, grundig og disciplineret udforskning, gennem fællesskaber og interaktion med andre og på baggrund af holdninger, der værdsætter den personlige og intellektuelle udvikling af en selv og andre, flytter den lærende fra en erfaring til den næste med en dybere forståelse af erfaringens relation og sammenhæng med andre erfaringer og ideer" (Rodgers (2002), jf. Sparre & Damlund, 2018).

Vi vælger i projektet at anvende Donald Schöns refleksionsbegreber, som vi kommer mere ind på i et senere afsnit. Men to af dem nævnes her i forhold til en afgrænsning. Donald Schön har videreudviklet Deweys refleksionsbegreb til to centrale refleksionsformer; refleksion-i- handling og refleksion-over-handling, og knytter det bl.a. til professionsudvikling (Ibid.). Schön beskriver refleksion-over-handling med

et eksempel fra baseball og beskriver, at når pitcherne efter kampen undersøger de sammenhænge, hvor det går godt, og hvad der fører til sejr, så er det, de gør, "refleksion-over-handling" (Schön, 2001, s. 56). Refleksion-i-handling beskrives som det, der sker, når praktikerne tænker, mens de handler, og beskriver samtidig, at dette ikke er ensbetydende med, at refleksionen sker hurtigt: "Den afgrænses af handlingsnuet, den tidszone inden for hvilken handling endnu kan påvirke situationen" (Schön, 2001, s. 61). Schön fremhæver, at dette kan strække sig over alt fra minutter til måneder afhængig af kontekst og praksissituationerne (ibid.). I projektet beskæftiger vi os således udelukkende med refleksion-i-handling, fordi det ud fra konteksten, hvor praktikerne har årelange kontakter med borgerne og indsatser, for os giver mest mening af tale om refleksion-i-handling, idet deres refleksioner i praksis er en vedvarende uafsluttet proces. I projektet veksler vi mellem at skrive refleksion og refleksion-i-handling ud fra et hensyn til på den ene side præcisionen - særligt i vores analyse - og på den anden side læsbarheden. Når vi alene skriver refleksion, er der også her underforstået tale om refleksion-i-handling.

Praksis

Når vi i det følgende skriver om praksis og praksisudvikling afgrænser vi dette til at være den praksis, der udspiller sig i det bofællesskab, hvor vi har gennemført vores aktionsforskningsprojekt. I vores definition af praksis læner vi os op ad Schön, som beskriver, at praksis er enestående begivenheder, som dog rummer et element af gentagelser, og hvor den praktiserende er en specialist, som igen og igen kommer ud for bestemte situationer (Schön, 2001, s. 60).

Vi vælger denne definition, fordi den matcher med vores teoretiske referenceramme for dette projekt og fordi vi finder den genkendelig i forhold til vores empiriske data.

Medforsker

For i lighed med Lewins tanker om i aktionsforskning at understrege den ligeværdige relation mellem forskere og medforskere, anvender vi konsekvent udtrykket medforskere (Frimann & Hersted, 2020, s. 22), som dækker over de medarbejdere og lederen fra det bofællesskab, hvor vi udfører vores projekt. Se desuden afsnit fem omkring præsentation af aktionsforskning.

Bofællesskab X og FFF – kontekstbeskrivelse

I det følgende præsenterer vi Bofællesskab X, der danner rammen for aktionsforskningsforløbet.

Bofællesskab X er et tilbud for unge voksne med udviklingshæmning i en større dansk kommune.

Bofællesskabet er etableret i henhold til Lov om Social Service § 107, hvilket betyder, at der i udgangspunktet er tale om et midlertidigt ophold og et midlertidigt tilbud til borgerne, som under deres ophold i bofællesskabet skal udvikle deres kompetencer i en grad, så de fremadrettet vil kunne klare sig med mindre støtte. Udvikling er således, både i henhold til det juridiske grundlag og i forhold til FFF,

centralt. Borgerne skal opnå størst mulig grad af selvstændighed ved at opnå størst mulig trivsel og ved at modtage støtte til at udvikle kompetencer til at tage vare på sig selv og varetage almindelige dagligdagsopgaver, som at vaske op, tøjvask, varetage egen hygiejne, indgå i sociale relationer med videre (Serviceloven, 2019).

På tilbuddet er der ansat en afdelingsleder, seks pædagoger, en pædagogstuderende, en pædagogisk assistent, en sygeplejerske og to nattevagter, hvis profession vi ikke kender. Medarbejdergruppen er differentieret i forhold til erfaring; tre medarbejdere har været ansat i mere end 10 år, en medarbejder har været ansat i knap fem år og tre medarbejdere har mindre end to års erfaring fra bofællesskabet. Den studerende er i sin sidste praktik. De fleste medarbejdere er tidligere præsenteret for FFF, enten fordi de har været ansat i mere end ca. tre år, hvorfor de kan huske, at de har været til oplæg omkring det i forbindelse med lanceringen, eller fordi de har beskæftiget sig med det som en del af deres studietid (nogle få at de nuværende ansatte er tidligere pædagogstuderende, der har været i praktik i bofællesskabet), eller fordi de har fået en kort introduktion til det i et overordnet introprogram i forbindelse med deres ansættelse. Tilbuddet er døgndækket og der bor i alt 14 borgere, som også er visiteret til et dagtilbud (beskyttet beskæftigelse eller anden dagbeskæftigelse).

Anne Louise har qua sit arbejde kontakt til Bofællesskab X, og vi har valgt netop denne kontekst fordi bofællesskabet, som tidligere nævnt, skulle arbejde med omsætningen gennem workshops i 2021. Valget har således primært været et praktisk valg og der har ikke været skelnet til målgruppe, leder, antal medarbejdere, deres forudsætninger eller andet.

I forhold til FFF og den nuværende situation på bofællesskabet udtaler afdelingslederen ved indledende møde i august 2021, at:

“I princippet er det jo det, de gør i forvejen, nu skal de bare gøre det med at sætte nogle ord på, mange af dem gør det jo i forvejen, det ligger jo i uddannelsen” (bilag 4, s. 3).

Der er således et behov for at støtte udviklingen i praksis og der er, som Frimann skriver og som beskrevet ovenfor, et gab mellem teorierne og praksis.

I første omgang er det planlagt, at vores aktionsforskningsprojekt erstatter de tre workshops, der skulle være afholdt. Dette fordi der er sammenfaldende formål mellem workshops og vores projekt, og fordi vores projekt er en mulighed for at forsøge at gøre noget andet indenfor rammen for at undersøge, hvordan det kan påvirke udviklingen af praksis.

FFF og Etik & Værdier

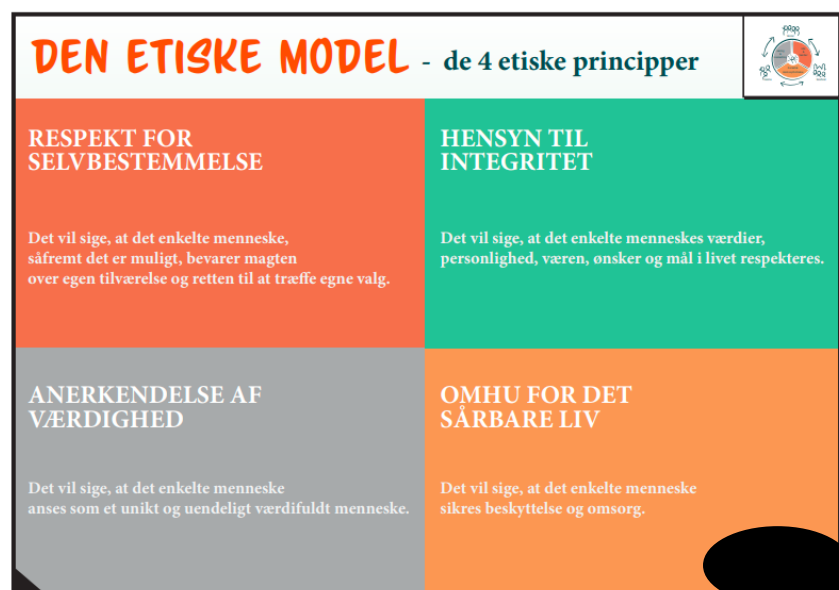
Som en del af FFF er der udviklet "Den Etske Model", som skal anvendes i faglig refleksion til at tydeliggøre og bevidstgøre grundlaget for indsatsen. Ligeledes beskrives, hvordan en etisk bevidsthed er en forudsætning for godt socialt arbejde og medfører, at der kan træffes mere bevidste og velovervejede valg i samarbejde med borgeren i et krydspres mellem forskellige vilkår og hensyn i indsatsen. Inddragelse af etiske principper kan give en fælles forståelsesramme, som kan medføre, at problemstillingerne bliver til organisatoriske problemstillinger og ikke personlige. Modellen beskrives som praksisorienteret, men beskriver også, hvordan den kan sætte medarbejderne i dilemmaer, fordi de ikke på en og samme tid kan tilgodese alle principper. F.eks. kan de ikke både



anerkende borgerens ret til selvbestemmelse og lade borgeren spise, hvad hun måtte ønske, og samtidig ud fra et hensyn om omhu for det sårbare liv, begrænse hendes adgang til f.eks. slik. Formålet er således, at medarbejderne i bofællesskabet skal få øje på de mange hensyn, der skal tages højde for i dagligdagen.

Baggrunden for modellen er tre etiske teorier; nytteetik, pligtetik og nærhedsetik, som kort blev præsenteret for medforskerne i august 2021 med blandt andet følgende grafik, der ses til venstre. Ved oplægget (hele oplægget er vedlagt som bilag 5) blev det vægtet, at der var tale om en kort gennemgang, da det var vurderingen på baggrund af formøde med afdelingslederen, at der var viden til stede i bofællesskabet, hvorfor dette oplæg blot var en genopfriskning.

Om nærhedsetik blev der fortalt, at ingen situationer er ens og det er afgørende, at vi møder det enkelte menneske i den helt særlige situation, som han eller hun er med i altså, hvad det indebærer af fantasi, empati, opmærksomhed, livsindsigt,



ansvar, intuition, følsomhed og meget mere. I nærhedsetik er intentionen afgørende og styrende.

Om pligtetik blev der fortalt, at den bygger på fornuften; hvad er fornuftigt at gøre, og hvad kan vi regne ud? Fokus i pligtetikken er på handlingen og ikke på de bagvedliggende intentioner. Den rigtige handling er ikke betinget af konsekvenserne, men af pligter. F.eks. at vi er forpligtet til at følge lovgivningen.

Om nytteetik blev det fortalt, at det handler om at vælge den handling eller indsats, der samlet set har de bedste konsekvenser for alle involverede. At det handler om fællesskab frem for den enkelte og det handler om mål og resultater.

Ligeledes blev den etiske model gennemgået (bilag eventuelt 3, s. 8-11).

Afsnit 3: Projektets videnskabsteoretiske og teoretiske ståsted

I dette afsnit præsenterer vi vores videnskabsteoretiske indfaldsvinkel samt vores teori.

Socialkonstruktivisme²

Vi vil i det følgende præsentere vores videnskabsteoretiske position.

I dette projekt skaber vi viden indenfor det socialkonstruktivistiske paradigme. Den socialkonstruktivistiske forskning er optaget af, hvordan fænomener skabes i relationer i en konkret kontekst. I denne optik er læring og læreprocesser en kompleks og emergerende proces og viden er "flydende", forstået således, at viden er noget, der løbende ændrer sig gennem interaktioner (Frimann & Hersted, 2020, s. 38). I en socialkonstruktivistiske forståelse er verden ikke skabt af observerbare, sanselige objekter. Derimod er den sproglig konstrueret, hvormed verden bliver en mental konstruktion, som skabes i relationerne mellem mennesker (Ingemann, 2020, s. 134). Sproget er i den socialkonstruktivistiske position forudsætningen for erkendelse: "For sproget sætter rammerne for de tanker, der lader sig tænke, og disse bestemmer i anden omgang, hvilke handlinger der er mulige, og dermed hvilke sociale praksisser, der lader sig realisere i et givet samfund" ((Collins, 2003, s. 105) ifølge (Ingemann, 2020, s. 139)). I den socialkonstruktivistiske forståelse er noget sandt, når det, der konkret studeres og den overordnede teoretiske ramme hænger sammen - altså den såkaldte kohærensteori (Egholm, 2018, s. 149).

En forskel, som gør en forskel

Gregory Bateson (1904-1980), britisk antropolog, var en fremtrædende person indenfor socialkonstruktivismen. Han fremhævede, som vi også har beskrevet ovenfor, at når vi ser noget, er det ikke "tingene" i sig selv, vi ser. Det vi ser, er tingene, som de fremstår i forhold til baggrunden. På "billedet"

² Som med indledningen er dele af dette afsnit også tidligere beskrevet i vores opgave omkring videnskabsteori og metode II, som vi afleverede som eksamensopgave 9. juni 2021 med titlen "Kompetenceudvikling i et aktionsforskningsprojekt", fordi dette var en optakt til dette afsluttende projekt. Der er derfor pointer i dette afsnit, som også fremkommer af denne eksamensopgave, hvorfor der kan være tale om sammenfald mellem de to opgaver. Der er dog ikke tale om afskrivning eller lignende.

af det, vi ser, er der forgrund og baggrund og det, mennesket ser og erkender, er forskellene, som mennesket perciperer. Bateson kalder det, som mennesket opfatter som adskilte fra omgivelserne, altså fra baggrunden, for en distinktion. Der findes utallige mulige distinktioner og mange flere end mennesket kan være opmærksom på. Særligt ikke, når der er tale om en baggrund i bevægelse, hvilket der er, når baggrunden er menneskelige interaktioner. Distinktionen af en situation er derfor afhængig af, hvem der oplever situationen og flere beskuer vil højst sandsynligt have meget forskellige distinktioner af noget, der kan synes som den samme situation. Bateson beskriver, hvordan de forskellige distinktioner betyder, at hver beskuer har set eget "landkort" over situationen. Dette giver en mulighed for udveksling af distinktioner mellem beskuer og præsentationen af en distinktion forskellig fra ens eget, kan betyde, at man må ændre sin opfattelse og nuancere sit eget verdensbillede. Ændringen er det, der for individet udgør en "forskelse, som gør en forskelse", og en forskelse over tid er en forandring (Andersen, 2014, s. 23-28).

Vi har valgt at inddrage denne pointe fra Bateson i vores projekt, fordi vi finder, at pointen om, at vi hver især perciperer forskelligt, og at vi sammen via sproget og dialogen kan danne nye forståelser, er relevant i forhold til vores undersøgelsesdesign, som præsenteres senere i projektet. Desuden inddrager vi Batesons pointe om en "forskelse, der gør en forskelse" i vores didaktiske planlægning af aktionsforskningsforløbet.

Forskerposition

Som konsekvens af, at viden i den socialkonstruktivistiske ontologi skabes og forstås sammen med konteksten og fordi viden er en regulerende magt, må forskerne leve op til de samme præmisser, som konteksten, der undersøges, fordi forskernes kontekst også har betydning for, hvilken viden der er mulig (Egholm, 2018, s. 169).

Som tidligere nævnt er Anne Louise ansat som konsulent i den del af kommunen, som Bofællesskab X er en del af. Anne Louise har været ansat i nuværende stilling i et år og har således et kendskab både til FFS, FFF og til Bofællesskab X og enkelte medarbejdere samt lederen forud for vores aktionsforskningsprojekt. I alt har Anne Louise forud for vores aktionsforskningsprojekt afholdt ca. 25 workshops i FFF med andre dele af kommunen og har også i faget "didaktik og professionsudvikling" også beskæftiget sig med FFF. Anne Louise er ikke en del af praksis på bofællesskabet, men det kan ikke afvises, at hendes – måske tavse – viden har haft betydning for det overordnede resultat af dette projekt. Peter Jarvis anfører, at forskningsrapporter udarbejdet af praksisforskere, kommer tættere på realiteterne end rapporter af forskere, der kommer udefra (Jarvis, 2002, s. 139) og eftersom viden i dette projekt er socialt konstrueret og alle involverede påvirker denne konstruktion, anser vi det alene som en eventuel styrke for vores projekt.

Elsebeth derimod har ingen kendskab til bofællesskabet eller til FFF. Elsebeth har således ingen forudgående kendskab til projektets fokusområde og derfor heller ingen tavs viden på området. Dette har

medført, at Elsebeth i høj grad har kunnet spørge ind til de selvfølgheder, som medforskerne og Anne Louise har haft.

Projektidé, undersøgelsesdesign, metode og problemformulering er foretaget uafhængigt af arbejdspladsen. Ledelsen på flere niveauer har accepteret, at de tre planlagte workshops blev udskiftet med aktionsforskningsprojektet og at det ville handle om praksis og omsætning af FFF. Ledelsen har ikke yderligere indflydelse med undtagelse af den lokale afdelingsleder. Dette vil vi vende tilbage til i afsnittet omkring de didaktiske overvejelser.

Under afsnittet om planlægning af forløbet og de didaktiske overvejelser uddyber vi, hvad vores forskerposition konkret har betydet for planlægningen af projektet.

Begrundelse for en socialkonstruktivistisk tilgang

Med udgangspunkt i den socialkonstruktivistiske tilgang i kombination med undersøgelsesdesignet, får vi mulighed for at påvirke skabelsen af og undersøge virkeligheden, fordi vi kan medvirke til at eksisterende distinktioner og perspektiver bevidstgøres, nedbrydes og eventuelt rekonstrueres (Ingemann, 2020, s. 139).

Vores epistemologiske udgangspunkt er, at viden er kontekstafhængig og dermed dynamisk og foranderlig.

På den baggrund finder vi, at et metodologisk aktionsforskningsdesign og den socialkonstruktivistiske ontologi er forenelige, fordi aktionsforskningen ligeledes har fokus på det konkrete og kontekstafhængige.

Den socialkonstruktivistiske forskning ønsker at definere sammenhænge frem for at undersøge på forhånd fastlagte hypoteser (Egholm, 2018, s. 148). Bateson har samme pointe, når han beskriver, at hvis individet har en hypotese, meget let og ikke altid bevidst, vil søge at få hypotesen enten bekræftet eller afkræftet.

Forskerens opgave bliver derfor i mødet med feltet at tilgå det uden forudgående idéer og hypoteser om, hvad der er og kan være på færde (Andersen, 2014, s. 24). Dette er, finder vi, i lighed med

aktionsforskningens pointe om at undersøge forandringer og bevægelser i den virkelighed, der undersøges (Duss, 2014, s. 19). Og ligeledes er det en pointe vi vil vende tilbage til i afsnittet omkring de didaktiske overvejelser, hvor netop nysgerrighed fremhæves som væsentligt for aktionsforskeren.

Formålet med forskning ud fra en socialkonstruktivistisk tankegang er overordnet set at skabe viden om og forstå, hvordan konkrete konstruktioner bliver til, og hvordan de påvirker vores måde at agere i verden på.

Og da disse konstruktioner altid er situeret i tid og sted, kan undersøgelsen af dem ikke løsrides fra konteksten. Derfor indeholder socialkonstruktivistisk forskning også ofte detaljerede beskrivelser af de processer, der finder sted (Egholm, 2018, s. 168).

Den reflekterende praktiker

I det følgende præsenterer og begrundet vi, hvorfor vi vælger at inddrage Schöns begreber: den tekniske rationalitets model, viden-i-handling, problemdefinition, tekniske eksperter, og refleksion-i-handling i vores projekt.

Den tekniske rationalitets model

Schön beskriver med henvisning til den amerikanske sociolog Wilbert E. Moore, hvordan professioner skal anvende generelle principper, og videnskabelig viden, og at det kendetegner et moderne samfund, at der er mange generelle principper og at flere kommer til (Moore, 1970, s. 56, jf. (Schön, 2001, s. 30-31)). Endvidere beskriver Moore, jf. Schön, at der er fire kriterier for en professions systematiske vidensbasis; den skal være specialiseret, tydeligt afgrænset, videnskabelig og standardiseret, hvor standardiseret fremhæves som det vigtigste. Professionens opgave er således, for at kunne kalde sig professionelle, at den formår at anvende de generelle principper til at løse konkrete problemer (Schön, 2001, s. 31).

Vi finder, på det foreliggende grundlag, at det, som Moore kalder generelle principper kan sidestilles med det, som FFF kalder "centrale perspektiver" og den tænkning, der ligger bag FFF, finder vi, har ligheder med det, som Schön betegner "den tekniske rationalitets model" (Schön, 2001, s. 29). Det fremhæves i materialet omkring FFF, som tidligere nævnt, at der er tale om "vidensbaseret grundlag" (bilag 2, s. 5) og både nationale og internationale afsøgninger. Ligeledes er FFF i høj grad standardiseret, hvilket, finder vi, fremkommer både af den måde, det er beskrevet på som "principper", og i måden det ønskes anvendt på som noget generelt og tværgående.

Schön finder, at hvis en sådan viden skal kunne anvendes, vil det kræve, at de problemer eller udfordringer, som professionerne skal løse, har klart definerede mål, som der er bred enighed om. Schön skriver:

"Den tekniske rationalitet er afhængig af en enighed omkring målene. Når målene er klare og faste, så kan beslutningen om at handle tage sig ud som et instrumentelt problem. Er målene derimod forvirrede og indbyrdes modstridende, så vil der ikke være noget "problem" at løse. Konflikter om målene kan ikke løses ved hjælp af teknikker fra den anvendte forskning" (Schön, 2001, s. 45).

Som det fremkommer af indledningen til dette projekt, er problemerne på det sociale område netop kendetegnet ved, ikke at være instrumentelle, men komplekse og det er ikke muligt at vurdere en objektiv god løsning. Schöns perspektiv herpå træder tydeligt frem:

"Kompleksitet, ustabilitet og usikkerhed fjernes eller løses ikke ved at anvende en specialiseret viden på veldefinerede opgaver" (Schön, 2001, s. 27),

hvormed Schön netop afviser, at tilførsel af yderligere akademisk viden kan skabe den forbedring af praksis, der er behov for. Han begrundet dette med, at den professionelles praksissituation er kendetegnet ved alt andet end klarhed og stabilitet og at den positivtisk-inspirerede akademiske viden er utilstrækkelig i situationer, som den professionelle befinder sig i (Schön, 2001, s. 23+52), fordi disse situationer er kendetegnet ved i stadig stigende grad at være præget af værdikonflikt, sammensathed, usikkerhed, eneståenhed og ustabilitet (Schön, 2001, s. 43).

Problemdefinition og tekniske eksperter

For at praktikerne kan agere i de ovenfor beskrevne situationer, må de også definere det problem, de står overfor. Schön påpeger, at dette er en mindst lige så stor del af praksis som at løse problemerne, fordi den *"forudgående restrukturering af situationer, der er komplekse og uvisse"* (Schön, 2001, s. 27) er forudsætningen for, at praktikerne med succes kan anvende sin specialiserede viden. Schön beskriver, at problemdefinitionen er en proces, hvor praktikerne sætter navn på de ting, som de vil give opmærksomhed og definerer en kontekst, som problemet skal løses i (Schön, 2001, s. 44).

Schön fremhæver, at det at definere problemet og det at løse det, hænger uløseligt sammen; forståelsen af problemet sker samtidig med forsøget på at ændre det. Schön skriver, at *"man kommer til en forståelse af den unikke og uklare situation gennem forsøget på at ændre den, samtidig med at den ændres gennem forsøget på at forstå den"* (Schön, 2001, s. 119).

Praktikere, som ikke finder anledning til at være nysgerrig på deres egen problemdefinition, betegner Schön "tekniske eksperter" (Schön, 2001, s. 67). For at bevare kontrollen over de usikre situationer, de står i, benytter de sig af selektiv uopmærksomhed i deres praksis og negligerer kompleksiteten, så de kan anvende deres tekniske viden og løse problemerne med de teknikker, de kender, uanset konsekvenserne heraf (Schön, 2001, s. 22). Schön beskriver, hvordan praktikerne, når de agerer som tekniske eksperter, kan blive ufølsomme overfor data, som falder udenfor deres felt og hvordan de kan *"forsøge at presse situationen ind i en form, der passer til brugen af de forhåndenværende teknikker"* (Schön, 2001, s. 47). Konsekvensen af at agere som teknisk ekspert på et område med komplekse problemer, kan være på klienternes bekostning (Schön, 2001, s. 48), hvor en praktiker som teknisk ekspert kan tilskrive problemerne som fejl ved borgerne og ikke ved deres egen indsats (Schön, 2001, s. 65).

Viden-i-handling

Schön ønsker at *"udfylde det hul, der er imellem den professionelle videns videnskabelige grundlag og den virkelige verdens praksiskrav"* (Schön, 2001, s. 51) og beskriver i den forbindelse begrebet "viden-i-

handling". Om viden-i-handling skriver Schön på baggrund af blandt andre Polanyis begreb om "tavs viden" samt Chester Barnards "ikke-logiske processer":

"I eksempler som disse har viden følgende egenskaber:

- *Der findes handlinger, genkendelser og bedømmelser, som vi ved, hvordan vi skal udføre rent spontant. Vi behøver ikke gennemtænke dem på forhånd eller under udførelsen af dem.*
- *Vi er sjældent opmærksomme på, hvordan vi har lært at gøre disse ting, vi gør det simpelthen bare.*
- *I nogle tilfælde har vi engang været klar over noget, som siden er blevet internaliseret. I andre tilfælde har vi aldrig været klar over det. Men i begge tilfælde gælder det imidlertid sjældent, at vi er i stand til at beskrive den viden, som vores handling afslører.*

Det er det, jeg forstår som viden-i-handling, ved det der er karakteristisk for almindelig, daglig praksis"

(Schön, 2001, s. 55).

Selv om det for os, og andre (se f.eks. Wahlgren, Høyrup, Pedersen, & Rattleff, 2002, s. 102) ikke fremstår fuldstændig tydeligt, hvad Schön finder viden-i-handling er, fremkommer det, at viden-i-handling er viden, der er i praksis, og som praktikerer sjældent er i stand til at beskrive. Ifølge Schön er det, der kendetegner en professionel praktiker, at det er en specialist, som igen og igen står overfor bestemte typer af situationer. Og mens vedkommende løser disse situationer igen og igen, skabes en viden-i-praksis, som over tid bliver til en tavs, spontan og nærmest automatisk viden, som praktikerer anvender og hermed bliver han specialist på området. Dette er viden-i-handling, som derfor ofte er en nonverbal viden, der ligger i den handling, praktikerer udfører (Schön, 2001, s. 51).

Refleksion-i-handling

Kuren mod at praktikerer ender som tekniske eksperter er refleksion (Schön, 2001, s. 61). Schön beskriver, at refleksioner

"på sæt og vis (er) central for den kunst, som de praktiserende lægger for dagen, når de skal håndtere de problematisk divergerende situationer, som praksis byder på" (Schön, 2001, s. 62),

og uddyber, at refleksionen er den kunst som

"forekommer enkelt og umiddelbart. Hans kunst ses tydeligt i den måde, han håndterer store mængde informationer på, i hans evne til at væve lange tråde, indgreb og indblanding sammen, og i hans evne til på samme tid at anskue tingene fra forskellige synsvinkler uden at dette forstyrrer hans undersøgelse" (Schön, 2001, s. 117).

Når en situation for praktikerens fremstår unik i forhold til hans viden-i-handling, når han oplever, at han sidder fast eller når han står i situationer, hvor kravene er modsatrettede skaber det betingelserne for at praktikerens begynder at reflektere (Schön, 2001, s. 62). Når praktikerens reflekterer, vil genstandene for refleksionen være forskelligartede. Der kan være tale om, at praktikerens enten reflekterer over uskrevne normer og værditilskrivninger, der ligger bag en bedømmelse, strategier og teorier, der ligger indbygget i adfærdsmønstre, fornemmelse for en situation eller måden praktikerens definerer et problem på eller den rolle, praktikerens har konstrueret til sig selv i en større institutionel sammenhæng (Schön, 2001, s. 62). Schön fremhæver, at der er tale om en ”*spiralproces*”, som går fra en øget forståelse af situationen, over handlingen, som medfører nye forståelser og at det derfor er gennem praktikerens forsøg på at løse og forstå problemet på samme tid, at situationen forstås (Schön, 2001, s. 119).

Begrundelse for valg af teori

Som nævnt indledningsvist er refleksioner væsentlige i læreprocesser, fordi de knytter sig til de konkrete erfaringer og her er bindeleddet mellem den konkrete praksis, individets erfaringer og viden. Schön er en af mange teoretikere, der har videreudviklet refleksionsbegrebet efter Dewey. Schön har i den forbindelse været særligt optaget af refleksionens betydning for udvikling af kompetente professionelle (Sparre & Damlund, 2018, s. 90). Schöns teoriapparat er således udviklet til at belyse udvikling af professionel praksis, hvilket er sammenfaldende med dele af formålet med vores projekt, og virker derfor som et oplagt valg til at belyse vores problemstilling. Dette begrundes vi med, at vi ved anvendelse af Schöns begreber kan få den særlige dybde i vores projekt, som kan følge af sammenfaldet mellem teoriens fokus og vores fokus. Samtidig tager både vi qua vores metode og Schön udgangspunkt i praksis. Schöns teori bygger på en særlig forståelse for kompleksiteten og udviklingen af praksis, som giver os mulighed for i analysen af få øje på detaljer, nuancer og særegne kendetegn for netop refleksion og viden i den praksis, vi undersøger og forandrer i dette projekt.

En del af formålet med FFF er som tidligere nævnt at skabe et fælles vidensbaseret grundlag, der fungerer som en rettesnor for alle indsatser. FFF er centrale perspektiver fra både national og international udvikling på området og via disse perspektiver skal fagligheden styrkes, der skal udvikles et fælles fagligt sprog og der skal dannes en fælles referenceramme, som kan medvirke til at skabe sammenhæng på tværs samt medføre, at den indsats borgerne modtager skal være mere målrettet. Der er således, og som tidligere nævnt, tale om viden fra den tekniske rationalitetsmodel, jf. Schöns begreb.

Ved at anvende Schöns begreber om teknisk rationalitet, viden-i-handling, problemdefinition, tekniske eksperter og refleksion-i-handling, kan vi få viden om, hvordan medforskerne reflekterer i deres praksis og dermed viden om, hvilken viden, de handler på baggrund af. Vi kan, ved at analysere medforskernes viden-

i-handling få viden om, hvilken viden, der er til stede i praksis. Dette er relevant i forhold til at undersøge, hvordan ny viden i form af de etiske teorier og principper fra FFF indgår i den faglige refleksion, som danner grundlag for ny viden-i-handling, og dermed bliver til en forandret praksis, som er formålet med FFF.

Opsamling på projektets videnskabsteoretiske og teoretiske ståsted

Som det fremkommer ovenfor, vælger vi, via Schöns forskellige begreber vedrørende refleksion, i dette projekt en primært individuel læringsteori til at belyse undersøgelsens genstandsfelt indenfor en socialkonstruktivistisk ramme. Vi finder, at det er muligt at forene disse to umiddelbart forskellige perspektiver, af flere årsager. Både Bateson og Schön er optaget af, hvordan individet konstruerer sin virkelighedsopfattelse, Bateson anvender, som nævnt, begrebet distinktion til at forklare, hvordan individet konstruerer sin virkelighedsopfattelse. Schön fremhæver, hvordan refleksionen medfører, at praktikerens bliver bevidst om, hvordan han selv har tilskrevet en situation værdi, hvordan han har opstillet problemet eller hvordan han har defineret sin egen rolle, hvilket vi finder kan overføres til at være en bevidsthed om, hvordan praktikerens distinktioner har på betydning for situationen. Desuden mener vi, at Schöns læringsteori også har en social dimension. Det begrundes vi ud fra Frandsens tese om at Dewey, (som Schön er inspireret af), ser problemløsning som en social proces f.eks. gennem aktionsforskning (Frandsen, 2018, s. 69).

Afsnit 4: Undersøgellesdesign

I det følgende præsenterer og begrundes vi vores valg af undersøgelsesdesign, som består af aktionsforskning og deri forskellige kvalitative metoder. Afsnittes formål er at skabe klarhed over, hvordan den viden, som vi lægger til grund for at besvare problemformuleringen, er skabt.

I afsnittet om aktionsforskning vil vi ud fra et historisk rids og en beskrivelse af præmisserne for aktionsforskning begrunde vores valg af undersøgelsesdesign samt præsentere vores didaktiske overvejelser i forbindelse med selve planlægningen af forløbet.

I aktionsforskningen anvender vi forskellige kvalitative metoder; ustruktureret interview, deltagerobservation, dokumentanalyse samt fokusgruppeinterview. Disse præsenteres og begrundes i afsnittet om kvalitative metoder, og de er nævnt i den rækkefølge, vi anvender dem i projektet. Slutteligt følger et afsnit med etiske overvejelser, som vi finder særligt vigtige i dette projekt, idet vi som forskere er med til at påvirke det, der forskes i.

Aktionsforskning

I dette afsnit præsenterer vi aktionsforskning som metode og begrundet, hvordan vi finder, at den kan anvendes til at understøtte medforskernes refleksioner, således at viden fra "Etik & Værdier" fra FFF kan omsættes til praksis.

Præsentation af aktionsforskningsmetoden

Kurt Lewin (1890-1947) er ophavsmand til aktionsforskningen. Lewin beskriver aktionsforskning som en forskningsproces, hvor eksperimentets videnskabelige værdi involverer en forandring af deltagerne, der bliver gjort mere myndige qua medbestemmelse (Nielsen K. A., 2018, s. 325) og hvor deltagerne er lærende medforskere i en demokratisk proces (Nielsen K. A., 2012, s. 26). I en tid hvor forskning var baseret på et positivistisk grundlag, gjorde Lewin sig til fortaler for, at en lokal kontekst- og praksisbaseret tilgang til forskning skulle være grundlaget, hvor målet for ham var at kunne analysere og forstå en konkret situation (Frimann, Jensen, & Sunesen, 2020, s. 22). Lewin fandt, at det var gennem forandring af organisationen, vi kan opnå sand erkendelse herom. Han positionerede de udforskede som medforskere og tillagde deres ønsker, behov, motivation og engagement mindst lige så stor betydning som forskernes (Duss, 2014, s. 27).

Der findes mange definitioner af aktionsforskning. Vi anvender Sunesens definition, fordi vi i modsætning til andre definitioner finder den let forståelig og tilgængelig:

"Aktionsforskning er en deltagerorienteret og demokratisk forskningsproces, der på samme tid søger at skabe viden om og forandre genstandsfeltet. Aktionsforskning søger at bringe handling, refleksion og teori i samklang i en konkret kontekst. Denne proces igangsættes med henblik på at finde løsninger på praktiske og hverdagsnære problemer, samtidig med at denne problemløsning indebærer lærings- og udviklingsmuligheder for individer, grupper og sociale fællesskaber" (Sunesen, 2020, s. 252).

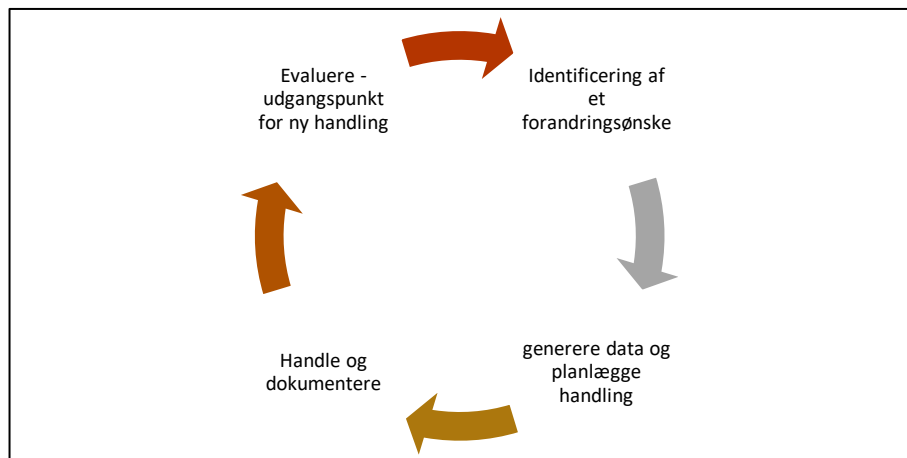
Vi har ligeledes valgt denne definition, fordi den betoner, at aktionsforskningen skal finde løsninger på praktiske og hverdagsnære problemstillinger, uden at der f.eks. er krav om, at disse problemstillinger skal opleves som presserende, fordi det også er udgangspunktet for vores projekt. Ligeledes betoner Sunesen, at problemløsningen skaber læring for såvel individer, som grupper og sociale fællesskaber, hvilket stemmer overens med vores ønsker om at undersøge refleksionerne, som sker i fællesskab, ud fra et

individuelt læringsteoretisk perspektiv. Vi tolker, at Sunesen med sit begreb om deltagerorientering fremhæver, i lighed med andre definitioner omkring aktionsforskning, at aktionsforskningen foregår

sammen med de

medarbejdere eller andre, der agerer i en lokal kontekst og beskæftiger sig med det, disse aktører oplever som væsentligt og ønsker at ændre (Frimann, Jensen, & Sunesen, 2020, s. 11).

Aktionsforskning adskiller sig



fra alle andre akademiske retninger ved, at forskeren deler den videnskabelige erkendelsesproces med handlende aktører i praksisfeltet (Duss, 2014, s. 20) i en tilgang, hvor, som det fremkommer af definitionen, deltagelse og demokratiske processer vægtes. Frimann og Hersted (Frimann & Hersted, 2020, s. 9-10) udbygger disse begreber med begreber om meningsskabelse, samarbejde, relationer, fælles refleksivitet og dialogiske læreprocesser. Aktionsforskning bygger på en læringscirkel, som Lewin kalder for aktionsforskningscyklus, og som er gengivet i mange former med flere eller færre detaljer (se figuren). Det væsentlige i cyklussen er, at forløbet kan starte med, at man definerer et ønske om forandring, herefter genererer man data om problemet og planlægger, hvordan man vil handle for at løse det. Dette medfører, at man gør det, man er blevet enige om i form af handling og udfører dette som eksperimenter. Efterfølgende evalueres handlingen og dens konsekvenser, for at man på den baggrund kan afklare, om der er behov for at gentage processen. Frimann og Hersted, som vi anvender flere gange i dette projekt, henviser til Lewins definition af aktionsforskning og viser aktionsforskningscirklen med fire faser, der går igen som i en spiral (Frimann & Hersted, 2020, s. 21).

En demokratisk forskningsproces

Definitionen på aktionsforskning foreskriver blandt andet, at det skal være en demokratisk forskningsproces. I vores tilfælde kan det dog diskuteres, i hvor høj grad processen er demokratisk, idet aktionsforskningen mere bærer præg af "oppefra og ned"-logik end den bærer præg af en "nedefra og op"-logik (Frimann, Jensen, & Sunesen, 2020). FFF skal omsættes, og det er afdelingslederens ansvar at dette sker. Man kan sige, at rammerne er givet på forhånd; vi ved, at vi skal arbejde med temaet "Etik & Værdier", som er en del af FFF. Duss beskriver, at det ofte i aktionsforskningsprojekter, som handler om udvikling af faglige ydelser er sådan, at der er tale om rekvireret aktionsforskning, forstået således, at aktionsforskerne laver et oplæg til ledelsen omkring projektet, som godkendes af ledelsen forud for mødet

mellem aktionsforskere og praktikere (Duus, 2014). Dette er i overensstemmelse med vores projekt, hvor ledelsen dog på indledende møde accepterer, at vi må se, hvad der sker undervejs. Duus fremhæver, at dette kan medføre et dilemma for aktionsforskeren, fordi der i forløbet kan opstå spændinger mellem ledelsens ønsker om hurtige og effektive resultater og aktionsforskningens krav om inddragelse af demokratiske processer. Dette har, sammenholdt med rammen omkring projektet også, finder vi, haft betydning for, hvor demokratisk en proces, vi har kunnet tilrettelægge. Se endvidere afsnittet om de didaktiske overvejelser.

Forskerroller

Lewin fastholdt i sin aktionsforskningsmodel forskerens rolle som den, der sikrer systematikken og at der er tale om en forskningsproces og medforskernes rolle som dem, der medformulerer forandringsprocessens retning, hvordan eksperimenterne skulle gennemføres og deltager i evalueringen af disse eksperimenter (Duss, 2014, s. 27).

Dette svarer til den forskerrolle, som vi har indtaget i projektet. Medforskere har i høj grad været medskabere af indholdet i forskningsprocessen og været involveret i processerne her, mens de ikke har været medinddraget i rammerne, den konkrete planlægning af aktiviteterne eller de metodiske overvejelser. Dette er begrundet i Lewins forståelse af medforskerens rolle, men også i rammerne for vores projekt og vores ønske om at skabe fremdrift, som ligeledes beskrives i vores didaktiske overvejelser.

Generaliserbarhed

Det er qua vores undersøgelsesdesign og ontologiske udgangspunkt væsentligt, at vi i projektet er opmærksomme på, om og i så fald hvordan den viden, vi skaber, kan anvendes mere generelt. Hvordan dette kan ske, er omdiskuteret, men Madsen (Madsen, 2019, s. 40) fremhæver, at det netop er ved at skabe viden om fænomenernes særegenhed og væsen i dybden, som medfører, at den skabte viden kan anvendes i anden sammenhæng. (Madsen, 2019, s. 35-40). Duus (Duus, 2014, s. 122-123) fremhæver, at generaliserbarheden skal vurderes ud fra to trin; først skal læseren forstå, under hvilke vilkår, vi har skabt den viden, som præsenteres i dette projekt. Dette er endnu et argument for, hvorfor vi bestræber os på at gøre vores proces og de valg, vi i denne har truffet, synlige igennem hele vores rapport. Trin to er, at man, for at viden kan overføres, må forstå, hvordan den nye kontekst adskiller sig fra den kontekst, vi har ageret i og med og vurderer, hvilken konsekvenser dette kan medføre. Duus henviser selv her til Schöns pointe om, at viden via refleksion omsættes i den konkrete kontekst.

Formålet med aktionsforskning

Som nævnt er aktionsforskningens udgangspunkt, at viden skabes samtidig med at konkrete problemer løses ved at handle i praksis, og ved at reflektere over disse handlinger. Dette lærings syn genfindes hos blandt andre Dewey og Schön, som det også fremkommer i dette projekt jf. Schön sammen med andre, og

det er formålet med at bruge aktionsforskning. Formålet med vores projekt er, at den etiske model og de etiske principper fra FFF bliver en del af medarbejdernes viden-i-handling gennem refleksion, for at indsatsen bliver mere målrettet og mere bevidst for medarbejderne. Formålet er ligeledes at undersøge, hvordan dette sker i selve projektet.

Begrundelse for valg af aktionsforskning

Vi vælger at anvende aktionsforskning som metode af flere årsager, For det første anvender vi aktionsforskning som metode, fordi Anne Louise havde en konkret opgave omkring udbredelse af FFF, og hvor vi ved at arbejde med aktionsforskning kunne skabe både viden og forandring på samme tid. Og samtidig er der mulighed for, at den viden vi skaber, kan anvendes i andre og lignende sammenhænge, som kan have væsentlig og konkret værdi fremadrettet under de forudsætninger, som vi beskriver i afsnittet omkring generaliserbarhed ovenfor. Desuden er aktionsforskning nyt for os som anvendt metode, og dermed en mulighed for læring. Samtidig fandt vi metoden oplagt som afslutning på vores projekt, fordi forskeren i aktionsforskning netop bidrager med sin faglighed. På den måde kan vi qua vores metode blandt andet anvende nogle af de opmærksomheder og pointer, som vi tager med os fra vores masteruddannelse.

I forhold til FFF og den konkrete udfordring, finder vi, at aktionsforskning teoretisk set er velegnet. Et aktionsforskningsforløb med fokus på kernebegreberne nævnt ovenfor ligger langt væk fra klassisk undervisning og oplæg og kan være med til, at medforskerne kan danne et fælles sprog, når de eksperimenterer med dilemmaer fra deres praksis indenfor en ramme af FFF. Det er i handlesituationer fra deres daglige praksis, at der opstår refleksioner, og disse refleksioner bliver genstandsfelt for den fælles refleksivitet, der opstår i samarbejdet om at udvikle praksis. Ligeledes er der som beskrevet indledningsvist en aktuell udfordring på det sociale område, som kræver udvikling af praksis. Aktionsforskningens tidligere nævnte formål med at forandre og skabe viden herom på en gang, virker for os derfor oplagt i forhold til den konkrete situation.

Den australske læringsforsker Stephen Billet understreger i sin forskning omkring læring på arbejdspladsen, at det er væsentligt, at læringen er styret og støttet, og at læringsprocesserne tænkes systematisk ind i forhold til praksis og de arbejdsopgaver, der skal løses. Billet konkluderer i 1996, at "autentiske handlinger, andre eksperter, andre arbejdere og involvering i arbejdsprocesserne er grundlaget for effektiv læring på arbejdspladsen" (Billet, 1996, s. 46, jf. (Wahlgren, Høyrup, Pedersen, & Rattleff, 2002, s. 31)) og samtidig peger han på, at det er nødvendigt med et teoretisk eller generelt element for at læringen også rækker ud over den konkrete kontekst. Billet finder, at hvis den læring der sker på arbejdspladsen, skal udvikle den begrebsmæssige forståelse, er der behov for tæt vejledning. Kravene til denne vejledning er, at den er systematisk og består af, at en kollega, en ekspert eller andre går i dialog med praktikkerne om

begrundelserne for handlingerne. Altså sikre, at der sker en systematisk og bevidst refleksionsproces sammen med en anden (Wahlgren, Høyrup, Pedersen, & Rattleff, 2002, s. 25-35). Netop dette finder vi, at vi har mulighed for at skabe via et aktionsforskningsprojekt, fordi aktionsforskning er en måde at arbejde med at skabe udvikling, forandring og læring (Frimann, 2021). Ligeledes fremhæves det som væsentligt for læring i arbejdslivet, at dem, der skal lære, finder det meningsfyldt, som nævnt i indledningen. Vi finder, at aktionsforskningen qua sin demokratiske og deltagerinddragende proces kan understøtte denne meningsdannelse ligesom aktionsforskningens udgangspunkt i egen praksis kan være med til, finder vi at øge den nysgerrighed hos deltagerne, som er en forudsætning for læringen (Wahlgren, Høyrup, Pedersen, & Rattleff, 2002, s. 35).

Og samtidig oplyser afdelingslederen ved møde d. 18. august, som også kort beskrevet i indledningen, at han oplever, at det er svært for medarbejderne af forholde sig til FFF. Han siger:

“Neuropædagogikken, tilgangen, metoderne, det kan alle forholde sig til (...). Men de bagvedliggende metoder om, hvad er det, der er på spil, hvor er det, vi tænker, som vi tænker...” (Bilag 4, s. 5),

hvor det, at omsætning af FFF er svært understreges af det “men” i sætningerne; metoderne, der er mere konkrete og handlingsanvisende, det kan vi forholde os til, men FFF er sværere. Derfor finder vi det også spændende at undersøge, om og måske hvordan aktionsforskningens udgangspunkt i praksis kan understøtte praksisudviklingen.

Opsamling på afsnit vedr. aktionsforskning

Vi har i afsnittet beskrevet, at aktionsforskningen stammer fra Kurt Lewin og hans tanker om, at det er gennem forandring af organisationen, vi kan opnå sand erkendelse herom. Vi har beskrevet, hvordan aktionsforskning ofte tager udgangspunkt i en aktionsforskningscyklus, som fokuserer på problemafklaring, eksperimenter og opsamling. Vi har ligeledes beskrevet de særlige roller, aktionsforskningen medfører samt argumenteret for, hvorfor vi anser aktionsforskning som metode som velegnet til at belyse vores problemformulering.

Planlægning af forløbet - didaktiske overvejelser

I det følgende vil vi beskrive, hvordan vi har planlagt vores aktionsforskningsforløb samt begrunde hvorfor. Dette afsnit finder vi relevant at gå i dybden med på baggrund af vores specialiseringsretning: Didaktik og professionsudvikling. Projektet er som konsekvens af aktionsforskning som vores metodiske valg, og det deraf følgende ønske om at skabe en demokratisk og inddragende proces, tilpasset undervejs til den aktuelle situation, afdelingslederens og de øvrige medforskere ønsker og holdning. Da aktionsforskningen, som tidligere nævnt, ønsker at skabe udvikling og læring er det relevant, at vi præsenterer og begrunder,

hvordan vi har forsøgt at skabe refleksionsrum i processen, fordi refleksion, jf. ovenstående, er relevant i læreprocessen.

I planlægningen af vores forløb vælger vi at tage udgangspunkt i aktionsforskningscyklus, nævnt i afsnittet om aktionsforskning og i didaktikkens 9-hv-spørgsmål (Jank & Meyer, 2006, s. 19-30). Dette gør vi for på den baggrund af tilrettelægge vores aktionsforskning, så forløbet også rent didaktisk i forhold til vores workshop, nedslag og faktisk også vores fokusgruppeinterview tilrettelægges, så det understøtter medforskerens refleksioner. Af samme årsag inddrager vi Tom Andersens beskrivelse af reflekterende processer (Andersen, 2014). Tom Andersen og hans pointer præsenteres og begrundes nedenfor.

Afsnittet afsluttes med en opsummering, hvor forløbet vil være fremstillet grafisk med henblik på at skabe størst muligt overblik for læseren og samtidig give forløbet en grafisk form, som adskiller sig væsentligt fra den øvrige tekst, så det er muligt for læseren undervejs at finde tilgange til figuren og gendanne overblikket ved behov.

Didaktikkens hv-spørgsmål

Som beskrevet overfor, forholder vi os i dette afsnit til didaktikkens 9-hv-spørgsmål. Vi vil i det følgende dog kun forholde os til de didaktiske spørgsmål, som vi ikke specifikt forholder os til andre steder i projektet og som vi har vurderet væsentlige i forhold til fokus for dette projekt.

Hvorfor

Som det fremkommer af indledningen og kontekstbeskrivelsen, er formålet med at medforskerne kan anvende den etiske model, at de bliver bevidste om baggrunden for deres indsats, så denne bliver mere tydelig. Dette kobler sig til det overordnede formål med FFS om at udvikle en mere vidensbaseret indsats, og skabe et fælles sprog.

I forhold til formålet med projektet er lederens ønsker, at projektet kan medføre en øget forståelse af

“hvad vi gør og hvorfor, så det ikke er skal, men hvorfor vi gør, som vi gør” (bilag 7, s. 5).

Hvem

Medforskerne er, som tidligere nævnt, i alt 9 medarbejdere og en leder i et konkret bofællesskab, som arbejder med udvikling af borgerens mestringsevne og trivsel. Der er tale om seks pædagoger, en pædagogisk assistent, en pædagogstuderende, en sygeplejerske og en afdelingsleder, der også er uddannet pædagog. På den baggrund går vi ud fra, at medforskerne alle har forudsætninger for at anvende en teoretisk viden i praksis blandt andet gennem refleksion, jf. Wahlgren (Wahlgren & Aarkrog, 2013, s. 7), som slår fast, at dette er en grundlæggende kompetence i alle professionsuddannelser. Vi er dog opmærksomme på, at dette ikke siger noget om, i hvilket omfang medforskerne har forudsætninger, men vi

vurderer, at vi i udgangspunktet kan forvente medforskere, som har en vis erfaring med refleksion og udfordringen med at koble viden og praksis.

Tilbuddet har nattevagter, men afdelingslederen vælger ved afklarende møde primo august 2021, at disse ikke deltager i aktionsforskningsprojektet med den begrundelse, at de heller ikke deltager i personalemøder og at der ikke er krav om, at de deltager samt varetager den pædagogiske indsats om natten.

Leder på Bofællesskab X og medforsker

Om sin egen rolle udtaler lederen:

*“...men min stemme er jo, at jeg har sagt ja til, at det er det her, vi gør. Min stemme er, at jeg prioriterer, at vi bruger de her møder på det og ligesom tydeliggøre i og med, at jeg sætter det på, at det er vigtigt og så så vil jeg jo nødig styre processen alt for meget for så bliver det jo ”jamen, så gør vi det, fordi *hans navn* siger det”. Det har jeg ikke lyst til. Jeg tror på, at det giver mere værdi, når vi ser som gruppe. Og hvor er det, vi er henne? Er det mig, der dikterer retningen eller gør vi det sammen? Jeg dikterer, vi går den her vej, men vi går vejen sammen, så vi skal have skabt et ”det synes vi lyder spændende” (bilag 4, s. 19).*

Han fortæller desuden, at han ønsker at deltage i forløbet på lige fod med de øvrige medforskere. Vi vælger at følge dette ønske. Dette gør vi primært for at sikre den ledelsesmæssige opbakning til projektet, og dermed måske også en fortsat opbakning når vores projekt afsluttes, og vægter dermed, at magt også kan medføre, at noget sker. Lederen indtræder således i projektet som medforsker, og samtidig har han en særlig rolle, fordi han netop er leder og der er et magtforhold både i relationen mellem ham og medforskere og mellem ham og os. Om magt er uhensigtsmæssig eller positivt afhænger i høj grad af etikken hos den, der har magten, og jf. citatet fra afdelingslederen, ses det, at lederen har en inddragende, samskabende og dialogisk forståelse af ledelse, som flugter med tankerne i aktionsforskningen (Frimann & Hersted, 2020, s. 71). Vores rolle som aktionsforsker er uddybet nedenfor.

Hvad

Som det er beskrevet, skal medarbejderne lære den etiske model, som kan forstås ud fra et kendskab til de tre etiske teorier. Og de skal lære at omsætte denne viden til deres faglige praksis, så der træffes bevidste valg, der skærper og understøtter fagligheden.

Som tidligere beskrevet, er det afdelingslederen, som foreslår hvad vi skal arbejde med fra FFF i forløbet. Han begrundet f.eks. dette med: *“...f.eks. den dialektiske handicapforståelse, som er pissevigtig for*

overhovedet at se værdien..." (bilag 4, s. 4). Og samtidig fortæller han, at det også handler om hans personlige præferencer:

"dem, som jeg jo synes er megaspændende, det skal ikke være nogen hemmelighed, det er "Etik & Værdier" og så er det "Den dialektiske handicapforståelse" (Bilag 4, s. 5),

men at det også handler om hans vurdering af behovet; *"det er bare det, der ville give mest værdi for os..." (ibid).*

Vi har i denne sammenhæng vægtet afdelingslederens vurdering af, hvad der ville være mest vigtig og hvad der ville give mest mening, ud fra hans perspektiv, for alle medforskerne, med henblik på at også valget af fokus ville understøtte medforskernes engagement og motivation, for på den måde at fremme sandsynligheden for deres deltagelse, dialog og samarbejde mellem os, som er så væsentligt for aktionsforskningen (Frimann & Hersted, 2020, s. 12).

Af og med hvem

Som følge af vores socialkonstruktivistiske udgangspunkt og metodiske valg i form af aktionsforskning, bliver vores opgave at engagere os i det reflektive samarbejde, fordi læring, undersøgelse og skabelse af viden sker herigennem (Frimann & Hersted, 2020, s. 36).

Frimann og Hersted fremhæver, hvor væsentligt det er, at der skabes en tillidsfuld relation mellem forskere og medforskere og at det derfor er typisk, at der ved indledningen af et aktionsforskningsforløb indgås en samarbejdskontrakt mellem forskere og medforskere (Frimann & Hersted, 2020, s. 35-36). Fordi Anne Louise, som tidligere beskrevet, har kendskab til bofællesskabet og enkelte medarbejdere samt grundet den tidsmæssige ramme, vælger vi ikke at forhandle en konkret kontrakt med medforskerne for forløbet. Vi vælger at fremlægge de aftaler, der er indgået med ledelsen, som en overordnet ramme og fremhæver, at vi indenfor den ramme skal arbejde med det, der har medforskernes interesse. Det er vores oplevelse, at der ikke har været behov for flere aftaler omkring samarbejdet end det.

Lige så er det væsentligt, at vi som forskere i den socialkonstruktivistiske tilgang, hvor vi som tidligere nævnt er medskabere, hele tiden forholder os til vores egen rolle, egen tilgang; hvilken fortælling er vi medskabere af, hvad er selvfølgeligheder og hvordan er det det, og samtidig hele tiden sikre, at projektet bevæger sig fremad (Frimann & Hersted, 2020, s. 44-45). Dette er en balancegang, som også påvirkes af, som tidligere nævnt, at Anne Louise har et forudgående kendskab til FFF, som betyder, at Anne Louise på den ene side indtræder som en "ekspert" i FFF og på den anden side er meget bevidst om en undersøgende, nysgerrig og faciliterende tilgang.

Hvornår

Som beskrevet ovenfor forløber aktionsforskningen fra ultimo august 2021 til primo november 2021. Der er altså tale om 2,5 måneder og i alt ca. fem timer, hvor vi er til stede. Den tidsmæssige placering af forløbet er bestemt af ledelsen uden for organisationen, og der er i den tidsmæssige placering ikke taget højde for øvrige væsentlige forhold, der kan påvirke læringen.

Ved indledende møde d. 18. august 2021 aftaler vi de tidsmæssige rammer omkring forløbet med lederen, som giver os mulighed for på den baggrund af have en overordnet idé om, hvordan forløbet kan se ud og hvordan det kan tilrettelægges. Og samtidig planlægger vi "fra gang til gang", fordi indholdet af den næste aktivitet er afhængigt af den foregående.

Hvordan

Vi tager i planlægningen udgangspunkt i vores ønske om at skabe og undersøge medforskeres refleksioner samt vores socialkonstruktivistiske ontologi. Dette medfører, at vi i de planlagte aktiviteter bestræber os på at skabe mulighed for, at medarbejderne kan udveksle deres forskellige perspektiver, for på den baggrund at opnå et mere nuanceret billede af deres egen praksis i forhold til FFF med henblik på udvikling heraf.

Tom Andersen

I den forbindelse har vi været særligt inspireret af Tom Andersen (Andersen, 2014). Tom Andersen og hans kollegaer nytænkte i 1980'erne deres terapeutiske arbejde med sårbare familier med udgangspunkt i en socialkonstruktivistisk forståelse af verden og grundlagde dermed, hvad der senere er blevet betegnet "reflekterende teams" (Frimann & Hersted, 2020, s. 116-118). Med fokus på at målet er vigtigt, men ikke det vigtigste i arbejdet, opstod idéen om, at lade familierne overvære, hvordan terapeutterne arbejdede – og lade dem kommentere herpå, som en del af terapien og som en del af samarbejdet mellem terapeutter og familier. Tom Andersen beskriver, hvad det betød for praksis:

"Vi oplevede virkelig betydningen af Batesons berømte sætning "Forskellen som gør en forskel". Vi begyndte at stille spørgsmålstejn ved vore grundbegreber og spekulerede over, hvordan de ville komme til at se ud fremover. Og endnu vigtigere: Hvordan skulle vi anvende begreberne i praksis" (Andersen, 2014, s. 23).

Vi anvender Tom Andersens pointe omkring reflekterende processer ved særligt på workshoppen d. 9. september at dele medforskerne op i to grupper, der reflekterer over hinandens dialoger.

Til trods for at relationen mellem medforskerne eller mellem medforskerne og os er forskellig fra relationen mellem klienter og terapeut, lader vi os alligevel inspirere af ovenstående. Dette, fordi vi finder, at det er en egnet metode til at brede forståelser ud, netop også qua Bateson i dette projekt tidligere beskrevne pointe

om, at hvert individ laver forskellige distinktioner, som bedre foldes ud, fandt vi, hvis samtalen blev opdelt og struktureret. Ligeledes finder vi, at metoden kan anvendes til at skabe den forstyrrelse eller forbløffelse, som Schön beskriver er forudsætningen for refleksionen (Schön, 2001, s. 66-67).

Facilitering

Ud over at være forsker, har man som aktionsforsker også en rolle som facilitator. Formålet hermed er at igangsætte dialoger og processer, som lægger op til involvering, så medforskernes meninger, ønsker, tanker og erfaringer bliver bragt i spil og kan danne udgangspunktet for projektet (Frimann & Hersted, 2020, s. 79). Vi har derfor bestræbt os på at indtage en nysgerrig, undersøgende og anerkendende position (Frimann & Hersted, 2020, s. 41) for at arbejde for deltagelse, motivation og engagement. Dette fordi chancerne for at finde gode løsninger på de problemer, som medforskerne oplever og arbejder med, stiger proportionalt med samarbejdet mellem medforskerne og os. Jo mere medforskerne deltager uden begrænsninger og dermed kan introducere deres egne hypoteser, overbevisninger eller intuitioner i projektet, jo mere balanceret, sammenhængende og således intelligent vil den hypotese, de til sidst former, være (Frandsen, 2018, s. 88). Frimann og Hersted (Frimann & Hersted, 2020, s. 104) peger på, at det er vigtigt, at der etableres et åbent og tillidsfuldt rum til disse refleksioner og for flertydighed, hvor deltagerne kan lære af hinanden.

Vi har i vores facilitering forsøgt at skabe en "forskel, der gør en forskel", som tidligere beskrevet. Dette har vi blandt andet gjort ved at stille åbne, nysgerrige spørgsmål og ved at forsøge at spørge ind til det, der for medforskerne er selvfølgelig, men også ved at arbejde med reflekterende teams, som præsenteret ovenfor. Vi har desuden bedt medforskerne om at tegne. Intensionen hermed er, at medforskerne får inddraget deres associationer og sanser og adgang til deres viden på en anden måde end den verbale ((Austring & Sørensen, 2006) jf. Jensen J. B., 2017-1018), hvorved det kunne være en metode til at afdække medforskernes viden-i-handling.

Frimann og Hersted fremhæver, at det er vigtigt at have en klar plan og ramme for forløbet uden at der bliver tale om overstyring. De fremhæver, at det er vigtigt at give sig hen til processen, bevare fokus på at undersøge, hvad der sker i rummet og være åben herfor (Frimann & Hersted, 2020, s. 37). Vi oversætter i vores projekt dette til, at den tidsmæssige og emnemæssige ramme for, hvad der skulle arbejdes med, har været fastlagt og præsenteret for deltagerne. Indenfor den ramme er de bedt tage udgangspunkt i den del af deres praksis, som de var mest nysgerrige på. Under selve aktiviteterne har vi på den ene side ønsket at give rum og plads til de drøftelser, der naturligt opstod. Og på den anden side også indtaget en mere styrende rolle for at sikre, at vi arbejder med noget for projektet relevant, sikrer fremdrift og følger op for at sikre, at dialogerne og refleksionerne blev videreført til praksis.

Som vi tidligere har skrevet, bidrager forskeren i aktionsforskningen med sin faglighed. Anne Louise, som har været primær facilitator, har bred erfaring med facilitering af processer fra både formel uddannelse og erfaring som supervisor, ledelse af forandringsprocesser samt langvarig erfaring med at skabe trygge læringsrum, stille nysgerrige og ærbødige spørgsmål med videre. Det er således i høj grad sandsynligt, at Anne Louise har en vis tavs viden om området, som er anvendt.

Aktionsforskningscirklen

Vi har i planlægningen af processen inddraget aktionsforskningscirklen, hvor vi har brugt vores møder med feltet til at reflektere og samle op på de handlinger, som har været iværksat siden seneste aktivitet. Som det fremkommer, har det været vigtigt for os, at der er fremdrift i forløbet. Dette prøver vi at understøtte ved at medforskerne skal udfylde refleksionsskemaerne mellem workshoppen i september og nedslaget i oktober. Formålet er at understøtte, at medforskerne tager noget af det, vi talte om på workshoppen med ud i praksis for at arbejde efter aktionsforskningscirklen, så det understøtter deres eksperimenter. En anden grund til at medforskerne skal dokumentere undervejs er, ud over de pointer, som vi fremhæver omkring vores empiriske metoder, at det vil give os et indtryk af, hvad det er de er optaget af i praksis, således at vi kan planlægge de kommende møder med dem. Således planlægger vi, at medforskerne ved workshoppen i september arbejder med problemdefinition, som også qua den spiralproces, som Schön beskriver, fortsætter samtidig med at medforskerne eksperimenterer i deres hverdag. Dette gør de helt frem til afslutningen af forløbet i november 2021.

En demokratisk proces

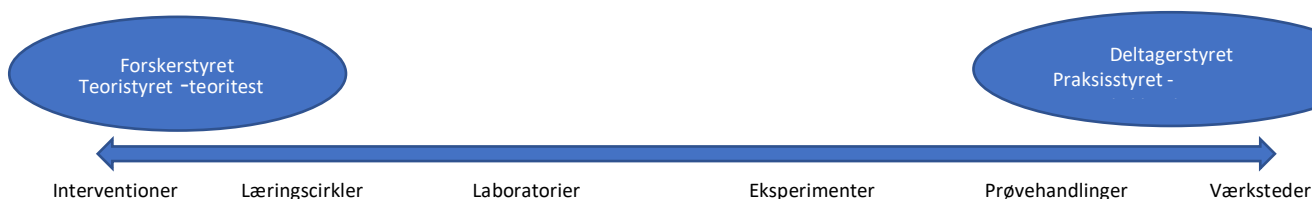
Indenfor rammerne af "Etik & Værdier" har vi tilstræbt en så demokratisk proces som muligt. Dette f.eks. ved at medforskerne selv har defineret hvert sit undersøgelsesspørgsmål, som de senere skulle eksperimenterer med i praksis, med udgangspunkt i deres virkelighed og deres nysgerrighed, for ad den vej at understøtte motivationen og engagementet hos den enkelte. Spørgsmålene eller fokusområderne rummer noget, de oplever som en udfordring i deres daglige praksis, og vi har derfor her fraveget fra aktionsforskningens ideal om, at medforskerne er med til at definere det overordnede



forskningsspørgsmål (Frimann & Hersted, 2020, s. 100). Figuren viser, hvordan vi præsenterede rammen for projektet, som beskrevet, for medforskerne i august 2021.

Ligeledes trodser vi ved workshoppen i september den indgående aftale med ledelsen om, at vi skal inddrage "Etik & Værdier" og "Den Dialektiske Handicapforståelse" ud fra et demokratisk hensyn.

Det er ikke kun i forhold til at den overordnede ramme og fokusområde er givet på forhånd, at vi skal være opmærksomme på den demokratiske forskningsproces. På nedenstående figur ses, at jo mere forskerstyret processen er, jo mere teoristyret er den også. Vi har også valgt en teoristyret tilgang, fordi vi har tilrettelagt aktionsforskningen, så den understøtter medforskerens refleksioner. Dette er i sig selv en del af aktionsforskningens pointer, men vi har også gjort det for at få data til vores problemformulering, som vi, som det fremkommer, anvender Schöns begreber om teknisk rationalitet, viden-i-handling, problemdefinition, tekniske eksperter og refleksion-i-handling. På samme måde som at "Etik & Værdier" udgør en ramme for aktiviteterne i aktionsforskningsprojektet, medfører vores teorivalg en teoretisk referenceramme.



(gengivet efter (Jensen J. B., 2019, s. 70)

Vores aktionsforskningsprojekt befinder sig således i venstre del af ovenstående skala. Dette får indflydelse på de aktiviteter, som vi planlægger og udfører i vores projekt, der som nævnt tager udgangspunkt i en læringscirkel, og hvor vi, som det fremkommer, har lavet forholdsvis strukturerede interventioner.

Opsummering vedrørende planlægning af forløbet

Vi har i dette afsnit redegjort for vores didaktiske overvejelser omkring planlægningen af forløbet, som har haft betydning for, at aktionsforskningsforløbet har set således ud:



Kvalitative metoder

Vi vil i det følgende præsentere og argumentere for de forskellige kvalitative metoder, som vi har anvendt i aktionsforskningen ud fra en fænomenologisk tilgang, hvor “man må kunne sætte sine egne forudsætninger i parentes for at kunne møde og forstå verden, som den rent faktisk er, uafhængigt af en selv” (Jacobsen, Tanggaard, & Brinkmann, 2020, s. 281) Vi er derfor opmærksomme på at møde medforskerne med spørgelyst, nysgerrighed og undren samt opsøge det ukendte med et åbent sind (ibid.). Vi anvender kvalitative metoder, fordi disse er egnede til at undersøge fænomener, når disse er svære at afgrænse fra omgivelserne, når man ønsker at undersøge fænomenet i en kontekst, når man ønsker at undersøge processer, og når man ønsker at undersøge, hvordan mennesker konstruerer mening (Launsø & Rieper, 2008, s. 128-130), hvilket vi finder er tilfældet i vores projekt, hvor vi, som også tidligere beskrevet, er optaget af refleksionsprocesser og forandringer i en konkret kontekst. De kvalitative metoder er oplyst i samme rækkefølge, som vi har anvendt dem i projektet, og grunden til at vi har valgt flere forskellige metoder er, at det giver os mulighed for at generere data på forskellig vis.

Interview

18. august afholder vi som nævnt møde med afdelingslederen. Vi vælger at betegne dette møde som et meget løst struktureret interview (Tanggaard & Brinkmann, 2020), fordi vi på forhånd ikke havde forberedt interviewguide (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 143-162), men blot fremsendt dagsorden. Når vi vælger at betegne det interview, er det fordi der under mødet fremkommer oplysninger om blandt andet lederens holdning til FFF, hans oplevelse af behovet, hvad er der vanskeligt med videre, som vi har tillagt betydning i projektet. Af samme årsag har vi valgt at transskribere interviewet.

Deltagerobservationer

I det følgende vil vi beskrive, hvorfor og hvordan vi har foretaget deltagerobservationer.

Deltagerobservationer er en mulighed for at følge social praksis af individer i de omgivelser, de vanligvis er i, sammen med en intervention fra forskeren og formålet er at belyse processer og interaktioner mellem

mennesker (Szulevicz, 2020). Deltagerobservationer defineres som, at man på en og samme tid deltager aktivt i processen samtidig med, at man observerer praksis på afstand (Ibid.). Det er modsætningsfyldt, men vi har anlagt følgende strategi; Anne Louise har faciliteret processen og dermed været mere deltagende end observerende. Anne Louise har noteret sine observationer umiddelbart efter afslutning af aktiviteterne. Elsebeth har indtaget en næsten udelukkende observerende rolle med få afgrænsede opgaver og få kommentarer i processen, og her er observationer nedskrevet i notet. Vi oplever, at deltagerne ikke føler sig overvåget og samtidig oplever facilitator en større frihed til at fokusere på deltagelsen, som er vigtig i aktionsforskning. I aktionsforskningen positioneres medforskerne netop som dette – og ikke som informanter, respondenter eller lignende (Frimann & Hersted, 2020, s. 38), hvilket vores undersøgelsesdesign med deltagerobservationer har været med til at understrege; vi har sammen været i en proces.

Vi har taget udgangspunkt i en observationsguide. Observationsguiden tager udgangspunkt i observationer, beskrivelser og hvad vi umiddelbart tænker/tolker, og dermed ikke kun i, hvad folk siger ordret til hinanden. Deltagerobservationer er anvendt til workshop d. 9.9 og til nedslag d. 7.10.

Ud over at give os viden om interaktionerne og dermed også refleksionsprocesserne, har data fra deltagerobservationerne været med til at kvalificere vores fokusgruppeinterview ved at vi med udgangspunkt i blandt andet vores observationer har kunnet stille relevante spørgsmål.

Dokumentanalyse

I aktionsforskningsprojektet gør vi brug af dokumenter i form af nogle af medforskernes refleksionsskemaer, som omtalt ovenfor. Et dokument er sprog, som er fikseret i tekst og tid (Lynggaard, 2020), hvor tekst skal forstås bredt, idet vi også definerer tegninger som tekst. Der kan skelnes mellem primære, sekundære og tertiære dokumenter (Ibid.), i vores tilfælde er 1. og 2. sekundære dokumenter, som er defineret ved at være tilgængeligt for alle på et tidspunkt i umiddelbar nærhed af den situation, som dokumentet refererer til. Både plancher og tegninger blev fremstillet i forbindelse med workshoppen. Punkt 3 er tertiære dokumenter, som defineres ved også at være tilgængeligt for alle, men adskiller sig fra de sekundære dokumenter ved, at det er produceret på et tidspunkt efter den situation, som dokumentet refererer til. Skemaerne med medforskernes refleksioner blev først udfyldt efter at de har stået i et dilemma i deres praksis, og hører derfor under kategorien et tertiært dokument. Det særlige ved dokumenter er, at dokumentanalytikeren, i dette tilfælde os som forskere, ikke medvirker til dokumentets produktion (Ibid.), så her har vi empiri, hvor vi ikke har kunnet påvirke de refleksioner, som opstod.

Fokusgruppeinterview

Aktionsforskningsforløbet afsluttes i overensstemmelse med aktionsforskningscirklen med en evaluering af forløbet i form af et fokusgruppeinterview. Evalueringen er summativ i forhold til afslutningen af vores

aktionsforskningsprojekt, men den har også et formativt sigte, idet dette aktionsforskningsforløb, kun udgør en lille del af den samlede implementering af FFF (Krogstrup, 2016, s. 59-60). Derfor formoder vi, at det også vil være relevant at tale med praksis om den videre omsætning af FFF i forhold til, hvad og hvordan praksisfeltet kan arbejde videre.

Det vil vi gøre med et fokusgruppeinterview (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 170). Forinden har vi truffet beslutninger om metode, baseret på viden fra undersøgelsesemnet, de foreliggende metodologiske valgmuligheder og deres etiske implikationer samt valgenes forventede konsekvenser for interviewprojektet som helhed (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 119-137). For at kvalificere interviewet fulgte vi de syv faser i en interviewundersøgelse (Ibid.): Tematisering, design, interview, transskription, analyse, verifikation og rapportering, hvor fokusgruppeinterviewet indgår som en af metoderne i selve analyse, verifikation og rapportering. På den baggrund har vi udarbejdet en interviewguide, så vi bedst muligt kunne sikre en struktur med de temaer, som vi gerne ville omkring. Vi havde, forud fokusgruppeinterviewet, gennemgået den empiri, som på daværende tidspunkt var tilgængeligt for os. På den baggrund kunne vi identificere temaer, der gik igen og som vi blev særligt nysgerrige på. Vi brugte disse temaer som udgangspunktet for vores interviewguide. Selvom vi også har interviewspørgsmål med i guiden, havde vi dog ikke en forventning om, at vi ville komme til at følge den slavisk, hvilket vi heller ikke gjorde. Vi foretog skøn undervejs, som var med til at bestemme, om vi skulle følge guiden eller om vi skulle åbne op for nye retninger (Ibid.).

I vores konkrete tilfælde er der 9 deltagere. Vi oplever, at fokusgruppeinterviewet som form har den fordel, at medforskerne naturligt uddyber og kobler sig på hinandens perspektiver på baggrund af både delte erfaringer og oplevelser, men også på baggrund af deres refleksioner (Halkier, 2020). Og samtidig udnytter vi, at fokusgruppeinterviewet kan være performativt, fordi samtalen mellem medforskerne får betydning for forløbet (Halkier, 2020, s. 174). Fokusgruppeinterviewet har ikke en styrende interviewstil, og vores formål er at få forskellige synspunkter frem vedrørende aktionsforskningsforløbet, som både kan anvendes som data i vores analyse af, hvordan medforskerne har oplevet deres refleksioner og selve forløbet og ligeledes, som nævnt, påvirket disse. Vi præsenterede de emner, der skulle diskuteres, og faciliterede samspelet, hvor vi også havde et opmærksomhedspunkt på vigtigheden i, at modstridende synspunkter på de emner, der var i fokus, også kunne komme til udtryk. I og med at vi har arbejdet sammen med praksisfeltet i løbet af aktionsforskningen, er der skabt en form for relation, og vi oplever dermed ikke, at vi er fremmede for gruppen. Vi havde derfor en forventning om, at praksisfeltet vil give sig selv lov til at tale frit og eksponere deres oplevelser og følelser for os (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 144-162), og dette kom fint til udtryk gennem interviewet. Selvom et fokusgruppeinterview ikke skal være præget af en styrende

interviewstil, så er vi også opmærksomme på, at der i denne specifikke situation kunne blive brug for styring, idet vi har en erfaring med at praksisfeltet har meget på hjerte, og at de hver især kan bruge lang tid på at tale. Så for at vi ikke skulle komme til at fortabe os i et enkelt tema, var det vigtigt for os, at vi fik sporet samtalen ind på de andre temaer også, så vi sikrede os bedst muligt at få så meget viden med fra fokusgruppeinterviewet som muligt.

Etiske overvejelser

I Danmark er der retningslinjer for god etisk forskningspraksis (Tofteng & Husted, 2014) og i formålsbeskrivelsen deri peger Tofteng og Husted på flere tematikker, hvor vi finder tematikken informeret samtykke særligt relevant i forhold til aktionsforskning i dette masterprojekt, idet vi i forløbet vil komme tæt på medforskerne og deres praksis. Desuden følger et afsnit om samarbejde og magt, som også relaterer sig til de forskellige roller i aktionsforskningen, som også er nævnt i afsnittet med de didaktiske overvejelser.

Informeret samtykke

Alle medforskere i projektet har deltaget på frivillig basis. Der er indhentet samtykkeerklæring for alle deltagere forud for aktiviteter og alle medforskere er, når de fik erklæringen forelagt, også oplyst om, at deltagelse er frivillig, at projektet vil være rensset for sted- og personhenførbare oplysninger, at de altid kan trække deres samtykke tilbage og at data opbevares sikkert og slettes efter endt projekt. Dette gøres for dels at sikre den enkeltes selvbestemmelse samt sikre at medforskerne frivilligt og informeret går ind i processen (ibid.). I aktionsforskning kan det være svært at give samtykke til hele forløbet fra projektets start, da projektet kan have en eksplorativ karakter, og vi kan ikke i starten helt vide, hvordan forløbet udvikler sig. Derfor gør vi det, hver gang vi mødes med medforskerne, at vi repeterer formålet med forløbet, vi giver dem indsigt i, hvor vi er i processen lige nu, og hvor vi er på vej hen og at de til enhver tid kan trække sig fra projektet.

Samarbejde og magt

Tofteng og Husted (ibid.) nævner den magtbalance, der ofte vil være mellem forsker og deltager, måske i mindre grad vil optræde i aktionsforskning, idet en præmis for aktionsforskning er et samarbejde mellem forsker og medforsker. For os betyder det, at vi vil bestræbe os på, at vi i relationen og samarbejdet respekterer medforskerne for deres viden og erfaring og tror på deres evne til at bringe dette ind i forskningsprocesserne (ibid.). Det er medforskerne som eksperterne i praksis, og der findes ikke et "vi-forsker" og et "medforsker-dem", men et "vi" for både forsker og medforsker (ibid.).

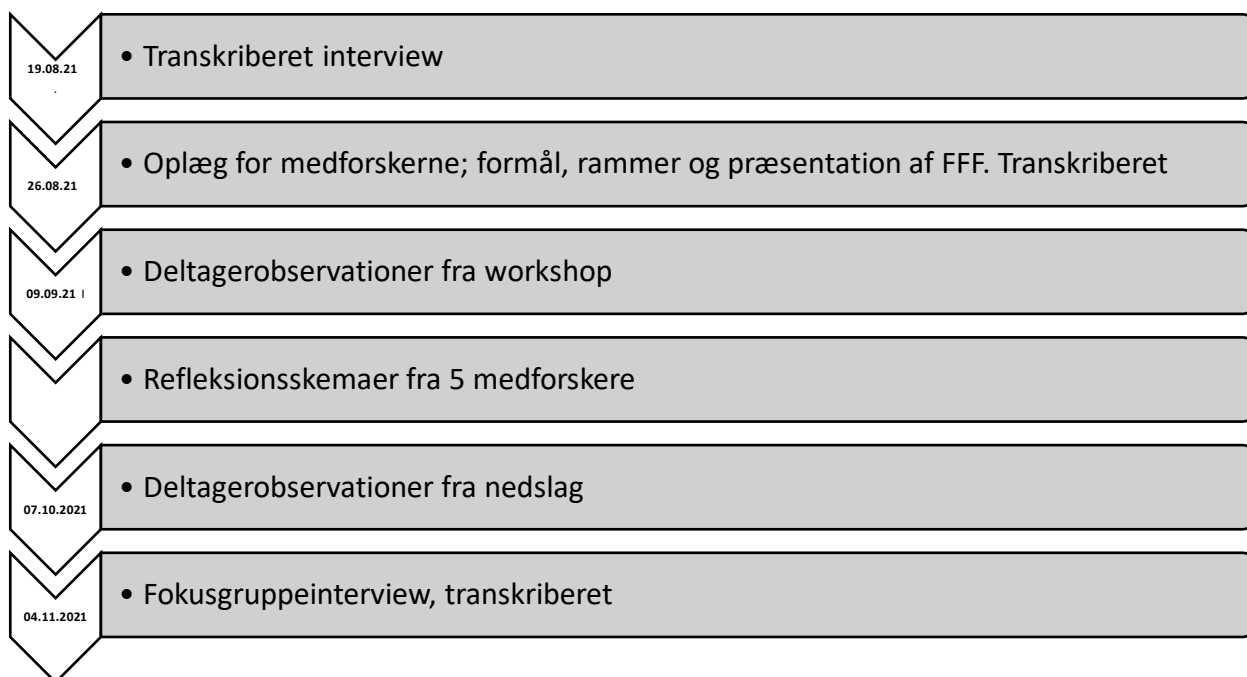
Opsamling på undersøgelsesdesign

Som det fremkommer ovenfor, har vi anvendt forskellige kvalitative metoder i aktionsforskningen i vores undersøgelsesdesign. Vi har et socialkonstruktivistisk epistemologisk udgangspunkt og har i ovenstående beskrevet og argumenteret for, hvordan dette kan kombineres med et aktionsforskningsdesign. I vores aktionsforskning har vi anvendt interview, deltagerobservation, fokusgruppeinterview, tekstanalyse og didaktikkens 9-hv-spørgsmål. Det har vi gjort for at opnå en dybde i vores data samt mulighed for triangulering (Frimann, Jensen, & Sunesen, 2020, s. 29) med fokus på en konvergent validering, hvor kun fund, vi har fundet i mindst to datakilder, er medtaget i vores analyse (Frederiksen, 2020, s. 261). Med henvisning til Olav Eikeland fremhæver Duus (Duus, 2014), at når der er tale om aktionsforskning, er validitet også et spørgsmål om, hvorvidt forskningen betyder, at medforskerne oplever, at forskningen har medført en forbedring af det problem, de med forskningen har ønsket at få løst.

Afsnit 5: Empiri

Præsentation

Her præsenterer vi den empiri, vi har indsamlet til at besvare vores problemformulering. Formålet er at give et samlet billede over vores data, for at skabe en overskuelighed og gennemsigtighed i vores forløb for læseren. Når vi har transskriberet vores interviews, har vi med få undtagelser transskriberet interviewene i sit hele. Dog har vi undladt at transskribere de dele af interviewene, hvor interviewet i praksis blev afbrudt grundet driftsmæssige opgaver eller hvor der har været tale om få passager, som vi har vurderet, ikke har haft betydning for vores undersøgelse, f.eks. fortællinger fra medforskernes privatliv eller for projektets fokus irrelevante fortællinger. Ligeledes har vi ikke lavet fuldstændig detaljerede transskription, fordi vi har vurderet detaljer som stemmевolume, præcis tidsmæssige angivelse og toneleje med videre som mindre væsentligt for vores projekt (Tanggaard & Brinkmann, 2020, s. 51).



Afsnit 6: Analyse

Vi vil i dette afsnit beskrive, hvordan vi har valgt at analysere vores data. Det vil vi gøre ud fra en hermeneutisk tankegang, idet vi gerne vil forstå og fortolke os frem til et meningsfuldt budskab, idet vi qua aktionsforskning som metode, ser de sociale aktører og dermed medforskerne, der analyseres, som menings- og betydningsbærere. Den forståelseshorisont som medforskerne i Bofællesskab X taler, handler og orienterer sig indenfor, udgør en meningsfuld sammenhæng, og denne er grundlaget for fortolkning af medforskeres praksis. Vi, som forskere, vil dog i analysen komme til at påvirke de sociale aktører, idet vi også har en forståelseshorisont i form af Schöns teoriapparat med begreberne, som nævnes nedenunder, som vi bringer med ind i fortolkningen (Højberg, 2018).

Analysestrategi

Vi har valgt at lave en tematisk analyse som beskrevet af Johannessen med flere (Johannessen, Rafoss, & Rasmussen, 2020, s. 278-313), fordi vi har en forholdsvis stor mængde data, som vi har haft behov for at angribe med en forholdsvis fastlagt struktur for at sikre, at vi har fået de væsentlige oplysninger med i besvarelsen af vores problemformulering.

Vi har fulgt den af Johannessen m.fl. beskrevne fremgangsmåde:

Forberedelse

Først har vi læst vores empiri for at få et samlet overblik. Dette har vi også gjort løbende undervejs i projektet med henblik på forberedelse af de forskellige aktiviteter, men vi har også, da alt data var indsamlet, dannet os overblik over det samlede materiale. I den forbindelse har vi allerede indsat små kommentarer for pointer, som umiddelbart sprang os i øjnene.

Kodning

Herefter har vi kodet vores data, hvor vi med noter i tekstbehandlingsprogrammet har fremhævet væsentlige pointer og bestræbt os på at lave en grundig argumentation for, hvorfor det netop var disse citater, vi tillagde værdi.

Kategorisering

Herefter har vi lavet overordnede kategorier ud fra Schöns teoretiske begreber, som kunne dække over de væsentligste pointer. Vi har i den forbindelse lagt Schöns meget beskrivende definition af refleksion-i-handling som den er præsenteret i teoriafsnittet til grund for vores analyse, når vi har analyseret, at det er refleksion, medforskerne foretager.

Kategorisering har dog også været en løbende proces gennem vores projekt, fordi vi har anvendt den viden og de forforståelser, vi er gået fra én aktivitet med, til at planlægge den næste, hvilket har medført, at nogle temaer er kommet mere til udtryk end andre. I den forbindelse har vi været bevidste om vores metodiske tilgang i form af aktionsforskning, hvor vi netop som forskere skal dele vores videnskabelige erkendelsesproces med medforskerne (Duss, 2014, s. 20).

Rapportering

Vores rapportering er bygget op med udgangspunkt i tre konkrete udfordringer fra deres hverdag i praksis, som efterfølges af en analyse på et mere generelt mønster omkring medforskernes oplevelse af regler, teknisk rationalitet, viden-i-handling og refleksion-i-handling.

De tre konkrete udfordringer fra deres hverdag i praksis, er udfordringer, som vi og medforskerne gentagende gange vender tilbage til i aktionsforskningsprojektet. Vi har valgt at give disse afsnit en overskrift, der handler om, hvad det er medforskerne er optagede af, for at understrege det praksisnære perspektiv. Vi vil fremstille situationerne i hvert sit afsnit, hvor vi indledningsvist vil forholde os til, hvad situationen viser i forhold til de ovenfor præsenterede teoretiske begreber om teknisk rationalitet, viden-i-handling, problemdefinition, tekniske eksperter og refleksion-i-handling og de underbegreber, som Schön anvender i disse teoretiske begreber og som vi har beskrevet i vores teoripræsentation. Schön beskriver, som nævnt, at praksissituationer er karakteriseret ved at indeholde værdikonflikt, sammensathed, usikkerhed, eneståenhed og ustabilitet (Schön, 2001, s. 43). I analysen udvælger vi det eller de af disse begreber, som vi finder, er mest karakteristisk for den situation, som medforskerne behandler.

Desuden vil vi analysere, hvordan de etiske teorier og principper fra FFF kommer til udtryk. Disse etiske teorier og principper vil som konsekvens af opbygningen af analysen, optræde flere gange i analysen og medfører derfor den dybde og nuancering, som følger af vores metodiske tilgang.

Denne fremstilling kan give indtryk af, at medforskerne reflekterer individuelt i projektet, hvilket dog ikke er tilfældet. Qua vores metode og didaktiske planlægning, har vi og medforskerne sammen arbejdet med

deres cases og refleksioner, hvorfor casene er et resultat af en fælles proces. Dette understreges af, at det også er flere medforskere, der fremtræder i det empiriske materiale i forhold til de udvalgte cases.

Herefter, som også nævnt i starten af dette afsnit, vil vi analysere på et mere generelt mønster omkring medforskernes oplevelse af regler, teknisk rationalitet, viden-i-handling og refleksion-i-handling.

Analysen afsluttes med en opsummering over vores fund.

For at tydeliggøre, hvordan Schöns teoretiske begreber om teknisk rationalitet, viden-i-handling, problemdefinition, tekniske eksperter og refleksion-i-handling inklusiv de teoretiske underbegreber, de etiske teorier fra FFF i form af nærhedsetik og pligtetik samt de etiske principper om borgerens ret til selvbestemmelse samt omhu for det sårbare liv, anvendes i analysen, er disse fremhævet med fed skrift. Citater og øvrigt empirisk materiale er fremhævet med kursiveret skrift.

Analyse

Vi vil i det følgende rapportere vores analyse, som det fremkommer af det ovenstående afsnit omkring rapportering. Afsnittet afsluttes, som tidligere nævnt, med en opsamling.

Case 1: Skal borgeren på arbejde?

I dette afsnit analyserer vi, hvordan medforskerne agerer som **tekniske eksperter** og handler ud fra **den tekniske rationalitetsmodel**, men også hvordan de befinder sig i en **sammensat og enestående situation**, som sammen med en **fornemmelse for situationen** medfører **refleksion-i-handling**. Casen viser den **spiralproces**, hvor medarbejderne gennem **refleksion-i-handling** ændrer **problemdefinitionen** og dermed får øje på andre handlemuligheder samt hvordan medforskerne **reflekterer over deres egen rolle**. Desuden analyserer vi, hvordan medarbejderne inddrager **pligtetikken** og **nærhedsetikken** i refleksionerne, og hvordan medforskerne gennem **refleksion-i-handling** samlet medfører, at medforskerne opnår ny **viden-i-handling**.

Allerede ved forberedende møde med afdelingsleder nævner han en situation omkring borger A, hvor han oplever, at medarbejderne ikke reflekterer over deres indsats. Afdelingslederen fortæller, at "*det bliver netop, bliver netop målet, borger skal af sted hver dag, skide være med at hans far lige er død i går, han skal bare af sted*" (bilag 4, s. 7) og fortæller endvidere, at han fornemmer, at medforskerne er frustrerede over, at de ikke lykkedes med at få borgeren hjulpet af sted (bilag 4, s. 4). Det kan analyseres, at det er afdelingslederens **fornemmelse for situationen** der netop bliver noget af det, han reflekterer over.

Indsatsen kan ses som et udtryk for, at medforskerne handler som **tekniske eksperter**, hvor de tilpasser situationen gennem en **viden-i-handling** baseret på viden gennem **den tekniske rationalitetsmodel** uden at skele til situationens **enestående** og uden at **reflektere-i-handling**. En medforsker fortæller om samme situation ved workshoppen 9. september, at der er konflikt "*mellem det vi skal og det nære/personlige*" (bilag 7, s. 3), og det ses således, hvordan medforskerne oplever, at der er tale om en situation, som er

sammensat og enestående, som Schön beskriver som kendetegnede for praksis, og hvordan det giver anledning til **refleksion-i-handling** hos medforskerne. Her ses det også, at de etiske teorier anvendes i praksis, når medarbejderne henviser til "det vi skal", som er et udtryk for **den pligtetiske teori**, hvor der er fokus på at overholde de overordnede rammer, tilbuddet er underlagt og samtidig henviser det til det nære, som er et udtryk for den **nærhedsetiske teori**.

I en efterfølgende **refleksion-i-handling** under workshopen, bliver medforskerne enige om, at det faktisk ikke er **pligtetikken**, der fylder i deres hverdag og nævner som et eksempel herpå netop borger A og "*so what at borger A ikke vil af sted på arbejde?*" (bilag 7, s. 3). Også i denne situation ses, hvordan medforskerne selv stiller spørgsmål til deres **pligtetiske perspektiv** og det ses, hvordan refleksionen medfører en ændring **i definitionen af problemet** fra "han vil ikke af sted" til hvordan "*vi ikke bliver så frustrerede over, at nu vil A ikke af sted igen, men hvile i at man som medarbejder har gjort hvad man kunne*" (bilag 7, s. 4). Dermed stiller medforskerne sig kritiske over for deres første definition af problemet, hæver sig op over deres førstehåndsforståelse og **redefinerer problemet**, hvorved medforskerne udvikler deres viden-i-handling på baggrund af inddragelse af blandt andet de etiske teorier.

Med udgangspunkt i det **redefinerede problem** opstår der nye refleksioner-i-handling hos en medforsker, som i sit refleksionsskema anfører: "*Ut. spørger ind til om hvornår på dagen og om sådan en aftale ikke kunne lægges en af de andre dage, hvor han ikke skal på arbejde. Jeg kommer herefter i tanke om, at jeg skal forsøge at få hans perspektiv af sagen* (bilag 8, s. 2)", hvor det ses, at hun atter anvender den **nærhedsetiske teori** som et perspektiv i sin refleksion, som medfører endnu en forandring af **definitionen af problemet** og det ses, hvordan det giver hende en ny **viden-i-handling** ved at opdage, at den nye viden i handling kan "*give mig en bedre forståelse for, at det er svært - at det måske er noget andet, vi skal arbejde med, før at det lykkes*" (ibid.). Det ses ligeledes, hvordan medforskeren her reflekterer over, hvilken **rolle hun har konstrueret til sig selv**; at hun bevæger sig fra en forståelse af at være den, der skal sørge for, at borgeren møder på arbejde til at være den, der skal forsøge at undersøge og forstå hans perspektiv.

Det ses ligeledes i casen omkring borger A, hvordan refleksionerne sker i en **spiralproces**. Ved nedslaget d. 7.oktober, er medforskerne fyldt af frustration og fortæller, at de oplever, at "*A lukker døren de fleste gange og vil ikke samarbejde. Samarbejde med pårørende fungerer heller ikke*" (bilag 11, s. 1), hvormed det ses, hvordan problemet nu atter er **redefineret** og hvordan nye perspektiver tillægges vægt. Medforskerne fortæller, at "*han har ikke flyttet sig ret meget de 1 ½ år, som han har boet her. Vi overvejer om bofællesskabet er det rette tilbud til ham*" (ibid) og det ses, hvordan de nu atter inddrager den **pligtetiske teori** om, at borgeren skal udvikle sig under opholdet, som baggrund for deres forståelse af situationen. De overvejer, om borgeren skal blive boende og udtaler ligeledes at "*det er svært at finde ud*

af, hvad problemet egentlig er" (ibid.), som understreger, at **refleksion-i-handling**, **viden-i-handling** og **problemdefinition** sker i en **spiral**. Dermed ses, hvordan **refleksion-i-handling** og medforskernes eksperimenter er nødvendige for at medforskerne kan sammensætte en **ny viden-i-handling**, som passer netop til **den enestående situation**, de står i.

Medforskerne bliver i forløbet bevidste om et mønster i deres praksis; når de oplever, at deres indsats ikke virker og når de **sidder fast**, inddrager de oftere det **pligtetiske perspektiv** i deres **refleksion-i-handling**. De har fået øje på, at deres egne følelser har betydning for deres **definition** af problemet. En medforsker udtaler: "*Jeg ender i pligt, fordi jeg bliver magtesløs i nærhed*" (bilag 7, s. 5) hvor det også ses, hvordan medforskeren anvender de etiske teorier som en opsummering over egen praksis.

Case 2: Skal borgerne spise salat?

I dette afsnit ser vi, hvordan medforskerne anvender det etiske princip om **omhu for det sårbare liv** og **borgerens ret til selvbestemmelse** i deres **refleksion-i-handling** og hvordan dette medfører udvikling af **viden-i-handling**. Det fremkommer også, hvordan **viden-i-handling** består af mere end faglig og teoretisk viden og en oversættelse af dette til praksis og hvordan medforskerne gennem **refleksion-i-handling** opnår større bevidsthed om deres **viden-i-handling** og **de spontane bedømmelser**, der ligger heri. Ligeledes kommer det frem, hvordan **viden-i-handling** kan være **svær at italesætte**.

En medforsker fortæller, at "*der er rigtig mange dilemmaer i den aftenmadssituation altid*" (fokusgruppe, s. 6) og konkretiserer i sit refleksionsskema, at "*flere beboere fravælger konsekvent at spise salat og grøntsager. Påberåber sig retten til selv at bestemme*" og at han i den situation "*er splittet – synes de skal spise grønt og sundt i et større omfang end de gør*" (bilag 9, s. 3). Medforskeren supplerer dette ved fokusgruppeinterviewet, hvor han, adspurgt til hvorfor han "*vil fortsætte med at "sælge" salaten begejstret*" siger: "*det skal jeg fordi, at jeg synes grundlæggende, at min omsorgspligt er også at fylde noget sundt i dem*" (bilag 12, s. 12) Det ses her, hvordan medforskeren anvender de etiske principper i sin **refleksion-i-handling**, hvor han med henvisning til omsorgsforpligtelsen, som har tæt sammenhæng med det etiske princip om **omhu for det sårbare liv** begrundet sin handling. Ligeledes ses, hvordan han i sin beskrivelse af borgernes udgangspunkt skriver "*retten til selv at bestemme*" (bilag 9, s. 3), som kan analyseres til at være meget tæt op af det etiske princip om **retten til selvbestemmelse**.

Da vi spørger, hvorfor medforskeren ender med at træffe dette valg, argumenterer han med, at det vil være godt for borgerne at få noget grønt og siger efterfølgende, "*jeg ved godt, jeg padler..*" (bilag 12, s. 12), hvormed han giver udtryk for, at han selv finder, at han har svært ved at formulere en god grund til sin indsats. Dette kan ses som et eksempel på det, at medforskeren har **viden-i-handling** som er **nonverbal**, og som kan være **svær at italesætte**.

Eksemplet adskiller sig fra øvrige eksempler i vores empiriske materiale ved at være det eneste eksempel, hvor en medforsker anvender et begreb meget tæt på den etiske model. Begrebet bruges i konteksten som en måde at begrunde handlingen på - *“jeg gør det ud fra omsorgen”* – præcis, som det er formålet med FFF. Men medforskeren oplever fortsat, at han står i et dilemma – den problematiske situation er ikke for ham løst ved at blive mere bevidst og ved at anvende begreberne.

Herefter opstår en længere diskussion om, hvorvidt borgerne skal opfordres til at spise salat og i så fald, hvordan man kan tilrettelægge denne indsats. En medforsker siger: *“Det der med, jeg synes altså egentlig at vi har en rimelig bred konsensus om, at nå, jamen, altså, men prøv lige, ej, er du sikker på, at du ikke skal have noget?”* (bilag 12, s. 13)” og udtrykker dermed, at det er hans oplevelse, at der er en forholdsvis ensartet praksis i forhold til emnet i bofællesskabet. Der er således ikke, selv om det er et dilemma, behov for en øget bevidsthed omkring, hvorfor det er sådan, at man skal opfordres til at spise salat, fordi indsatsen i medforskernes forståelse er ensrettet. Således stiller dilemmaet spørgsmålstegn ved den sammenhængsforklaring, der ligger i FFF om, at en større bevidsthed medfører en ensartet praksis. Dilemmaet viser, at der er en ensartet praksis, men at det ikke er på baggrund af en øget bevidsthed eller anvendelse af et fælles sprog fra FFF, men som en del af den **nonverbale viden-i-handling**, der er til stede hos medforskerne.

Når medforskerne argumenterer for deres indsats i forhold til salaten, fremkommer argumenter som *“vi skal jo også være ordentlige rollemodeller (bilag 12, s. 14)”*, *“man får ikke lov til bare at spise kød i en madpandekage, for det hører sig ikke til (ibid.)”* og *“det har mor sagt!”*, som en slet skjult ironisk kommentar til, at medforskerne opdager, at deres **viden-i-handling** også er **spontane bedømmelser**.

Som tidligere nævnt er en del af formålet med de etiske principper at skabe en fælles referenceramme, så dilemmaer kan løftes fra personlige til organisatoriske. I **refleksion-i-handling** omkring salaten fremkommer dilemmaet fortsat som et personligt dilemma for den enkelte medforsker, hvor de er enige om indsatsen, fordi de er enige i de **spontane bedømmelser**, som ligger bag den. Eksemplet viser således, at medforskerne er i stand til at anvende de teoretiske principper om **omhu for det sårbare liv** og **borgerens ret til selvbestemmelse** i deres **refleksion-i-handling**, men at der også inddrages andre perspektiver, såsom deres bevidsthed om at agere som rollemodel og deres spontane bedømmelser, i en ændrede **viden-i-handling**.

Case 3: Skal borgeren altid rummes?

I dette afsnit analyseres, hvordan en medforsker, fordi han **sidder fast** i en situation med **modsatrettede krav** og hvor det analyseres, at medforskeren agerer som **teknisk ekspert**, gennem **refleksion-i-handling**

ændrer sin **viden-i-handling**. Det ses, hvordan medforskeren reflekterer over den **rolle, han har konstrueret til sig selv** og hvordan han deri forholder sig til **det nærhedsetiske princip**.

En medforsker skriver i sit refleksionsskema om en episode, hvor *"en beboer bliver ved med at opsøge, spille op/skabe kontakt og snakke til ut.. Borgeren gentager sig selv konstant og forstår ikke, når ut. beder borgeren om at trække sig"* (bilag 10, s. 3). Det ses her, hvorfor medforskeren ikke umiddelbart formår at anvende den kunst, som **refleksion-i-handling** er, og der skal til, for at udvikle **viden-i-handling**; både fordi beskrivelsen giver indtryk af, at han er **sidder fast**, men også fordi, at det kan analyseres, at medforskeren tilskriver borgerens opførsel som årsagen til den fastlåste situation, hvilket kan ses som udtryk for, at medforskeren agerer **som teknisk ekspert, hvor problemet er fejl ved borgeren og ikke ved medforskeren**. Medforskeren beskriver, at han *"er splittet i disse situationer, for jeg ønsker ikke at være grov overfor borgeren, men samtidig har jeg også almindelige arbejdsopgaver, som skal ordnes"* og skriver samtidig, at *"jeg ville ønske, at jeg kunne være til rådighed for beboeren 24/7"* (ibid.).

Det ses, hvordan medforskeren i sin **refleksion-i-handling** arbejder med at **definere problemet**. Dette ses ved medforskerens forskellige betegnelser for, hvad han skal kalde den adfærd, som borgeren har, når medforskeren skal beskrive situationer; *"En borger bliver ved med at opsøge, spille op til/skabe kontakt og snakke til ut."* (bilag 10, s. 3). Dermed ses det, at medforskeren er ved at **definere** problemet, da der kan være forskel på, om borgeren "skaber kontakt", opsøger eller "spiller op", og den tolkning, som medforskeren tillægger situationen, vil have betydning for indsatsen. Medforskeren vægter, at han skal rumme borgeren; *"jeg har godt tænkt...ja, jeg har da gået og reflekteret lidt over det her med at rumme...øh...jeg synes også jeg er blevet bedre til at rumme ham..."* (bilag 12, s. 16), men forklarer også, at *"han har gået rundt i røven af mig i sammenlagt 36 timer"* (bilag 12, s. 32) og at *"så kulminerer det jo i, til sidst, da jeg endelig får ham placeret foran tv'et og jeg skal hjælpe en beboer med at vaske, at han rejser sig op og går med ind og siger: "Hvad har i gang i her?" og jeg siger: "Nu bliver du simpelthen nødt til at gå (...)!"* (bilag 12, s. 16). Medforskerens ønske om at rumme kan kobles til **den nærhedsetiske teori**, der som tidligere skrevet handler om at møde det enkelte mennesker med alt, hvad det indebærer.

Ved fokusgruppeinterviewet bringes eksemplet op igen. Her fortæller medforskeren, at han i mellemtiden har mødt et klogt menneske, som har "givet ham" et andet perspektiv. Medforskeren forklarer; *"at det der med når man sådan siger stop eller siger fra, har jeg jo altid gået og tænkt som sådan en, det måske ikke var så professionel eller så faglig...Og hun var meget dejlig og vende det rundt og så siger, det var måske der, hvor det professionelle og det faglige det ligger, fordi så kan man ligesom mærke, hvornår man gerne vil...hvornår man måske ikke er den bedste pædagog"* (bilag 12, s. 17). Hermed ses det, hvordan

medforskeren i sin **refleksion-i-handling** bliver bevidst om, at den gode praksis ikke altid er bundet i den **nærhedsetiske teori**.

Analysen viser, hvordan medforskeren qua den **fastlåste situation** og hans oplevelse af **modsatrettede krav** her praktiserer kunsten at **reflektere-i-handling**, hvor medforskeren ved, at "fejlen" ikke ligger hos borgeren, men i indsatsen, og at han derfor må udvikle sin **viden-i-handling**, der passer til præcis denne borger og denne situation. Og på den baggrund finder vi det overvejende sandsynligt, at han fremadrettet vil ændre sine handlinger – ikke kun overfor denne ene borger, men overfor andre borgere også, da det er hele **den rolle, han har konstrueret**, som også er genstand for hans **refleksion-i-handling**. Dette bekræftes ved fokusgruppeinterviewet, hvor medforskeren siger i forhold til forløbet og hvad det har medført, at *"altså personligt vil jeg nok ikke kunne sætte et, altså, pindpointe helt nøjagtigt hvad jeg har gjort anderledes, men at vi har de her samtaler og vi snakker fælles om, så så får vi en anden forståelse og måske en anden ro i sin faglighed"* (bilag 12, s. 26)

Case 4: Flere eller færre regler og generelle principper?

I dette afsnit vil vi analysere et mere generelt mønster omkring medforskernes oplevelse af regler, **teknisk rationalitet**, **viden-i-handling** og **refleksion-i-handling**. Vi analyserer som ovenfor, at medforskerne i deres praksis befinder sig i **enestående situationer**

Det fremkommer af det empiriske materiale et interessant mønster: Når tilbuddet har regler eller aftaler om, hvordan man skal agere, argumenterer medforskerne konsekvent for, hvorfor de i de konkrete situationer kan, skal og må bryde disse. Og når der ikke er nogle konkrete aftaler eller retningslinjer, efterlyser medforskerne disse. Eksempelvis beskriver en medforsker, at en borger ønskede støtte til at få klippet negle og medforskeren skriver i sit empiriskema, at: *"jeg skal opsøge min leder (...) hvis jeg har vished om den juridiske opgave"* (bilag 10, s. 1) og en anden medforsker skriver, at *"jeg skal få helt klare retningslinjer omkring hvilke regler der vægtes højest i sådanne tilfælde"* (ibid.), så vil de følge disse regler.

Omvendt fortæller en medforsker ved fokusgruppeinterviewet om en situation, hvor hun: *"skulle op at trøste en og så skulle jeg overholde en regel om, at der var en telefon, der skulle i skab og beboeren blev ved med at snyde mig for at lægge den der ind"*, men at *"tredje gang jeg opdager, hvor jeg sådan, måske handler det egentlig ikke så meget om, at han egentlig ikke vil aflevere, måske handler det egentlig bare om, at han gerne lige vil have den lidt længere tid. Så var det sådan; jeg går ned og snakker med ham"* (bilag 12, s. 28). Det fremkommer her, hvordan medforskeren fraviger den overordnede regel og via **refleksion-i-handling** udvikler sin **viden-i-handling** ved at inddrage det **enestående og unikke** i situationen. Ligeledes har medforskerne en regel om, at man ikke må opholde sig i fællesarealerne i nattøj, men gerne

må i nogle situationer, for som en medforsker skriver: *"da der var en hyggelig fredagsstemning og ingen grund til en unødigt konflikt, sagde jeg ikke mere til det og han spiste i sin morgenkåbe"* (bilag 9, s. 3).

Eksemplerne viser for det første hvor dilemmafyldt, **enestående og unikke** situationer i praksis er og hvordan det på den baggrund kan analyseres, at medarbejderne ønsker sig klare retningslinjer og regler. Og på den anden side, hvordan disse retningslinjer ikke er hjælpsomme for dem, fordi der alligevel er en kompleksitet til stede i den situation de står i, hvor de finder, at den gode indsats ikke er at følge retningslinjen. En medforsker opsummerer, hvad der er på spil: *"som med alt muligt andet, så er det jo nogle diffuse regler ikk? (...) Så, så det er igen, sådan en individuel vurdering"* (bilag 12, s. 6). Samme pointe understreges med henvisning til et sprog billede om et skruelåg, der ikke passer på flasken: *"Fordi man kan godt mærke, så prøver vi at skrue den af og så om igen og så må vi altså, hele den der nytænkende refleksion, jamen, hvad fanden gør vi så?!"* (bilag 12, s. 26).

Hensigten med "Etik & Værdier" og FFF er at tilføje generelle principper, som udspringer af den videnskabelige viden i **den tekniske rationalitet**. Således imødekommer FFF på den ene side medforskernes ønsker om generelle regler, men medforskerne har samtidig en bevidsthed om, at dette ikke er nok i forhold til de udfordringer, de står i. En medforsker siger ved opstart af forløbet og ved præsentation af FFF, at *"det er jo enormt langt ude...og der er det nok bare...noget mere praksisnært vi vil dykke ned i. Hvorfor er det, hvad er det FFF kan for os?"* (bilag 6, s. 2) og det viser hermed en forståelse hos medforskeren af, at den videnskabelige viden ikke kan overføres, men skal omsættes i praksis jf. den tidligere omtalte pointe fra Schön omkring **viden-i-handling**. En anden medforsker siger, at *"vi kan godt blive enige om en masse ord, altså, det er ikke så svært"* (bilag 5, s. 5) og bakkes op af en anden medforsker: *"Man er enig om, hvad er det, vi skal og hvorfor er det, vi skal gøre det. Men det svære kommer jo altid, når du skal koble teori til praksis"* (bilag 12, s. 5). På den baggrund konkluderer medforskerne at: *"så bliver vi nødt til at fortsætte de faglige snakke på den måde, for ikke at falde tilbage i i øh, i, det der er nemmere, nemlig at arbejde efter et stykke papir"* (bilag 12, s. 27).

Adspurgt, hvad aktionsforskningsforløbet med fokus på at omsætte FFF med udgangspunkt i **refleksion-i-handling**, siger medforskerne: *"Der er lige så stille kommet sådan en indstillingsændring til rammerne og arbejdet (...) Det udfordrer jo også lidt (...), jamen nu bliver rammerne lidt friere, og det gør også noget ved borgernes måde at leve på i * bofællesskabet*. Så vi bliver også udfordret på det vi plejer at kunne få til at lykkes og det sætter jo nogle andre krav i gruppen, men men jeg håber jo, at vi kan holde det ved lige"*. (bilag 12, s. 26). På baggrund af dette citat kan vi analysere, at medforskerne oplever, at **refleksion-i-handling** er nødvendigt for at udvikle deres viden i praksis, fordi de befinder sig i en kompleks hverdag.

Opsamling på analyse

Vi vil i det følgende lave en opsamling på analysen.

Analysen viser, at medforskerne befinder sig i de usikre, sammensatte og enestående situationer, som Schön beskriver er karakteristisk for praksis, når de står i dilemmaer og komplekse situationer i bofællesskabet. Analysen viser endvidere, at medforskerne kan have en tilgang til praksis som tekniske eksperter, men også at de er i stand til at forlade denne position og anvende refleksion-i-handling til at få øje på situationens eneståenhed og anvende dette til udvikling af viden-i-handling, hvorved de oplever ændrede problemdefinitioner og ændrede forståelser af den rolle, de har konstrueret for sig selv. Analysen viser desuden den spiralproces, som følger af, at medforskerne får en anden forståelse, at den situation de står i, som medfører en handling, atter medfører en ny forståelse af situationen. Endeligt viser analysen, at medforskerne omsætter FFF ved at anvende de etiske teorier om pligtetik og nærhedsetik samt de etiske principper om omhu for det sårbare liv og borgerens ret til selvbestemmelse i deres refleksion-i-handling, hvor FFF bliver en del af deres viden-i-handling.

Afsnit 7: Diskussion

Vi vil i dette afsnit diskutere vores analytiske fund samt hvad rammerne i aktionsforskningsprojektet kan have betydet for vores undersøgelse. Desuden vil vi diskutere de opmærksomhedspunkter, som vi oplever, vores undersøgelse giver i forhold den videre udvikling af praksis.

Diskussion af vores analytiske fund

Som nævnt er formålet med FFF, at medarbejderne styrker deres faglighed og skaber et fælles sprog, som de kan anvende til at italesætte fagligheden og dermed skabe en fælles referenceramme omkring borgeren. Vi ser i projektet, at medarbejderne har et fælles sprog, som også indeholder de etiske teorier og principper, men i overvejende grad ikke, som de er fremstillet i FFF. Der er derimod tale om et fælles sprog, som indeholder langt flere nuancer, flere perspektiver og meget mere end den videnskabelige viden i forhold til den enkelte situation, og som medforskerne har behov for støtte og forstyrrelse til at italesætte dele af. Dermed understreger vores projekt de pointer, som fremkommer indledningsvis fra både Polanyis, Wachterhausen og Schön om, at professionel praksis ikke kun handler om at oversætte eller anvende teoretisk viden i praksis, fordi en sådan teoretisk viden ikke er sufficient i forhold til praksis og de vilde, komplekse og unikke problemer, som er her. Formålet med FFF om, at fagligheden skal italesættes og bygge på den "bedste viden på området", finder vi, kan ses som et udtryk for at handle på baggrund af det, Schön beskriver som en tillidskrise til professionerne (Schön, 2001, s. 15). Schön beskriver, at denne krise er opstået, fordi praktikerne ikke kan redegøre for sin viden med samme strenghed eller redegøre for kvaliteten af deres viden på samme måde, som den (positivistiske) videnskabelige viden kan. Men dette

betyder ikke, at der ikke er viden til stede. Der er blot tale om en anden type af viden, viden-i-handling, som er dynamisk og kontekstafhængig og som ikke altid og til alle tider kan italesættes. Derfor kan praktikerer heller ikke altid begrunde baggrunden for sin indsats. Men dette løses ikke, som også Schön påpeger, med mere videnskabelig viden. Dette kan muligvis løses, peger vores projekt på, ved at tage udgangspunkt i praksis, og på den baggrund udvikle den viden, der konkret er behov for. Det handler grundlæggende, finder vi, om videnssyn; er viden afgrænset, kontekstafhængig og stabil eller er viden kontekstafhængig og dynamisk? I den socialfaglige praksis med vilde problemer er den videnskabelige viden ufuldstændig, der er behov for mere og anden viden, fordi den videnskabelige viden alene ikke kan hjælpe til den konkrete løsning i de situationer, som praktikerer befinder sig i.

Diskussion af rammernes betydning for vores undersøgelse

Som det fremkommer, har vi anvendt aktionsforskning som metode i vores projekt, og som nævnt er det særlige ved aktionsforskning, at forskningen foregår i og sammen med praksis, hvor formålet både er at skabe en forandring samt viden om denne på samme tid. Vi vil derfor diskutere, hvordan vores aktionsforskningsprojekt kan have påvirket refleksionerne, og hvad det kan have haft af særlig betydning.

Deltagende og demokratisk proces

Ved møde med afdelingsleder d. 18. august er beslutningen om den tidsmæssige ramme om projektet dilemmafyldt for afdelingslederen. Dette fordi vi ønsker at alle medarbejdere skal deltage i forløbet, og fordi den tid, hvor alle medarbejdere kan være til stede på én gang i bofællesskabet, begrænser sig til "p-møde-tid" i tre timer hver anden uge. Der ligger således en afvejning for afdelingslederen i, som også Frimann skriver og som nævnt i indledningen, på den ene side at sikre tid og rum til stabilitet og drift i form af p-møder, og på den anden side ønske om at være fleksibel og skabe rum for den udvikling, der er nødvendig.

Ved de i alt fire aktiviteter, vi har haft med medforskerne, har ikke alle medforskere været til stede. Årsagen til fravær har været sygdom, andre møder og driftsmæssige opgaver, som ikke har kunnet tilsidesættes. Ved oplæg om projektet 26. august var seks medforskere til stede, ved workshop 9. september var der syv medforskere til stede, ved nedslag 7. oktober er der fire medforskere til stede og ved fokusgruppeinterview, som tidligere omtalt, er der ni medforskere til stede. Samtidig har flere medforskere i løbet af aktiviteterne været nødt til at gå fra for at varetage akutte opgaver. Ligeledes er vi i hele forløbet kommet senere i gang med aktiviteterne end aftalt grundet driftsmæssige opgaver. Så til trods for, at vi har aftalt klare og tydelige rammer og til trods for, at medforskerne anerkender, at det har været med til at prioritere refleksionsrummet, at der har været ydre styring til stede (bilag 12, s. 25), ses det, hvordan rammerne ændres på baggrund af behov for at løse driftsmæssige opgaver.

Ovenstående har betydet, at nogle medforskere har haft mere taletid i projektet end andre. Dette kan naturligvis afhænge af personlige og individuelle forhold, men kan også have sammenhæng med, som Schön skriver, og som beskrevet overfor, at refleksion for praktikerne er forbundet med usikkerhed og utryghed, som kan have haft betydning for, finder vi, både for hvem der siger noget, og hvad der siges. Ligeledes finder vi, at det er sandsynligt, at trygheden i gruppen er steget over tid, som bekræftes af medforskernes udtalelse om, at de oplever, at de har lært hinanden bedre at kende i forløbet (bilag 12, s. 23-24), hvorfor talelysten og lysten til at reflektere også er steget over tid hos de medforskere, som har været meget til stede i forløbet.

Den ikke ligeværdige deltagelse fra alle medforskere er en udfordring i forhold til aktionsforskningens præmis om en deltagende og demokratisk proces. Der opstår således et dilemma udløst af det pressede område; rammerne til at varetage de driftsmæssige opgaver er så pressede, at det forhindrer den relevante udvikling, der skal forsøge at mindske presset.

Udgangspunkt i praksis

Aktionsforskningens mål om at finde løsninger på praktiske og hverdagsnære problemstillinger, har for vores projekt betydet, at vi har arbejdet med de emner, situationer og temaer, som medforskerne har oplevet som udfordrende i deres hverdag. Ved workshoppen faciliterede vi en forholdsvis styret proces, hvor vi bad medforskerne finde dilemmaer, som passede ind i den skabelon, vi på forhånd havde udarbejdet. Dette medfører, at medforskerne i sidste del af workshoppen giver udtryk for, at de sagtens kan finde dilemmaer, der passer ind i vores skabelon, men også at de oplever, at styringen i workshoppen forhindrer dem i at tale om de "ikke-målbare dilemmaer" (bilag 7, s. 6), som de finder er meget relevante for deres praksis, men som ikke passer ind de kasser og de rammer, som vi har udtænkt på baggrund af FFF og vores didaktiske overvejelser. På den baggrund beder vi medarbejderne lade være med at begrænse sig i de temaer, de tager op, og dermed ikke skal overveje, hvordan det passer ind i den overordnede ramme for projektet. Det medfører, oplever vi, to ting; For det første at vi i højere grad kommer til tale om og arbejde med medforskernes viden-i-handling, fordi den løse styring netop giver medforskerne mulighed for at reflektere og forsøge at italesætte den viden-i-handling, der er, men som de oplever ofte ikke italesættes, netop fordi den ikke er "målbare". Og for det andet medfører det, at vi tager udgangspunkt her, oplever vi, en meget motiveret, engageret og fri samtale i projektet, fordi vi taler om det, som medforskerne har behov for, for at kunne omsætte FFF til praksis og udvikle deres viden-i-handling gennem refleksion-i-handling. Dette understreger således aktionsforskningens og Schöns pointe om, at udviklingsprojektet skal tage udgangspunkt i praksis – fordi kun praktikerne kender viden-i-handling i den konkrete praksis.

Forhåndskendskab til FFF

Som det fremkommer, har medforskerne ved opstart af aktionsforskningsprojektet en vis viden om FFF.

Medforskerne oplyser desuden, at de etiske teorier er pensum på deres uddannelse. Vi finder, at dette kan have haft en afgørende betydning for i hvor høj grad de etiske principper og teorier indgår i medforskernes refleksioner.

Én af medforskerne har ikke en pædagogisk uddannelse. Denne medforsker deltager også kun i oplægget 26. august og ved fokusgruppeinterviewet, hvor hun ikke siger noget. Således bliver vi her udfordret på aktionsforskningens præmis om deltagelse, fordi alle medforskere ikke deltager ud fra de samme forudsætninger.

Opmærksomhedspunkter i forhold til den fremadrettede udvikling af praksis

Jf. ovenstående omkring hvordan rammerne for projektet har været udfordret af drift, drøfter medforskerne ved fokusgruppeinterviewet mulighederne for at fortsætte med at reflektere fremadrettet, fordi de har oplevet det som meningsfyldt og væsentligt. En medforsker siger i forhold til personalemøder, og hvordan de bruger tiden, og hvordan vi har brugt tiden i projektet:

”Så når vi sætter os ned, så er det altid, at vi skal skulle brænde eller vi skal, øh, have nogle her-og-nu-ting vi skal tage beslutning om. Hvor før i tiden, der havde vi al, der var altid noget, vi skulle lige have en fish-bowl eller vi skulle altid walk-n-talk, et eller andet hvor vi om ikke andet kunne tage noget faglighed en gang om ugen. Så måske kan man også tænke lidt tilbage på, at det er noget af det, vi har mistet” (bilag 12, s. 24)

og forklarer dermed, hvordan han oplever, at der ikke i hverdagen er tid til ”noget fagligt”. Vi finder, at det er dette Schön fremhæver, når han beskriver, hvad der sker, når der ikke reflekteres; at praktikerne oplever flere og flere gentagelser i sin praksis, som kan få ham til at handle rutinepræget og i øget grad som teknisk ekspert. Medforskerne oplever de daglige rammer således, at der ikke længere er mulighed for systematisk refleksion og udtrykker direkte, at dette har betydning for deres faglighed.

Derfor taler medforskerne om, hvordan de også fremadrettet kan skabe sig et rum til refleksion. En medforsker siger med henvisning til at være enig med to af sine kollegaer;

”Det er selvfølgelig svært og det havde jo givet grobund for mere refleksion og det gør det jo, hvis man holder det ved lige, men ellers så...Medforsker 2 sagde før, så går det jo i drift, fordi så er det dem, man fokuserer på. Men når der kommer tid til det, så bliver det ligesom øh, vedholdende” (Bilag 12, s. 24),

Heraf ses det, hvordan medforskeren også italesætter, hvordan det har betydning for refleksionerne at få skabt et rum og en kultur, hvor der vedvarende fokuseres på refleksionerne. For ellers går der ”drift” i det,

som også er det Schön beskriver, når han beskriver risikoen for at praktikere ender i en selvopfattelse som ekspert, der ikke har behov for refleksionen.

Den socialfaglige profession er uddannet til at reflektere, og de reflekterer dagligt, da de befinder sig i en dilemmafyldt praksis, hvor de konstant støder på vilde problemer. Vi, som forskere i projektet, forudsætter også, at vi møder en profession, som har det som en kompetence at kunne reflektere. Man kunne fristes til at tænke: Har de overhovedet brug for at der skabes refleksionsrum? Er det ikke nok at foretage individuelle refleksion-i-handling i arbejdet med borgerne, for derefter at få vendt disse refleksioner med sine kolleger over madpakken, i døren ved fyraftenstid eller på et P-møde? Men som ovenstående viser er det ikke nok. Der er behov for at skabe rum, prioritere tid og skabe tryghed – kort sagt, at gøre refleksionsrummet til en del af kulturen og en fast prioriteret aktivitet. For ellers kan man frygte, at refleksionen og dermed udviklingen af praksis prioriteres mindre vigtigt end løsning af de driftsmæssige opgaver.

Afsnit 8: Konklusion

Vi vil i det følgende konkludere på vores projekt i forhold til vores problemformulering.

Vi kan konkludere, at medforskerne har behov for at omsætte de teoretiske teorier og principper, som er viden, der falder indenfor Schöns begreb om den tekniske rationalitetsmodel til deres lokale socialfaglige praksis og viden-i-handling. Den viden, som FFF tilfører, er en teknisk viden, som medforskerne ikke uden videre kan omsætte til praksis. Medforskerne anvender her refleksion-i-handling til at anskue de enestående og unikke situationer, de befinder sig i, i praksis, fra forskellige synsvinkler, hvor FFF bliver én af mange.

Vi kan konkludere, at for at udvikle praksis, er der behov for at understøtte, at viden anvendes til at løse de unikke og dilemmafyldte situationer, som medforskerne oplever. Dette kan ske, når der tages udgangspunkt i praksis og de konkrete oplevede udfordringer her, som medfører en udvikling af praksis; praksis bliver mere bevidst og italesat. Ikke ved at anvende centrale teoretiske begreber i praksis, men ved at anvende perspektiverne i refleksionerne. I refleksionerne klarlægges talrige perspektiver, når medforskerne ser dilemmaerne og praksissituationer fra forskellige perspektiver og finder andre løsninger ved at anvende de etiske perspektiver, uden at disse nødvendigvis italesættes som sådan, og uden at disse i sig selv giver medforskerne nye handlemuligheder. Vi har arbejdet med at understøtte medforskerne i at udvikle deres viden-i-handling ved at tage fat i netop denne og gøre denne til genstand for undersøgelse. At medforskerne har udviklet ny viden-i-handling ses f.eks., som nævnt tidligere, i deres forandrede syn på kravet om, at en borger skal møde på arbejde som konsekvens af de overordnede rammer og bestemmelser. Det er samtidig vigtigt at fremhæve, at udviklingen sker i en kontinuerlig spiralproces,

hvorfor der er behov for et vedvarende fokus for at sikre den løbende udvikling af professionen, så den matcher velfærdssamfundets behov for dygtige praktikere, der kan varetage den fælles opgave, det er at tage vare på de svageste i vores samfund.

Medforskerne omsætter således FFF til praksis i aktionsforskningsprojektet via refleksioner, som tager udgangspunkt i praktiske og hverdagsnære problemer, som aktionsforskningen giver mulighed for. Viden om FFF er gennem aktionsforskningsforløbet i gang med at blive omsat til en del af medforskernes viden-i-handling og dermed en del af deres almindelig socialfaglige og daglig praksis, hvor medforskerne gennem refleksionerne udvikler ny viden-i-handling, som passer til de unikke situationer, de skal løse. Projektet har medført en bevidsthed om, at refleksionerne er med til at give medforskerne en ro i deres faglighed, og dermed også et mod til at stå i de komplekse, usikre, enestående situationer og foretage de relevante valg og fravalg i forhold til de evigt forekommende usikre situationer i deres praksis. Vi kan således konkludere, at projektet har givet mulighed for, at medforskernes har kunnet arbejde ud fra den "kunst" deres praksis kræver, så de kan håndtere alle de enestående og unikke situationer, som praksis består af.

Bilag

Bilag 1: Fælles Fagligt Fundament - spørgsmål og svar, opdateret 15. marts 2018

Bilag 2: Fælles Fagligt Fundament på Voksenhandicapområdet, grundmateriale, version 2, 2019

Bilag 3: Fælles Fagligt Fundament, marts 2018

Bilag 4: Transskribering af møde med afdelingsleder 18. august 2021

Bilag 5: Oplæg (slides) omkring FFF og projektet, 26. August 2021

Bilag 6: Transskribering af oplæg og dialog vedr. FFF og projektet, 26. august 2021

Bilag 7: Deltagerobservationer fra workshoppen 9. september 2021

Bilag 8: Refleksionsskema, medforsker 1

Bilag 9: Refleksionsskema, medforsker 3

Bilag 10 Refleksionsskema, medforsker 7

Bilag 11: Deltagerobservationer fra nedslaget 7. oktober 2021

Bilag 12: Transskribering af fokusgruppeinterview, 4. november 2021

Referencer

- Andersen, T. (2014). *Reflekterende processer. Samtaler og samtaler om samtaler*. Viborg: Dansk Psykologisk Forlag.
- Buus, A. G. (2012). *Brug af evidensbaserede metoder i seks pædagogiske institutioner: Når evidens møder den pædagogiske hverdag Rapport 3 — august 2012*. Aalborg: Aalborg universitet. Institut for læring og filosofi.
- Danmarks statistik. (20. november 2021). *Flest 20-29-årige får socialpædagogisk støtte i eget hjem*. Hentet fra Nyt fra Danmarks Statistik: <https://www.dst.dk/da/Statistik/nyt/NytHtml?cid=27983>
- Danske regioner. (6. juni 2021). *Socialområdet*. Hentet fra Danske regioner: <https://www.regioner.dk/sundhed/psykiatri-og-social/socialomraadet>
- DUKH. (17. oktober 2021). *www.dukh.dk*. Hentet fra Dukh.dk: https://www.dukh.dk/media/Praksisnyt_30_-_Konkret_og_individuel_vurdering.pdf
- Duss, G. (2014). Indledning. I G. Duus, M. Husted, K. Kildedal, E. Laursen, & D. Totfteng (red.), *Aktionsforskning. En grundbog* (s. 13-17). København: Samfundslitteratur.
- Duus, G. (2014). Validitet. I G. Duus, M. Husted, K. Kildedal, & E. T. Laursen, *Aktionsforskning. En grundbog* (s. 113-128). Kbh: Samfundslitteratur.
- Egholm, L. (2018). *Videnskabsteori. Perspektiver på organisationer og samfund*. Hans Reitzels Forlag.
- Enoksen, I., Hagemann, S., Pedersen, M. B., Jensen, V. R., & Mathiasen, S. F. (18. December 2003). En pædagogisk historie. *Børn&Unge*, s. 7-26.
- Faglige tilgange: Fælles Fagligt Fundament, specialisering og metoder*. (13. november 2021). Hentet fra Aarhus Kommune: <https://virksomhedsplaner.aarhus.dk/voksenhandicap/voksenhandicaps-virksomhedsplan-2018-19/faglige-tilgange-faelles-fagligt-fundament-specialisering-og-metoder/>
- Fauske, H. (2008). Profesjonsforskningens faser og stridsspørgsmål. I A. Molander, & L. I. Terum (red.), *Profesjonsstudier* (s. 31-53). Oslo: Universitetsforlaget.
- Frandsen, M. S. (2018). Sociale læreprocesser - John Deweys pragmatisme som udgangspunkt for aktionsforskning. I A. Bilfeldt, M. S. Jørgensen, J. Andersen, & K. A. Perry (red), *Den ufærdige fremtid. Aktionsforskningens potentialer og udfordringer* (s. 69-99). Aalborg Universitetsforlag.
- Frederiksen, M. (2020). Mixed-methods-forskning. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder. En grundbog* (s. 257-277). Bosnia & Herzegovina: Hans Reitzels Forlag.
- Frimann, S. (2021). Kompetenceudvikling og organisatorisk læring gennem aktionsforskning. *Kognition og pædagogik: tidsskrift om tænkning og læring*, 28-40.
- Frimann, S., & Hersted, L. (2020). *Lederen som aktionsforsker*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Frimann, S., Jensen, J. B., & Sunesen, M. S. (2020). Aktionsforskning i et læringsperspektiv. I S. Frimann, J. B. Jensen, & M. S. Sunesen (red.), *Aktionsforskning i et læringsperspektiv* (s. 21-40). Bosnia & Herzegovina: Hans Reitzels Forlag.
- Grandy, G. (2010). Instrumental Case Study. I G. D. Albert J. Mills, *Encyclopedia of Case Study Research* (s. 474-475). Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.

- Halkier, B. (2020). Fokusgrupper. I S. Brinkmann (red.), & L. Tanggaard, *Kvalitative metoder. En grundbog* (s. 167-184). Bosen & Herzegovina: Hans Reitzels Forlag.
- Heinskov, T., & Visholm (red), S. (2004). *Psykodynamisk organisationspsykologi. På arbejde under overfladen*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Holmgren, A. (2012). Mennesket i tænkningen - tænkningen i mennesket. Introduktion til Michæl Polanyis forelægning om tavs viden - den tavse dimension. I M. Polanyi, *Den tavse dimension* (s. 7-11). Polen: Forlaget Mindspace.
- Højberg, H. (2018). Hermeneutik. I L. O. Fuglsang, & K. Rasborg (red.), *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne* (s. 289-324). Frederiksberg C: Samfundslitteratur.
- Illeris, K. (2017). *Læring*. Samfundslitteratur.
- Ingemann, J. H. (2020). *Videnskabsteori for økonomi, politik og forvaltning*. København: Samfundslitteratur.
- Jacobsen, B., Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2020). Fænomenologi. I L. Tanggaard, & S. Brinkmann, *Kvalitative metoder. En grundbog* (s. 281-308). Bosen & Herzegovina: Hans Reitzels Forlag.
- Jacobsen, D. I. (2005). *Organisationsændringer og forandringsledelse*. Frederiksberg C: Samfundslitteratur.
- Jank, W., & Meyer, H. (2006). *Didaktiske modeller. Grundbog i didaktik*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Jarvis, P. (2002). *Praktiker-forskeren. Udvikling af teori fra praksis*. Vojens: Alinea.
- Jensen, J. B. (2017-2018). *Materiale fra projektet "Styrket borgerinddragelse i § 141-handleplaner ved Aalborg Kommune"*.
- Jensen, J. B. (2019). Design af aktionsforskningsprojekter - et æstetisk, samskabende blik på vidensudvikling. I M. S. Sunesen, & K. Borgnakke, *Aktionsforskning. Indefra og Udefra* (s. 61-84). Frederikshavn: Dafolo.
- Johannessen, L. E., Rafoss, T. W., & Rasmussen, E. B. (2020). *Hvordan bruke teori? Nyttige værktøjer i kvalitativ analyse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kildedal, K. (2014). Læringscirkler. I G. Duus, M. Husted, K. Kildedal, E. Laursen, & D. Tofteng (red.), *Aktionsforskning. En grundbog* (s. 183-191). Samfundslitteratur.
- KL. (22. november 2018). KL. Hentet fra Mere viden skal give klogere styring af socialområdet: <https://www.kl.dk/nyheder/os/2018/november/mere-viden-skal-give-klogere-styring-af-socialområdet/>
- KL. (23. juni 2020). *Et liv med muligheder - mere kvalitet på det sociale område*. Hentet fra KL: <https://socialpaedagogen.sl.dk/media/7503/et-liv-med-muligheder.pdf>
- Kolb, D. A. (2017). Erfaringslæring - processen og det strukturelle grundlag. I K. Illeris (red.), *49 tekster om læring* (s. 283-298). Frederiksberg C: Samfundslitteratur.
- Krogstrup, H. K. (2016). *Evalueringsmodeller*. KBH: Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Interview. Introduktion til et håndværk*. Letland: Hans Reitzels Forlag.

- Launsø, L., & Rieper, O. (2008). *Forskning om og med mennesker. Forskningstyper*. København K: Nyt Nordisk Forlag.
- Lynggaard, K. (2020). Dokumentanalyse. I L. Tanggaard, & S. Brinkmann (red.), *Kvalitative metoder. En grundbog* (s. 185-202). Bosnia & herzegovina: hans Reitzels Forlag.
- Madsen, B. (2019). Aktionsforskning og aktionslæring - ligheder og forskelle. I M. S. Sunesen (red.), *Aktionsforskning: Indefra og Udefra* (s. 25-43). Hirtshals: Dafolo.
- Molander, A., & Terum, L. I. (2008). Professionsstudier - en introduksjon. I A. Molander, & L. I. Terum (red.), *Professionsstudier* (s. 13-27). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nielsen, b. S., & Nielsen, K. A. (2020). Aktionsforskning. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder. En grundbog* (s. 137-166). København: Hans Reizels Forlag.
- Nielsen, K. A. (2012). Aktionsforskningens historie - på vej til et refleksivt akademisk selskab. I G. Duus, M. Husted, K. Kildedal, E. Laursen, & D. Tofteng (red.), *Aktionsforskning. En grundbog*. (s. 19-36). København: Samfundslitteratur.
- Nielsen, K. A. (2018). Aktionsforskningens videnskabsteori. I L. Fuglsang, P. B. Olsen, & K. Rasborg (red.), *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne. På tværs af fagkulturer og paradigmer*. (s. 325-349). Frederiksberg C: Samfundslitteratur.
- Olsen, P. B., & Pedersen, K. (2018). *Problemorienteret projektarbejde*. Samfundslitteratur.
- Rothuizen, J. J., Togsved, L., Schmidt, L. S., Bille, T., & Kornerup, I. (2019). Hvad uddannes pædagoger til - og hvordan? *Forskning i pædagogers profession og uddannelse*, 2-4.
- Schön, D. A. (2001). *Den reflekterende praktiker. Hvordan professionelle tænker når de arbejder*. Klim.
- Serviceoven. (2019). Bekendtgørelse om lov om social service (LBK nr. 798 af 07.08.2019). <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2019/798>.
- Sparre, S., & Damlund, V. (2018). Erfaringsbaseret undervisning. I V. Damlund, *Undervisning på professionsuddannelser* (s. 81-106). Kbh: Munksgaard.
- Stegeager, N., & Laursen, E. (. (2018). *Organistationer i bevægelse*. Samfundslitteratur.
- Studentum.dk. (2021). *Studentum.dk*. Hentet fra Gør en forskel - bliv socialpædagog: <https://www.studentum.dk/soeg/socialpaedagog-uddannelse>
- Sunesen, M. S. (2020). Aktionsforskning og professionelles læring i professionelle læringsfællesskaber. I A. Bilfeldt, & e. al, *Aktionsforskning i et læringsperspektiv* (s. 249-267). København: Hans Reitzels Forlag.
- Szulevicz, T. (2020). Deltagerobservation. I S. Brinkmann (red.), & L. Tanggaard, *Kvalitative metoder. En grundbog* (s. 97-115). Bosnia & Herzegovina: Hans Reitzels Forlag.
- Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2020). Interviewet: samtalen som forskningsmetode. I L. Tanggaard, & S. Brinkmann (red.), *Kvalitative metoder. En grundbog* (s. 33-64). Bosnia & Herzegovina: Hans Reitzels Forlag.
- Tofteng, D., & Husted, M. (2014). Etik og normativitet. I G. Duus (red.), M. Husted, K. Kildedal, E. Laursen, & D. Tofteng, *Aktionsforskning. En grundbog* (s. 129-144). Samfundslitteratur.

Wackerhausen, S. (2005). Tavs viden, pædagogik og refleksion. I C. N. Jensen, *Voksnes læringsrum* (s. 298-321). Billesø og Baltzer.

Wahlgren, B., & Aarkrog, V. (2013). *Transfer. Kompetence i en professionel sammenhæng*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

Wahlgren, B., Høyrup, S., Pedersen, K., & Rattleff, P. (2002). *Refleksion og læring. Kompetenceudvikling i arbejdslivet*. Frederiksberg C: Samfundslitteratur.

Aalborg Universitet - institut for kultur og læring. (4. december 2021). *Organisatorisk læring og organisationsudvikling*. Hentet fra Aktionsforskning som tilgang til organisationsudvikling: <https://www.kultur.aau.dk/forskning/forskningsgrupper/polo/forskningsfelter/organisatorisk-laering-organisationsudvikling/>