



Analyse af læring i professionelle praksisser

Gitte Gravengaard

Department of Nordic Studies and Linguistics

University of Copenhagen, Denmark

Malene Kjær

Department of Communication and Psychology

University of Aalborg, Denmark

How do people learn via participating in a professional practice? How can we combine traditional learning theory with analysis of what happens in the routinized practice in organisations? And how can we use micro analysis of professional practice to investigate and create more effective and efficient learning processes? These questions are discussed in this article on analyzing learning processes in professional practice. By combining learning theory with two recent microsociological studies of students doing their internship periods as nurses and journalists, we demonstrate how these newcomers learn via participating in the professional practice and how different learning environments create different opportunities for learning. Furthermore, we present a range of practical advice when aiming at doing this type of research.

Key words: professional practice, learning processes, internship period, community of practice, micro analysis

Indledning

Hvordan lærer mennesker via deltagelse i professionel praksis? Hvordan kan klassisk læringsteori kobles med konkrete analyser af, hvad der i praksis sker i organisationer og virksomheder? Og hvordan kan man anvende mikroanalyser af praksis til at undersøge og kvalificere læring og læringsprocesser? Disse spørgsmål er i fokus i denne artikel om analyse af læring i professionel praksis. Svarene på spørgsmålene giver vi via kobling af læringsteori med eksemplariske eksempler og analyser af læring og læreprocesser samt gode råd om, hvordan man kan gribe denne type undersøgelser an.

I artiklen kombineres mikrosociologiske interaktionsanalyser med klassisk læringsteori for at demonstrere, at der heri ligger et potentiale for at kunne bidrage med en dybere forståelse af, hvordan læring og læreprocesser foregår i den rutinerede, professionelle praksis (Giddens, 1984). Via eksempler fra to forskningsprojekter knyttet an til to forskellige læringspraksisser, hvor henholdsvis sygeplejestuderende og journaliststuderende er i praktik i forbindelse med deres uddannelsesforløb, demonstrerer vi, hvordan man kan koble teoretiske tilgange til læring med mikroanalyser af praksis – og derigennem blive klogere på, hvordan læringen finder sted, og på hvad der kan gøres for at styrke den.¹

Observationsstudier kombineret med video- og lydoptagelser af professionel praksis giver mulighed for at foretage minutiøse analyser, som giver et nuanceret og detaljeret indblik i den ofte ikke-italiesatte viden om, hvordan læring egentlig finder sted. Diskussionerne heraf kan dermed danne udgangspunkt for, at vejledere, erfarne praktikere og undervisere kan blive mere bevidste om deres egen praksis – og videreudvikle den – til gavn for både praktikanter, medarbejdere og organisation.

Artiklen falder i tre dele, hvor vi konsekvent kobler læringsteori med eksempler fra de to datasæt, som artiklen er baseret på. Første del af artiklen fokuserer på, hvordan læring i praksis sker gennem deltagelse i praksisfællesskaber (Wenger 1998), og hvordan man kan se forskel på novicen og den erfarne praktiker, når det gælder løsningen af genkommende arbejdsopgaver i den rutinerede praksis. I anden del af artiklen ser vi nærmere på, hvordan selve udviklingen fra nytilkommen til

¹ Sygeplejestuderende benævnes i artiklen som praktikanter, ligesom den kliniske praksis omtales som praktikophold. Dette, selvom det ikke er de ord, professionen selv anvender. Valget er truffet, fordi praktikant er en ofte brugt kategori inden for et betydeligt antal uddannelser på tværs af uddannelsessteder og i virksomheder.

mere erfarne finder sted i praksis, karakteriserer læring som en iterativ proces og diskuterer, hvordan forskellige typer af praksis skaber forskellige læringsmiljøer. Sidst og afslutningsvist giver vi gode råd til, hvordan man, ud fra et interaktionsanalytisk perspektiv, gennemfører undersøgelser af læring og læringsprocesser i professionel praksis.

Læring i professionel praksis

Livslang læring og udvikling er blevet fundamentale begreber for vores måde at tænke professionelt arbejdsliv på (Andersen & Born, 2001). Når nytilkomne træder ind i en given professionel praksis – hvad enten de er nyuddannede, i praktik eller erfarne, men nyansatte, påbegynder de et lærings- og udviklingsforløb i organisationen (Cooper-Thomas & Burke 2012; Ashforth et al. 2007; Gravengaard & Landgrebe, 2016). Derfor kalder sådanne situationer på, at man holder et fast blik på den interaktion og den læring, der foregår mellem organisationens medlemmer – både de nytilkomne og de mere erfarne.

Læring, der finder sted i en professionel praksis, har andre vilkår end den skolestiske læring (Wackerhausen, 1999), der finder sted i skoler og på uddannelsesinstitutioner. På uddannelsesinstitutionerne fylder den planlagte og formelle læring mest, i den professionelle praksis i organisationen er det den uformelle og uplanlagte læring, som dominerer (Gravengaard & Rimestad, 2015; Scollon, Scollon & Jones, 2001). Den uformelle læring sker – i vores tilfælde – via praktikantens samtaler og samarbejde med andre praktikanter, erfarne kollegaer og ledende medarbejdere i organisationen. I denne professionelle praksis er læring ikke hovedmålet, i stedet er det vigtigste at få en bestemt arbejdsopgave løst bedst muligt.

I samarbejdet med den erfarne oplever praktikanten ikke bare at tillære sig faglig viden om, hvordan man løser opgaver og problemer; vedkommende lærer også om den organisationskultur og den profession, man er på vej til at blive en del af, fx hvordan man taler på arbejdspladsen, hvad der er 'den rigtige' måde at opføre sig på, hvordan man opfører sig i forhold til kollegaer eller andre afdelinger og en række andre ting (Abbott 1988; Boyer 2008; Nguyen 2012; Gravengaard & Rimestad, 2015; Gravengaard & Landgrebe, 2016).

Læring i professionel praksis er præget af store mængder af *tavs viden* (Polanyi 1958, 1967; Polanyi & Sen, 2009), som er til stede i alle typer af organisationer. Kulturen i en given organisation

indeholder både eksplicitte og formelle regler, processer og omgangsformer samt mere uformelle og tavse regler, rutiner og praksisser, der tager lang tid for nyttilkomne at tilegne sig, fordi de ikke italesættes i den rutinerede, professionelle praksis. Dette kan skyldes, at de erfarne medarbejdere ikke er opmærksomme på, at de har denne viden, fordi den måske ikke synes relevant i øjeblikket, eller fordi de erfarne ikke er i stand til at italesætte deres ekspertviden, fordi den netop er lært på tavse måder via deltagelse i praksis (Schön 1983; Gravngaard & Rimestad 2014, 2015; Markauskaite & Goodyear 2014; Gherardi & Perrotta 2014).

Med en mikroanalytisk tilgang er det imidlertid muligt at få øje på vigtige dele af den tavse viden i professionelle praksisser og dermed gøre den tilgængelig – både for nyttilkomne og erfarne organisationsmedlemmer – netop fordi de enkelte interaktioner fra den rutinerede praksis kan fastholdes.

At anvende interaktionsstudier til at analysere læring i praksis

Forskere og praktikere med interesse i at forstå og synliggøre studerende og professionelles læring og læreprocesser er i stigende grad begyndt at anvende interaktionsanalyser baseret på video- eller lydoptagelser af praksis (Hindmarsh, 2010; Billett et al., 2014). Man har eksempelvis via brug af videooptagelser afdækket fx formaliseret institutionel læring (Derry et al., 2010) og klasserumsstrukturer (Majlesi & Broth, 2012). Derudover har man i en række nye danske undersøgelser også anvendt video- og lydoptagelser for at fastholde, studere og diskutere praksislæring i organisationer og virksomheder, hvor eksempelvis praktikanter og nyuddannede bestræber sig på hurtigst muligt at lære *tricks of the trade* (Kjær, 2015c; Kjær et al., 2016; Gravngaard & Rimestad, 2015, 2016; Rimestad & Gravngaard 2016; Gravngaard & Landgrebe, 2016; Gravngaard 2018).

Denne måde at arbejde på er også i høj grad inspireret af erhvervsantropologien (Jordan, 2003, 2010), hvor man i stedet for kun at arbejde top-down med fx tilrettelæggelse af læringsmål, læringsmuligheder og -processer, tager udgangspunkt i, hvordan læringen helt konkret finder sted i den professionelle praksis. Ved eksempelvis at anskue praktikperioder som servicerejser (Gravngaard & Rimestad, 2015), udpege vigtige touch points i denne proces samt kortlægge, hvilke praksisser der fungerer produktivt hhv. kontraproduktivt for læringen, kan man forstå og forbedre læringsprocesser i eksempelvis praktikperioder.

Læring i praktikperioder

Praktikperioder, som vi tager udgangspunkt i i denne artikel, er interessante fra et læringsperspektiv, fordi de studerende, som har været vænnet til studiets skolastiske system (Wackerhausen, 1999) med tid til fordybelse, refleksion og diskussion – og en masse eksplicit viden i fx lærebøger – nu skal lære via deres deltagelse i en professionel praksis, hvor læringen i høj grad sker via løsningen af konkrete arbejdsopgaver, og hvor der findes megen tavs viden, som ikke nødvendigvis italesættes af de professionelle praktikere (Wackerhausen 2004; Kjær, 2014b ; Gravengaard & Rimestad, 2015).

Eksemplerne i denne artikel stammer fra to nye danske forskningsprojekter, der fokuserer på praktikanter læring og socialisering: En undersøgelse af sygeplejerskestuderendes praktikophold på hospitaler (Kjær, 2014a, 2014b; Kjær, M., Raudaskoski, P., & Sørensen, E. E., 2016) og en undersøgelse af journalistpraktikanter praktikophold på danske medieredaktioner (Gravengaard & Rimestad, 2015, 2016; Rimestad & Gravengaard, 2016; Gravengaard 2018) (Se figur 1). I begge undersøgelser har observationsstudier (Kristiansen & Krogstrup, 2004; Gravengaard & Rimestad, 2014) været den bærende metodiske tilgang. I studiet med sygeplejestuderende er videoetnografi tillige brugt som en af de bærende metoder, hvorimod studiet med journaliststuderende af hensyn til adgang primært er dokumenteret med audiooptagelser og enkelte videooptagelser.

| Sygeplejestuderendes praktikophold | Journalistpraktikant-projektet |
|--|---|
| Forskningsspørgsmål: Hvordan ses identitetsdannelse og udvikling af et professionelt blik og gøren for sygeplejestuderende i et klinisk praksislæringsmiljø på et hospital? | Forskningsspørgsmål: Hvordan socialiseres journalistpraktikanter ind i den professionelle kultur i medieorganisationen? |
| Metoder: <ul style="list-style-type: none">• Observationsstudier af otte sygeplejestuderende i praktik og ni kliniske vejledere over 2. kliniske modul på 10 uger – primært videooptagelser og feltnoter• Løbende skriftlige interviews med kliniske vejledere og studerende• Dokumentanalyse | Metoder: <ul style="list-style-type: none">• Observationsstudier af 12 journalistpraktikanter over et år – primært audiooptagelser, få videooptagelser samt feltdagbog• Interviews med praktikanter før, under og efter praktikperioden• Interviews med praktikanter• E-mail enquetes• Dokumentanalyse |

| | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Workshop med kliniske vejledere – 'se dig selv på video' | |
| Læs mere: Kjær, 2014a, 2014b, 2015a, 2015c; Kjær et al. 2016. | Læs mere: Gravengaard & Rimestad, 2014, 2015, 2016; Rimestad & Gravengaard, 2016; Gravengaard 2018. |

Figur 1. De to praktikantundersøgelser.

At være i praktik er en læringsform, hvor de studerende flytter sig fysisk fra det teoretiske uddannelsessted til en arbejdsplads, hvor hovedformålet netop ikke er læring, men eksempelvis at producere nyheder eller drage omsorg for og helbrede patienter. Samtidig flytter de studerende sig også mentalt i praktikken: De går fra at have en teoretisk viden om, hvordan man gør sygepleje, eller hvordan man laver nyheder, til at opleve og agere det i samarbejde med de praktikere, der møder dem i organisationen. I Ryles (1949) terminologi er det en bevægelse fra et *knowing that* til et *knowing how*. Den ene del er ikke vigtigere end den anden, men de to måder at forstå noget på (kognitivt og kropsligt) understøtter hinanden, og de er begge nødvendige. Derfor er den praktiske og kropslige erfaring med læring så vigtig; kun gennem aktiv deltagelse i praksisser bliver den lærende en ekspert på sit felt (Ryle, 1949; Lave & Wenger, 1991).

Praksislæring: fra perifer nytilkommen til kulturelt kompetent

Undersøgelser af læring i professionel praksis kan tage udgangspunkt i Lave og Wengers (1991; Wenger, 1998; Lave, 2013) sociale teori om læring, deres forståelse af *praksisfællesskaber* samt begreberne *legitim perifer deltager* og *fuldgyldigt medlem*. Grundpræmissen i deres teori er, at læring er både social og situeret. Dermed gør de op med tidligere antagelser om, at læring primært er en kognitiv praksis, som fx Piaget (1954) og Vygotsky (1978, 1981) beskriver det. Læring karakteriseres i stedet som noget, der finder sted i alle livets forhold og som situeret i praksis. Gennem legitim perifer deltagelse i situerede praksisfællesskaber deltager nybegynderen i praksis, og over tid – via deres deltagelse i praksis og fx løsning af arbejdsopgaver – opbygger de erfaringer, viden og rutiner og udvikler sig dermed til at blive fuldgyldige og kulturelt kompetente medlemmer af praksisfællesskabet.

Et praksisfællesskab er defineret ved at være et fællesskab mellem mennesker med indbyggede logikker for den praksis, de bedriver sammen, og Wenger (1998) beskriver, hvordan de fleste

mennesker har tilknytning til mange forskellige praksisfællesskaber – både i familien, på jobbet, i foreninger med videre. Praksisfællesskaber er ikke statiske, men forandrer og udvikler sig. Set fra dette perspektiv er en afdeling på et hospital og en redaktion i en medieorganisation to forskellige praksisfællesskaber. Og i de to forskningsprojekter, vi omtaler i denne artikel, er det netop sygeplejerskerne og journalisterne, der på hver sin måde – og alligevel påfaldende ens – udgør et praksisfællesskab, hvor de nye sygeplejestuderende hhv. journalistpraktikanter skal finde en vej ind. Rammen for tillæring af praktiske kompetencer i faget ligger derfor i praktikantens møde med den faglige, levede praksis i fællesskabet med fremtidige kollegaer og nuværende vejledere. Her bliver de, over tid og gennem kropslig og levet erfaring, medlemmer.

Interaktionsanalyser giver mulighed for at zoome tæt ind på den læring, der foregår i den professionelle praksis. Det er via ressourcerne fra eksempelvis *samtaleanalyse* (Sacks, 1992; Nielsen & Nielsen, 2005; Mortensen & Wagner, 2018) og *multimodal interaktionsanalyse* (Hindmarsh, 2010; Due, 2017; Raudaskoski & Paasch, 2018) og de dertil hørende *moment by moment*-analyser af adfærd i situeret praksis, at koblingen mellem læring i praksisfællesskaber og de konkrete analyser af praksis bliver anvendelige til at få øje på den læring, der finder sted. En forståelse af praksis i et givet praksisfællesskab tager nemlig, som Hindmarsh (2010) beskriver, udgangspunkt i analyser af de interaktioner, der former praksis; interaktioner, hvor de legitime perifere deltagere på forskellig vis deltager i aktiviteter i praksisfællesskabet.

I praktikperioden er målet for både organisationer og studerende, at praktikanterne bliver kompetente medlemmer af praksisfællesskabet i organisationen. Det betyder, at de både skal tillære sig en række praksisrelaterede kompetencer, fx hvordan man skaber en god idé til en nyhedshistorie, eller hvordan man lægger et drop, og at de samtidig skal forstå og tilegne sig det komplekse sæt af værdier, der ligger til grund for disse kompetencer, det vil sige udvikle en professionel identitet som hhv. journalist eller sygeplejerske (Heath, 2000; Ardts et al., 2001; Field & Coetzer, 2008; Cotter, 2010; Gravengaard & Rimestad, 2015, 2016, Rimestad & Gravengaard 2016; Kjær et al., 2016).

I det følgende demonstrerer vi, hvordan der er forskel på, hvordan den nytilkomne og den erfarne agerer i praksis og på, hvordan den interaktionelle tilgang netop betyder, at det bliver muligt at udpege og analysere denne forskel i viden og erfaring i den professionelle praksis.

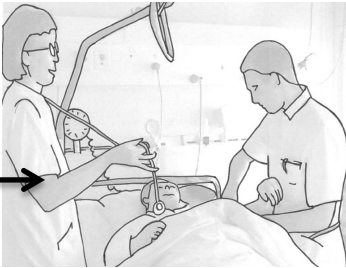
Novicen og den erfarne i den professionelle praksis

I enhver professionel praksis er der mange små elementer af rutineopgaver, der for den erfarne er hverdagspraksis, men for den studerende kan være overvældende at skulle håndtere og forholde sig til på én gang. Vi kan eksempelvis forestille os en læge, der behandler kræftpatienter: For onkologen er det dagligdagsrutine at beskæftige sig med kræftdiagnoser, behandlingsmuligheder, kræftpakker og overlevelsesstatistikker, mens det for novicen i praksis vil være voldsomt at skulle overbringe nyheder, der drejer sig om liv og død. Men heldigvis kommer opgaverne i små doser; for den nye i praksis er selv det at informere om meget mindre kritiske diagnoser en færdighed, der skal læres.

At mestre opgaveløsning og have fokus på patienten

I data fra hospitalskonteksten ses forskellen mellem rutineret og nytilkommen eksempelvis ved, at praktikanterne i begyndelsen af deres praktikperiode har vanskeligt ved både at opretholde øjenkontakt og samtale med patienten – og dermed skabe en relation til patienten som menneske – når de samtidig skal have fokus på at lære at bruge forskellige apparater, som fx blodtryksmålere, fjerne katetre eller måle blodsukker (Kjær, 2015b). Undersøgelsen viser, at de studerende ofte koncentrerer sig om at lære artefaktet at kende (at bruge apparatet) i en sådan grad, at patienten bliver reduceret til en arm, der skal have målt blodtryk – og ikke en patient med behov og ønsker. Omvendt kan de rutinerede kliniske vejledere uden problemer både samtale med patienten, indhente informationer om tidligere sygdomstegn og give de studerende råd, samtidig med at de arbejder med artefakter som blodtryksmåler eller fjerner katetre.

Nedenfor ses to eksempler på dette. I det første eksempel skal en studerende (St) måle patientens blodtryk for første gang, eksempel 1. Efterfølgende tjekker den kliniske vejleder (KV) målingen, eksempel 2.



- 01 St: Skal vi måle begge sider?
 02 KV: Det er egentlig ikke nødvendigt
 03 St: Nej. Kan man godt måle gennem sådan en trøje her?
 04 KV: Du kan ikke høre ret godt [igennem med det her]
 [tager et stetoskop op ad lommen]



17. KV. [nogle gange vil det også hjælpe hvis du e:h]
 [rækker ind over sengen og tager fat i patientens løftede arm]
 18. KV. hvis du ber eh og [du går herover]
 [slipper patientens arm og peger]
 19. St. [ja]
 [tager et skridt frem i den retning, SP pegede]
 20. KV. [fordi så får du lidt mere plads] [herovre]
 [cirkelbevægelser med hånd mens hun peger] [trækker hånden tilbage]

Eksempel 1. Den nytilkomnes ageren med patienter og artefakter.

I eksempel 1 er den studerendes verbale interaktion udelukkende henvendt til den kliniske vejleder. Turtagningen, der foregår mellem den studerende og den kliniske vejleder, er præget af den differentierede epistemiske status, de to deltagere har (Goodwin, 2007; Heritage, 2012). Den studerende stiller spørgsmål (l. 1 og 3) og får svar (l. 2 og 4) af vejlederen. Den studerende får også et uopfordret råd 'nogle gange vil det hjælpe' (l. 17) og en forklarende account (Heritage, 2008) 'fordi så får du mere plads' (l. 20). Praktikanten og vejlederen indtager således hver især en position som hhv. studerende og vejleder, hvor vejleder ikke blot har svar på praktikantens spørgsmål, men også tydeligvis har en kropslig eller tavs viden om, hvordan man bedst skal placere sig selv i forhold til patienten for at få plads nok at arbejde på. Patientens løftede arm i billede 2, eksempel 1, viser, at sygeplejersken guider og flytter armen, først op og dernæst ned på sengen til højre for den studerende. Det giver et fysisk større rum for den studerende at agere i – og han stiller sig efterfølgende ind i det skabte rum mellem patientens krop og patientens arm og arbejder videre derfra med at sætte blodtryksapparatet på patientens arm.

I dette eksempel træder praktikantens relation og kontakt til patienten i baggrunden til fordel for kontakten til vejlederen – til trods for at den kliniske vejleder flere gange inddrager patienten i

samtalen (ikke vist her). Den uerfarne praktikant fokuserer på at kunne mestre den professionelle rutine – at kunne måle et blodtryk – og har ikke overskud til også at fokusere på patienten og samtale med vedkommende (Se også Kjær, 2015b).

I eksempel 2 ser vi derimod et typisk eksempel på, hvordan den erfarne praktiker agerer anderledes i en lignende situation, der følger umiddelbart efter eksempel 1.



60. KV. Hvad plejer det at ligge på når det bliver målt kan du huske det?
løsner manchet og tager den af armen
62. Pat. Det har svinget meget
63. KV. [det svinger ja] [når det har været højest hvad har det så været på?]
[Løfter manchetten op] [vrider luften ud af manchetten]
64. Pat. [det højeste jeg har haft det var hundredeogfirs]
[Kigger mod KV]
65. KV. [det var hundredeogfirs ja]
[kigger mod patient og nikker]
66. Pat. sidste gang det blev målt der var det ethundredeogtredive
67. Nur. det var [ethundredeogtredive]
[placerer manchetten rundt om patientens arm]

Eksempel 2. Den erfarnes ageren med patienter og artefakter.

Vi ser her, hvordan den kliniske vejleder uproblematisk kan betjene artefaktet, blodtryksapparatet, mens hun stiller spørgsmål til patienten: 'Hvad plejer det at ligge på...' og gentager hans ytringer 'det svinger, ja...' 'det var 130...' (l. 60, 63 og 67). Samtidig ses, i l. 64 og 65, at patienten og sygeplejersken holder øjenkontakten – et fænomen, som slet ikke optrådte i det tidligere eksempel. Således kan vi i disse to korte interaktioner se, hvorledes den erfarne kan udtrykke sig via mange flere modaliteter samtidig, sammenlignet med den nytilkomne: Hun anvender ord, hun stiller spørgsmål og følger op, bruger gestik, har øjenkontakt og håndterer samtidig artefaktet.

At præsentere en idé, som bliver valgt til

I data fra journalistpraktikanterne ser Rimestad & Gravengaard (2016) også en tydelig forskel på, hvordan henholdsvis journalistpraktikanter og de erfarne journalister præsenterer deres historieideer til redaktøren på det daglige redaktionsmøde. Hvor praktikanternes idefremsættelse typisk er præget af usikkerhed og tøven – og ofte er designet som forslag til, hvad de *kan* arbejde med – er de erfarnes journalisters præsentation af ideer i højere grad præget af selvtillid, viden om hvad der

bliver forventet af dem og ideen samt et stærkt fagligt og personligt engagement – og ideerne er typisk designet som en beskrivelse af, hvad den erfarne journalist faktisk har tænkt sig at arbejde med, ikke som et forslag. Dermed åbner praktikanternes idepræsentationsformat i højere grad op for både præfererede (ja til ideen) og dispræfererede (nej til ideen) svar fra redaktøren (Have 2007; Schegloff 1988). Dette står i modsætning til de erfarnes idefremsættelsesformat, som tydeligt lægger op til det præfererede svar. Det skal vi se eksempler på om et øjeblik.

Konsekvensen er, at de nytilkomnes ideer, designet usikkert og som forslag, i højere grad åbner op for, at redaktøren kan vælge ideerne fra, mens de erfarnes beskrivelser af, at de faktisk har tænkt sig at arbejde med en given idé, demonstrerer langt større sikkerhed og ikke i samme grad åbner op for fravalg af idéen. Det viser sig også, at de erfarne journalister i højere grad holder fast på og forsvare deres idé sammenholdt med de nytilkomne praktikanter. Alt sammen tegn på forskel i viden (epistemics) (Heritage, 2012) om, hvad der forventes, og hvordan man får sin idé igennem hos henholdsvis den erfarne og den nytilkomne. Og sandsynligvis også en forskel i retten til at fremsætte ideen.

Via to eksempler fra videofilmede redaktionsmøder i den samme medieorganisation skal vi kort demonstrere, hvordan disse forskelle viser sig i praksis. Den samme historieidé – om at lave en nyhedshistorie om hærværk mod valgplakater i byen – præsenteres nemlig i samme medieorganisation og til samme redaktør to gange i løbet af samme uge. Eneste forskel er, at idéen første gang præsenteres af en praktikant (ex. 3) og anden gang af en erfarne journalist (ex. 4).

Eksempel 3 viser, hvordan praktikanten Andreas (AND) præsenterer sin historieide om hærværket til et redaktionsmøde. Der er seks personer til stede ved mødet, men i dette uddrag taler kun praktikanten Andreas (AND), redaktøren (EDI) og den erfarne journalist Peter (PET).

EDI: øhmn men du må meget gerne lige holde fat i den,
(.3)

PET: ((nikker)) ja-
(2.2)

EDI: YES: (.) a:nders:=

AND: =ja:erh?

((fortsat sidder med hovedet på højre hånd)
(1.6)

AND: Skal vi ha: [ø::h]

EDI: [Vi m]å finde på et eller an:det til dig
(.)

AND: Vi har kørt sådan en opsamling på valgplakathærværk eller hvad.
(2.3)

°har der været [de:t]=.°

EDI: [nej] en en opsamling .h

[ja det er jo det]

AND: [jeg tænker bare på] hvor meget der egentli' jejeg synes bare der har
været sygt meget nu var der noget igen i går=

EDI: =ja du tænker på ø:::h,=

AND: =i Bynavn

Eksempel 3. Praktikanten præsenterer idé om hærværk (Rimestad & Gravengaard, 2016).

Redaktøren beder Peter holde fast i sin idé i linje 1 og lægger derefter op til, at praktikanten Andreas kan præsentere sin ide ved at give turen videre til ham: 'Yes, Andreas'. Andreas, som med albuen på bordet hviler sit hoved på højre arm, svarer hurtigt 'ja', og så følger en pause på 1.6 sekunder. Derefter kigger Andreas og redaktøren på hinanden. Andreas fastholder sin kropssposition og formulerer et spørgsmål: 'skal vi ha'. Brugen af modalverbet 'skulle' betyder, at idefremsettelsen bliver vag og uklar, og samtidig åbner det op for, at redaktøren kan producere såvel det præfererede svar (ja til praktikantens idé) som det dispræfererede svar (nej til ideen). Redaktøren afbryder Andreas og siger, at de nok skal finde en ide til Andreas. Her er navnlig to ting underforstået: 1) Andreas har endnu ikke præsenteret noget, som redaktøren betragter som en idé, og 2) Brugen af det inklusive 'vi' indikerer, at redaktøren betragter sig selv som en del af denne ideskabelsesproces.

Herefter producerer Andreas et deklarativt spørgsmål: 'vi har kørt sådan en opsamling på valgplakatshærværk eller hvad' efterfulgt af et interrogerende spørgsmål: 'har der været det'. Efter at redaktøren svarer 'nej' til dette spørgsmål, forklarer Andreas, at han synes, at der har været meget hærværk. På den måde fungerer det første spørgsmål nærmest som et præ-spørgsmål til Andreas'

egentlige ideforslag. Og inden han kan gå videre med at begrunde sit forslag, bliver han nødt til først at spørge: 'har der været det'. Dette skyldes sandsynligvis, at han allerede har kendskab til den journalistiske norm, at man ikke gentager historier, som allerede er fortalt én gang (Gravngaard 2008).

Sammenlign nu dette format for idepræsentation med den erfarne journalist i det følgende eksempel (ex. 4). To dage efter præsenterer hun nemlig samme idé på redaktionsmødet over for samme redaktør, og her ser vi et ret anderledes præsentationsformat.

I dette møde deltager seks personer. Det er som nævnt den samme redaktør (EDI), og i dette eksempel er en journalist, Thomas (THO), og redaktøren ved at fravælge en idé. Redaktøren vil til at begynde på noget nyt, men afbrydes af den erfarne journalist Inger (ING). ELS er en anden journalist.

THO: så jeg ved ikke|
EDI: nej jeg ved det heller ikke det kan godt være
vi li:' skal la' den=
THO: =la' den [flyv']
EDI: [hvile] lidt hhh. men i øvrigt=
ING: =jeg har tænkt på ha-har vi på et tidspunkt
været ind å kigge på hærværket på øh
valgplakater å på bannere å på::.
EDI: nej det har vi ikke (.) .h vi vi har overvejet
det en lille smule men menmen øh de: ikke så
vild' med nede i øh redaktionen hvis vi laver
alt for meget der har med valg å gø:re.
ELS: (det [er nemlig toppen af)
EDI: [så det vil sige i dag hvis vi skal lave
hvad hedder det den her og muligvis ø:::h øh
den der med=
ING: =men jeg tror ikk' det er en de rø'r ved
derved'=
EDI: =ne:j.

Eksempel 4. Den erfarne journalist præsenterer idé om hærværk (Rimestad & Gravngaard 2016).

Mens redaktøren i en præ-sekvens (Schegloff, 2007) gør klar til at skifte til et nyt emne, afbrydes han af den erfarne journalist Inger, som spørger, om de har kigget på hærværk mod valgplakater. Redaktøren svarer 'nej' og forklarer, at man fra valgredaktionen ikke ønsker, at de skriver for meget om valget. Videre beskriver han, at de i forvejen laver to historier om valget, underforstået: så bør det måske være nok. Den erfarne journalist er imidlertid uenig.

Den erfarne journalist tager i modsætning til praktikanten selv initiativet til at præsentere en idé, uden at redaktøren skal bede om det, og hun gør det på en meget mere præcis og sikker måde end den nytilkomne. Og hun demonstrerer vilje til at argumentere for sin idé ift. redaktøren for at få lov til at arbejde videre med den. Endelig viser det sig i det, som følger efter begge eksempler, at den erfarne journalist har en klar vinkel på sin idé, idéer til interviewpersoner osv., hvorimod praktikanten ikke rigtig har overvejet disse ting, når redaktøren spørger ham.

Når man ønsker at beskrive og analysere forskelle på, hvordan nytilkomne og erfarne agerer i forhold til løsningen af rutineopgaver i den professionelle praksis giver det altså mening at udpege vigtige rutineopgaver og dernæst forsøge at få lov at observere både nytilkomne og erfarne løse disse opgaver. På den måde bliver man i stand til at lede efter forskelle og ligheder i, hvordan de pågældende agerer. Hvis man kombinerer disse analyser med interviews af de implicerede, får man også mulighed for at få indblik i, hvordan de selv tænker om løsningen af de pågældende rutineopgaver.

Fra forskellen mellem den nytilkomne og den erfarne skal vi nu vende os mod artiklens andet hovedfokus, nemlig hvordan man kan undersøge, hvordan udviklingen fra legitim perifer deltager til mere fulgyldigt medlem finder sted i praksis.

Bevægelsen fra legitim perifer deltager til fulgyldigt medlem

I løbet af praktiktiden betyder deltagelsen i den rutinerede professionelle praksis og erfaringen med løsningen af arbejdsopgaver som nævnt, at praktikanten gradvist opnår en større forståelse af, hvad de erfarne professionelle i organisationen siger og gør, og at praktikanten selv bliver bedre og bedre til at klare opgaver og udfordringer og dermed honorerer de krav, der stilles i organisationen (Sanders, 2003; Nguyen, 2012).

Når man ønsker at studere læring i professionel praksis, er man derfor ofte interesseret i at undersøge, hvordan nytilkomne i en bestemt praksis udvikler sig til at blive mere og mere kompetente. Også her er et fokus på interaktionerne vigtigt, fordi det netop giver mulighed for at udpege og følge den udvikling, den nytilkomne gennemgår – og giver mulighed for at analysere den interaktion, som skaber muligheder (eller begrænsninger) ift. læringen.

Bevægelsen fra legitim perifer deltager til mere erfarent medlem af et givet praksisfællesskab ses på interaktionsniveau en lang række steder i de to studier af praktikanter. I begge tilfælde har forskerne kategoriseret deres observationsdata i forhold til, hvor mange måder en bestemt ting kan finde sted på. I journalistundersøgelsen handler det om, hvor mange måder en journalistpraktikant kan få en ny idé på, og i undersøgelsen af sygeplejersker fokuseres på, hvordan praktikanternes kropslige placering i rummet kan variere alt efter, i hvor høj grad den studerende agerer trygt og sikkert i sin praksis. Ved at udvælge *alle* eksemplerne på det, man er interesseret i i data (her fx idégenerering og placering af kroppe), og derefter kode og kategorisere alle disse eksempler bliver det altså muligt at systematisere de mange konkrete interaktioner og skabe data displays, som kan give et overblik over den udvikling, man fokuserer på (Miles & Hubermann, 1994; Gibbs 2012; Kjær, 2014b; Gravengaard, 2014; Gravengaard & Rimestad, 2015).

I begge projekter finder forskerne, at udviklingen fra nytilkommen til kulturelt kompetent typisk strækker sig fra situationer, hvor den erfarne giver ordrer, som praktikanten udfører, til situationer, hvor praktikanten efterhånden bliver mere og mere selvkørende. I det følgende skal vi se nærmere på de konkrete analyser i begge undersøgelser.

Journalistpraktikanten får mere og mere frihed til at udvikle idéer

Ved at kategorisere alle de eksempler på idégenerering, som optræder i data fra undersøgelsen af journalistpraktikanter, finder Gravengaard og Rimestad (2015), at der er forskellige måder, praktikanterne får nye idéer på. Jo mere uerfarne de nytilkomne praktikanter er, desto mere styrer den erfarne redaktør idégenereringsprocessen, og som konsekvens har praktikanten en lille handlefrihed. Redaktøren udstikker ordrer, som praktikanten skal følge. I eksemplet nedenfor (ex. 5) udstikker en redaktør eksempelvis meget præcise ordrer til en praktikant, som skal lave en portrætartikel af en mulig ny bestyrelsesformand til en stor dansk virksomhed:

- Redaktør: Ring til nogen på universitetet i [by]. Ring til ham selv. Ser han sig selv som ny formand, eller som kandidat? Hvad kan han bidrage med? Så vi skal ligesom prøve at lave en eller anden form for portræt af ham og komme lidt tættere på, hvad er han for en mand? Hvad kan han? Hvad er hans baggrund? Hvad har han af forudsætninger for at sidde der? Øh... og få hans holdning til: 'Jamen, hvordan synes du, det er, det her med, at der skal sidde en [som dig som formand]?' Altså, man er ekspert i noget helt andet...
- Praktikant: Mm mm
- Redaktør: Har manden berettigelse til at sidde der? 'Synes du egentlig, at det er en god løsning?' Altså han er formentlig rimelig lukket. Det er ikke sikkert, at du kan få ham til at sige noget
- Praktikant: Ja
- Redaktør: Lad os prøve det. Prøv også nogle af hans kollegaer på fakultetet, om de vil sige noget om ham. Hvad er han for en type? Så skal vi (...) have nogle eksperter omkring det her. Jeg har sendt dig nogle numre og sådan noget
- Praktikant: Ja

Eksempel 5. Skriv om potentiel bestyrelsesformand (Gravengaard & Rimestad, 2015).

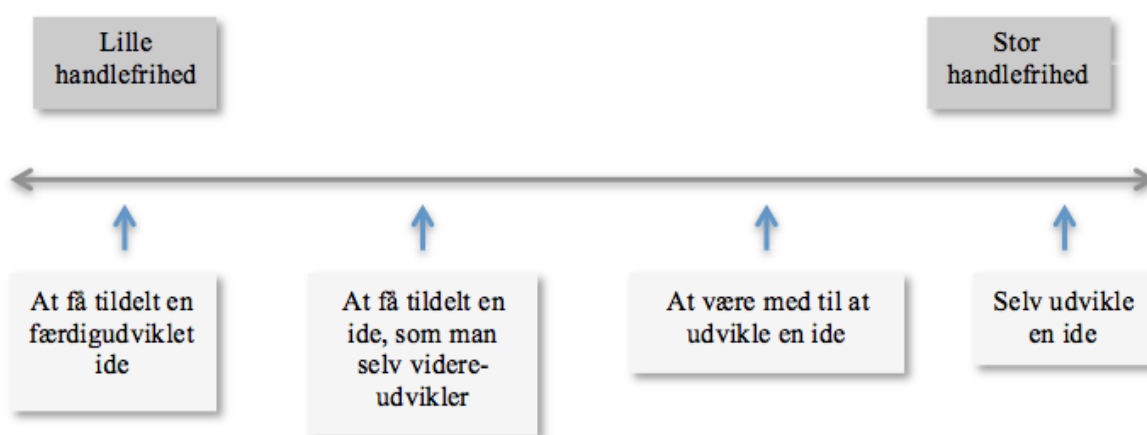
En lidt mere fri variant er, når praktikanten får tildelt en idé, som vedkommende selv skal videreudvikle, her er der mulighed for at tage beslutninger selv mht. historien, men vi ser stadig en høj grad af stilladsering (Wells, 1999). I eksempel 6 har redaktøren fået en idé, som han beder praktikanten videreudvikle:

- Redaktør: Prøv lige at høre: [Kollega] vandrer ind i redaktionslokalet og siger – det siger han altid på den her årstid: 'Der er dræberalger alle vegne' (...) Men det korte af det lange er så, at jeg ikke rigtigt kan undgå at høre efter, fordi han bliver ved med at snakke om de der dræberalger
- Praktikant: Det er klart
- Redaktør: (...) Men altså jeg skal ikke kunne sige, om der er en historie
- Praktikant: Det må vi jo finde ud af
- Redaktør: Hvis nu det er rigtigt, at den der fiskebestand – hvad det så end er – lider under de der alger nu. Det skulle være sådan noget: Lillebælt, Nordfyn, Østjylland... Skulle vi ikke prøve at se, om vi kunne få et overblik over, om der egentlig er et problem, som ikke er hvert år i marts?

Eksempel 6. Skab en idé om alger (Gravengaard & Rimestad, 2015).

Når praktikanterne bliver mere erfarne og har været på redaktionen i længere tid, får de i højere grad mulighed for at arbejde mere selvstændigt. De får måske lov til at være med til at udvikle en idé sammen med en erfaren journalist, hvor de i høj grad får indflydelse på processen. Den mest frie måde at arbejde på for praktikanterne er den arbejdsmåde, som er identisk med de erfarne journalisters arbejdsmåde: At få lov til at udvikle deres egne idéer fra bunden.

Konkret udviklede forskerne på baggrund af nære interaktionsanalyser nedenstående model, hvor de placerer de måder, praktikanter kan få idéer på, på et kontinuum, der strækker sig fra lille til stor handlefrihed, og som indeholder de fire idealtypiske måder, praktikanter får idéer til historier på.



Figur 2. Fire måder at få idéer på (Gravengaard & Rimestad, 2015).

Denne model sætter ord på og skaber overblik over det læringsmiljø og de læringsmuligheder, som praktikanter tilbydes på redaktionerne. Både for praktikanterne og for de erfarne journalister er altså dermed skabt et meget konkret udgangspunkt for en diskussion af deres fælles praksis – eksempelvis en diskussion af, om den praksis og de læringsprocesser, som er dominerende, er de mest hensigtsmæssige set i relation til de mål praktikanterne og redaktørerne har for praktikperioden og dermed læringen.

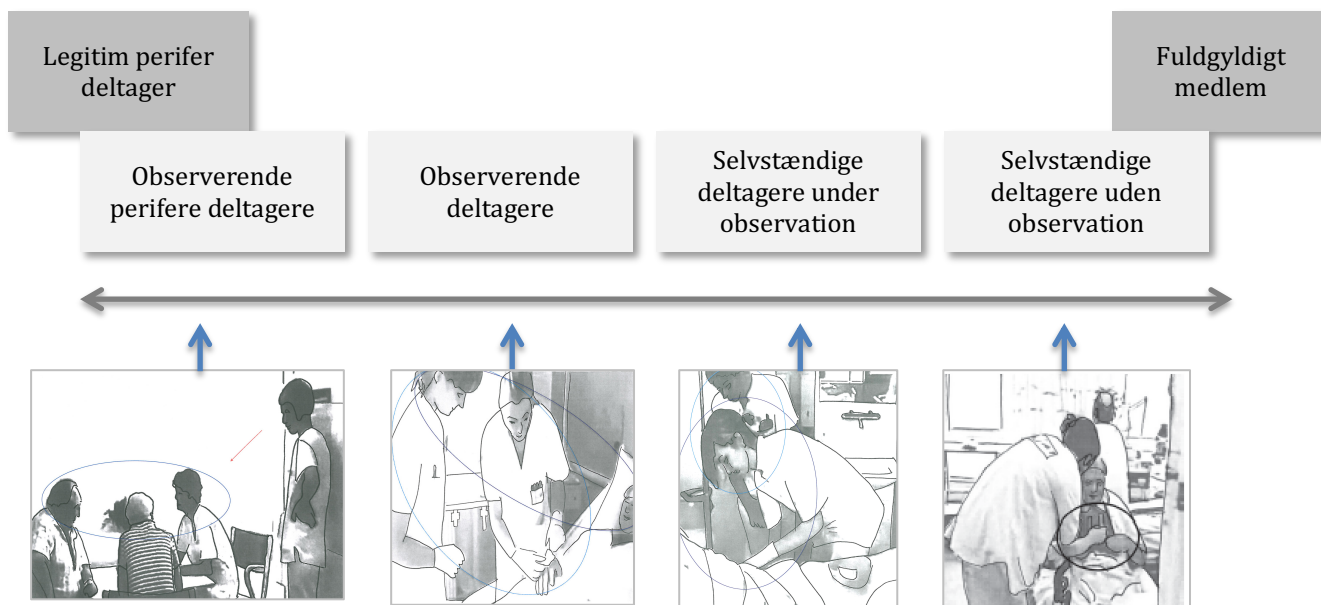
I det konkrete tilfælde viser det sig eksempelvis, at flere redaktører og erfarne medarbejdere, som ønsker, at praktikanterne skal lære at skabe egne historieidéer, arbejde selvstændigt og ”tænke ud af boksen”, i nogle tilfælde fastholder praktikanter i venstre side af kontinuummet ovenfor og dermed ikke skaber det mest hensigtsmæssige læringsmiljø for at udvikle selvstændige praktikanter. Baseret

på modellen og de tilhørende eksempler kan de erfarne medarbejdere ændre deres praksis, bevæge sig til højre i kontinuummet og dermed overlade mere ansvar for ideudviklingen til praktikanterne – og dermed understøtte deres læringsproces.

Kontinuummet fra redaktionslokalerne er primært baseret på lydoptagelser og feltdagbøger – og enkelte videooptagelser. Imidlertid er videooptagelser som nævnt den bærende metode for undersøgelsen af sygeplejestuderendes læring i klinisk praksis (Kjær, 2015b). Denne type data giver mulighed for en endnu mere detaljeret mikroanalyse af praksis – både af hvad deltagerne gør og siger. Det skal vi se eksempler på i det følgende afsnit.

Den sygeplejestuderende fra observerende til selvstændigt agerende

De sygeplejestuderende kan placeres på samme form for kontinuum som beskrevet ovenfor, hvor de studerende gennem praktikforløb på afdelingerne bevæger sig fra at være observerende til selvstændigt agerende, ligesom vi så hos Wenger (1998) tidligere. Men for at vise, hvordan dette ser ud interaktionelt, er der brug for flere positioner i modellen, end de to yderpunkter hos Wenger med legitim perifer deltagelse på den ene side og fuldgyldigt medlem på den anden side. Med udgangspunkt i detaljerede analyser af videooptagelser af praksis på hospitalet udvider Kjær (2015c) derfor Wengers terminologi og opdeler de studerendes læringsproces i det kliniske læringsrum i et interaktionelt spænd, hvor praktikanterne ses at bevæge sig frem og tilbage mellem fire stadier: De kan være 1) observerende perifere deltagere, 2) observerende deltagere, 3) selvstændige deltagere under observation eller 4) selvstændige deltagere uden observation.



Figur 3. Fra observerende til udøvende studerende. Se tillige Kjær (2015c) for progression.

Framegrabs fra videooptagelser fra de sygeplejestuderendes praktikforløb er sat ind i modellen ovenfor for at vise, hvordan de studerende kropsligt og interaktionelt placerer sig forskelligt i rummet alt efter opgave og deres egen selvtillid og erfaring på området.

Praktikanten i det første klip helt til venstre er observerende perifer deltager, idet hun står op ved siden af et bord, hvor tre andre er fordybet i en samtale. Praktikanten bliver ikke inviteret ind i samtalen, og hendes kropslige placering og orientering mod interaktionsdeltagerne, og den manglende verbale interaktion mellem hende og de tre ved bordet tyder på en lyttende, men usikker og forsigtig studerende (Kjær, 2015b).

I det næste framegrab er den studerende en observerende deltager. Der er den studerende til venstre og den erfarne sygeplejerske til højre. I dette eksempel oplever vi en bevægelse fra praktikantens side. Hun er stadig den observerende part i interaktionen, men hun står tæt på både patienten i sengen og den kliniske vejleder, og hun orienterer sig både kropsligt og verbalt mod dem (Kjær, 2015a).

Den tredje situation viser en studerende, der nu er selvstændigt udøvende, men samtidig også under observation, idet den kliniske vejleder står lige bag ved praktikanten og kan gribe ind og rette, såfremt det bliver nødvendigt.

Den sidste situation – afbilledet helt til højre i kontinuummet ovenfor – viser en studerende, der på egen hånd forklarer en patient, at han skal bruge en sternumsele. Den kliniske vejleder er gået efter medicin, og den studerende udviser her en stor selvstændighed i interaktionen med patienten. Hun taler tydeligt, hun fastholder øjenkontakt, lægger en hånd på patientens arm, og hun viser sin egen sikkerhed i forhold til at forklare patienten, at det er vigtigt, at selen skal bruges, når han hoster. Hun har dog vanskeligt ved at forklare, *hvorfor* det er vigtigt, da patienten spørger ind til den del (Kjær, 2014a).

Læring er en iterativ proces

Baseret på analyserne af praksis kan forskerne i begge forskningsprojekter beskrive, hvordan progressionen i læring og kunnen, som de to kontinuummer ovenfor skitserer, ikke er en lineær proces. Det er således ikke et spørgsmål om, at den enkelte studerende går trinvis fra den ene position til den næste. Det er snarere en glidende bevægelse og en iterativ proces, hvor det både går frem og tilbage: Nogle studerende begynder praktikforløbet med at agere meget sikkert og være selvstændigt udøvende for blot at blive 'holdt lidt tilbage' af de kliniske vejledere og kollegaer, fordi der er praksisser, de ikke udfører fagligt rigtigt – eller fordi praktikanten blander sig for meget. Andre studerende er mere forsigtige i lang tid og ender ofte med at gå tilbage til at være den observerende perifere deltager, når de blev udfordret på at agere selvstændigt udøvende i samspil med patienten eller når de eksempelvis skifter til en ny redaktion i medieorganisationen.

Analyserne kan forbedre læringen

Analyserne af de enkelte praktikanters udvikling og de to kontinuummer ovenfor, demonstrerer også meget konkret, at vejlederen har et stort ansvar i at skulle kunne iagttage, hvordan og i hvilket omfang hver enkelt praktikant kan overkomme opgaverne i praktikken og gradvist blive fagligt mere kompetente inden for faget. Det ses tydeligt i begge forskningsprojekter, at de fleste vejledere har et *veludviklet professionelt blik* (Goodwin 1994) i forhold til at se, hvornår praktikanterne har brug for støtte og vejledning eller for et skub i den rigtige retning. I journalistpraktikantprojektet bliver dette kaldt at skabe *passende udfordringer* for den enkelte praktikant, og her inddeler man

praktikanterne i tre typer (Den tryghedssøgende, den nysgerrige og eventyreren) alt efter, hvilken type udfordringer der bedst faciliterer den enkeltes læring (Gravengaard & Rimestad, 2015, 2016).

På den måde kan disse typer undersøges med deres mikroanalytiske tilgange og fund altså både beskrive forskellene på, hvordan de nytilkomne og de erfarne løser rutineopgaver forskelligt samt anvendes til at vise praktikere, hvorledes den stilladsering (Wells, 1999), som de studerende tilbydes i et optimalt læringsforløb, helt konkret kan se ud i praksis. Og derudover kan modellerne og eksemplerne bruges til at illustrere for de erfarne praktikere, hvordan praktikanternes tilegnelse af faglige kompetencer er lokalt situeret, og hvordan der findes forskellige niveauer af, hvor sikre de studerende er på egne kompetencer. Begge dele kan være meget vigtige komponenter i at facilitere endnu bedre læringsmiljøer i den professionelle praksis.

At se praksis gengivet via mikroetnografi og video med transskriptioner og framegrabs kan være meget gavnligt for praktikerne, der på den måde meget nemmere får øje på udfordringer og løsninger i den virkelighed, de selv står midt i til daglig. Her kan både metoderne CARM (Sikveland & Stokoe, 2018) og ViRTI (Due & Lange 2015; Due, 2017; Due et al. 2018) også være relevante i forhold til at tilbyde redskaber i feedbacken til praktikerne. I begge tilfælde skabes workshop med relevante praktikere, hvor man med udgangspunkt i optagelser af praksis reflekterer over og diskuterer praksis og sammen udvikler løsninger på eventuelle problemer. På den måde vil denne type undersøgelser ofte være knyttet til *den nye forskningsværdikæde* (Gravengaard 2017; Gravengaard & Kjær, 2018), hvor forskeren og praktikerne arbejder tæt sammen gennem hele forskningsprocessen fra formulering af forskningsspørgsmål over indsamling og analyse af data til skabelse af fremtidige løsningsmuligheder.

Vi har i denne artikel demonstreret, hvordan interaktionsanalytisk forskning giver forskeren et detaljeret indblik i den læring, der finder sted i professionelle praksisser og skaber mulighed for at fastholde vigtige interaktionelle detaljer i læringssituationerne, som derefter kan analyseres grundigt samt vises til de involverede parter i en tilbagemelding og danne udgangspunkt for diskussion, refleksion og yderligere læring. Artiklen afsluttes med en række gode råd og beskrivelse af *best practice* for den, som gerne selv vil udføre lignende studier.

Gode råd: At undersøge læring i professionel praksis

Til de, som ønsker at sætte fokus på læring og læringsprocesser i professionelle kontekster, har vi samlet en række gode råd til, hvordan man planlægger og gennemfører en undersøgelse af professionel praksis. For yderligere råd om tilrettelæggelse af sådanne undersøgelser henviser vi til Gravengaard og Kjær (2018), Due (2017) samt Davidsen og Kjær (2018).

Fastlæggelse af forskningsspørgsmål

Forskningsspørgsmålene bør fastlægges som noget af det første i undersøgelsesprocessen – og alle andre valg omkring undersøgelsesdesign, analyser osv. skal alignes med disse forskningsspørgsmål, så det hele peger i den samme retning, og man undersøger det, man er interesseret i at undersøge (Nielsen et al., 2016). I etnografiske projekter kan det ske, at man arbejder med flere forskningsspørgsmål: Et overordnet spørgsmål, der favner bredt, og en række mere specifikke underspørgsmål. Det overordnede forskningsspørgsmål nuanceres typisk mere og mere, i takt med at forskeren lærer feltet at kende (Scollon & Scollon, 2004), og på den måde bevæger forskeren sig fra fx at ville 'undersøge hvad der sker i praksis' – hvad end det er journalister eller sygeplejestuderende, der er omdrejningspunkterne for projektet – til at undersøge, hvordan de samme grupper socialiseres ind i en etableret praksis, lærer at bruge artefakter, fremstiller sig selv eller andre spændende problemstillinger.

Hvis man er interesseret i at undersøge læring i professionel praksis, kan de nuancerede undersøgelsesspørgsmål måske vedrøre:

- Hvad gør man i praksis i virksomheden og den enkelte afdeling, når man får nye medarbejdere?
- Hvordan taler og interagerer man med de nye medarbejdere, når arbejdsopgaver skal løses? Hvilke interaktionelle mønstre kan vi se?
- Hvem siger hvad, hvornår og på hvilken måde? Hvilke identiteter skaber det for de involverede?
- Hvordan oplever de nytilkomne denne måde at gøre det på? I hvor høj grad bliver deres behov og ambitioner imødekommet?
- Hvad er de erfarne medarbejders mål ift. de nytilkomne medarbejdere?

- Hvad synes de erfarne er let og svært, når det gælder oplæring af og samarbejde med nye medarbejdere?
- I hvor høj grad er de erfarne bevidste om, hvad det er, den nytilkomne ikke ved? I hvor høj grad er de erfarne så fanget ind af deres egne erfaringer, daglige rutiner m.m., at deres tavse ekspertviden forbliver tavs?
- Virker disse mønstre hensigtsmæssige eller uhensigtsmæssige for en ligeværdig og samskabende interaktion?
- Hvordan forestiller de involverede sig, at problemer, de eventuelt udpeger, kan løses?

Indblik i praksis

For at svare på typen af undersøgelsesspørgsmål, som vi har skitseret ovenfor, er det nødvendigt at bevæge sig ud i en given organisation, tale med medarbejderne og ikke mindst observere deres hverdagspraksis. Først når man har mulighed for at sætte interaktionen og selvforståelserne blandt deltagerne under lup, kan man reelt beskrive praksis, udpege problemstillinger og udvikle mulige løsninger. Man kan ikke analysere og ændre noget, man kun hører om; man må ud i praksis for at forstå (Scollon, 2004).

I disse bestræbelser er observationsstudier typisk nødvendige. Her kan man eksempelvis anvende videooptagelser (Due, 2017; Davidsen & Kjær 2018), audiooptagelser og/eller fotoetnografi. For at få et indblik i, hvordan de involverede tænker om og oplever denne praksis, kan semistrukturerede interview (Kvale & Brinkman, 2015) og fokusgruppeinterview (Halkier, 2016) også være relevante at supplere sine observationsstudier med.

I den forbindelse må man altid være opmærksom på, at man som analytiker kan finde fund i data, som de involverede ikke selv ser eller er opmærksomme på – således er interviews at forstå som *deltagerne*s perspektiv og dermed ikke en sandhed, der skal eller kan verificere eller falsificere fund fra observationsdata; men det kan netop være gavnlige stemmer (Bakhtin, 2008) at have med i analysen.

Analyse af praksis

Når data er indsamlet, skal de analyseres. Her er det vigtigt at lade forskningsspørgsmålene styre, når man sorterer, kategoriserer og tolker data (Gravengaard, 2014). Målet er at udpege mønstre i

praksis: Hvad sker der? Og samtidig være opmærksom på: Hvad fungerer godt i læringsprocesserne? Hvorfor fungerer det godt? Hvad er problemfelterne, når det gælder læring? Hvorfor er disse ting problematiske? Samtidig vil der ofte i løbet af processen dukke noget op, som man ikke havde tænkt på, da man formulerede forskningsspørgsmålene, og her kan data så at sige virke tilbage på forskningsspørgsmålene.

Forbedre praksis

Med udgangspunkt i analyserne af problemfelterne omkring læring, kan man nu arbejde med at skabe ideer til mulige løsninger – både med inspiration fra de ting i data, som gik godt, og med inspiration fra læringsteorien, tidligere undersøgelser og allerede kendt *best practice*.

Ofte giver det også gode resultater, skaber engagement og faciliterer langvarige forandringer i praksis, hvis man kan skabe formater for workshops og møder, hvor de involverede praktikere kan opleve medinddragelse og co-creation-processer (Zomerdijk et al., 2010; Stickdorn, 2012; Kimbell, 2015), når det gælder udviklingen af ideer til løsningsmodeller. Som vi beskrev tidligere i artiklen, er metoderne CARM (Rein & Stokoe, 2018) og VIRTU (Due & Lange 2015; Due, 2017; Due et al. 2018) velegnede. Se også Gravengaard og Kjær (2018) for en langt mere detaljeret beskrivelse af samarbejdet, samt Gravengaard (2017) for en beskrivelse af tre paradigmer for samarbejdet mellem forskere og praktikere.

Læs mere her

Hvis man interesserer sig for koblingen mellem læringsteori og interaktionsanalyse, findes der en lang række videnskabelige artikler og bøger, som kan inspirere i det videre arbejde:

- Praksislæring og udvikling af et professionelt blik hos Goodwin (1994).
- Læring i sundhedskontekst findes eksempelvis hos Hindmarsh (2010), Zemel, Koschman og LeBaron (2011), Mondada (2011) – og i dansk kontekst som udgangspunkt for kommunikationstræning af læger hos Laursen (2003). Endelig har Risør (2010) fokuseret på lægestuderende og deres læring i praktikperioder.
- Situeret læring og interaktion med teknologi hos Raudaskoski (2006).
- Samtænkning af læring i klinisk praksis med rum og artefakter ses hos Kitto m.fl. (2013)

- Læring i organisationer er i fokus hos fx Reichers (1987), Chen og Klimoski (2003), Feldman (2012); Field og Coetzer (2008), Bauer m.fl. (2007); Ashforth m.fl. (2007) og Filliettaz (2014a og 2014b).
- Specielt fokus på læring i internationale organisationer findes hos Landgrebe og Gravengaard (2016), mens fx Nugyen (2012) analyserer apoteksassistenter, Akkerman og Bakker (2012) fokuserer på laboranter, Kunégel (2005) studerer lærere og Koskela og Palukka (2011) analyserer læring hos flyveledere.
- Specielt fokus på læring i medieorganisationer har Gravengaard og Rimestad (2015, 2016; Rimestad og Gravengaard 2016; Gravengaard 2018).
- Læring og samarbejde mellem børn ved brug af IT-teknologi hos Davidsen og Vanderlinde (2016) i skolastiske sammenhænge i skoler og institutioner.
- Et studie i sammenhæng mellem diskurs, læring og sociale praksisser ses hos Gee og Green (1998)
- Et mere overordnet perspektiv i forhold til forskellige måder at konceptualisere samarbejdet mellem forskere og praktikere findes i Gravengaard (2017).

Litteratur

- Abbott, A. (1988). *The System of Professions. An Essay on the Division of Expert Labor*. Chicago: University of Chicago Press.
- Akkerman, S.F. og Bakker, A. (2012). Crossing Boundaries Between School and Work During Apprenticeship. *Vocations and Learning*, 5(2), 153-173.
- Andersen, N.Å, & Born, A. (2001). *Kærlighed og omstilling*. Nyt fra Samfundsvidenskaberne.
- Ardts, J., Jansen, P. og van der Velde, M. (2001). The Breaking In of New Employees: Effectiveness of Socialisation Tactics and Personnel Instruments. *Journal of Management Development*, 20(2), 159-167.
- Ashforth, B.E., Sluss, D.M. og Harrison, S.H. (2007). "Socialization in Organizational Contexts". I G.P. Hodgkinson og J.K. Ford (red.), *International Review of Industrial and Organizational Psychology* (vol. 22). Chichester: Wiley: 1-70.
- Bakhtin, M. M. (2008). *The dialogic imagination: Four essays* (17th ed.). USA.
- Bauer, T.N., Bodner, T., Erdogan, B., Truxillo, D.M. og Tucker, J.S. (2007). Newcomer Adjustment During Organizational Socialization: A Meta-Analytic Review of Antecedents, Outcomes, and Methods. *Journal of Applied Psychology*, 92, 707-721.
- Billett, S. et al. (2014) *International Handbook of research in professional and practice-based learning*. London: Springer.
- Boyer, D. (2008). Thinking Through the Anthropology of Experts. *Anthropology in Action*, 15(2), 38-46.
- Chen, G. og Klimoski, R. (2003). The Impact of Expectations on Newcomer Performance in Teams as Mediated by Work Characteristics, Social Exchanges, and Empowerment. *The Academy of Management Journal*, 46(5), 591-607.
- Cooper-Thomas, H.D og Burke, S.E. (2012). "Newcomer Proactive Behavior: Can There Be Too Much of a Good Thing?" I C.R. Wanberg (red.), *The Oxford Handbook of Organizational Socialization*. Oxford: Oxford University Press: 56-77.
- Cotter, C. (2010). *News Talk: Investigating the Language of Journalism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Daidsen, J., & Kjær, M. (2018). *Videoanalyse af social interaktion* (1.). København: Samfundslitteratur.
- Daidsen, J., & Vanderlinde, R. (2016). 'You should collaborate, children': a study of teachers' design and facilitation of children's collaboration around touchscreens. *Technology, Pedagogy and Education*, 1-21. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2015.1127855>
- Derry, S., J., Pea, R. P., Barron, B., & Engle, R. (2010). *Journal of the Learning Sciences. Conducting Video Research in the Learning Sciences: Guidance on Selection, Analysis, Technology, and Ethics.*, 1(19), 3-53. <https://doi.org/DOI: 10.1080/10508400903452884>
- Due, B. L., Lange, S. B., & Trærup, J. (2018). Video Learning: en videobaseret læringsmetode. In J. Daidsen & M. Kjær (Eds.), *Videoanalyse af social interaktion* (1st ed.). København: Samfundslitteratur.

- Due, B.L. (2017). *Multimodal interaktionsanalyse*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Due, Brian L. og Lange, Simon B. (2015). Videobased Reflection on Team Interaction (The ViRTI-method). CIRCD Working Papers on interaction and communication, 1(3), 1-38, Centre of Interaction Research and Communication Design, University of Copenhagen.
- Feldman, D.C. (2012). "The Impact of Socializing Newcomers on Insiders". I C.R. Wanberg (red.), *The Oxford Handbook of Organizational Socialization*. Oxford: Oxford University Press.
- Field, R. og Coetzer, A. (2008). "The Effects of Organisational Socialisation on Individual and Organisational Outcomes: A Review of the Literature and Directions for Future Research". I *Labour, Employment and Work in New Zealand*. Wellington: Department of Geography, Victoria University of Wellington: 524-533.
- Filliettaz, L. (2014a). "Learning Through Interactional Participatory Configurations: Contributions from Video Analysis". I A. Rausch, C. Harteis og J. Seifried (red.), *Discourses on Professional Learning: On the Boundary Between Learning and Working*. Dordrecht: Springer: 317-339.
- Filliettaz, L. (2014b). "Understanding Learning for Work: Contributions from Discourse and Interaction Analysis". I S. Billett, C. Harteis og H. Gruber (red.), *International Handbook of Research in Professional and Practice-Based Learning*. Dordrecht: Springer: 225-255.
- Gee, J. P., & Green, J. L. (1998). Discourse analysis, learning, and social practice: A methodological study. *Review of Research in Education*, 23, 119–169.
- Gherardi, S. og Perrotta, M. (2014). "Becoming a Practitioner: Professional Learning as a Social Practice". I S. Billett, H. Gruber og Ch. Harteis (red.), *International Handbook of Research in Professional and Practice-Based Learning*. Dordrecht: Springer: 139-162.
- Gibbs, G. R. (2012). *Analysing Qualitative Data*. London: SAGE.
- Giddens, Anthony (1984): *The Constitution of Society*. University of California Press.
- Goodwin, C. (1994). Professional vision. *American Anthropologist*, 96(3), 606–633.
- Goodwin, C. (2007). Participation, stance and affect in the organization of activities. *Discourse & Society*, 18(1), 53–73.
- Gravengaard, G. (2008): "En nyhed er en nyhed" *Et stadium i journalistisk praksis og selvforståelse med fokus på fravalg*. Ph.d.-afhandling indleveret ved Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet 7. april 2008.
- Gravengaard, G.: (2014) "Analyse af kvalitative data". I: Hoppmann, D. & Skovsgaard, M. (red.): *Forskningsmetoder i journalistik og politisk kommunikation*. Hans Reitzels Forlag.
- Gravengaard, G (2017): "Knowledge transformation". I: Cotter, C. & Perrin, D. (Eds.): *Handbook of Language and Media*. London: Routledge.
- Gravengaard, G. (2018): "Socializing mechanisms in the routinized practice in the newsroom". I: Burger, M. (ed): *Investigating Journalism Practices: Combining Newsroom Ethnography and Media Discourse Analysis*.
- Gravengaard, G., & Kjær, M. (2018). Fra undersøgelsesidé til problemløsning. In J. Davidsen & M. Kjær (Eds.), *Videoanalyse af social interaktion* (1st ed.). København: Samfundslitteratur.

- Gravengaard, G. og Rimestad, L. (2014). Socializing Journalist Trainees in the Newsroom – On How to Capture the Intangible Parts of the Process. *Nordicom Review*, 35(special issue), 81-95.
- Gravengaard, G. og Rimestad, L. (2015). *Journalist i praktik*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Gravengaard, G & Landgrebe, J. (2016): "Socialisering i organisationer". I: Nielsen, MF; Due, B.; Toft, TLW.; Gravengaard, G.; Nielsen, AMR. (red.): *Kommunikation i internationale virksomheder*. Bind 2. Samfundslitteratur.
- Gravengaard, G. & Rimestad, L. (2016): "'Is this a good news story?' Developing professional practice in the newsroom". I: Hovden, Nygren & Zilliacus-Tikkanen (Eds.): *Making journalists through journalism education: Nordic perspectives*. Nordicom Review.
- Halkier, B. (2016). *Fokusgrupper*. 3. udg. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Have, P.T. (2007). *Doing Conversation Analysis. A practical guide*. London: Sage.
- Heath, S.B. (2000). "The Talk of Learning Professional Work". I J.E. Alatis, H.E. Hamilton og A.-H. Tan (red.), *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Heritage, J. (2008). *Garfinkel and ethnomethodology*. USA: Polity Press, Blackwell Publishers.
- Heritage, J. (2012). The epistemic engine: Sequence organization and territories of knowledge. *Research on Language & Social Interaction*, 45(1), 30–52.
- Hindmarsh, J. (2010). Peripherality, participation and communities of practice: examining the patient in dental training. In N. Llewellyn & J. Hindmarsh (Eds.), *Organisation, Interaction and Practice: Studies of Ethnomethodology and Conversation Analysis* (pp. 218–240). New York: Cambridge University Press.
- Jordan, A.T. (2003). *Business Anthropology*. Prospect Heights: Waveland Press.
- Jordan, A.T. (2010). The Importance of Business Anthropology: Its Unique Contributions. *International Journal of Business Anthropology*, 1(1), 15-25.
- Kimbell, L. (2015). *The Service Innovation Handbook: Action-oriented Creative Thinking Toolkit for Service Organizations*. BIS Publishers.
- Kitto, S., Nordquist, J., Peller, J., Grant, R., & Reeves, S. (2013). The disconnections between space, place and learning in interprofessional education: an overview of key issues. *Journal of Interprofessional Care*, 27(S2), 5–8.
- Koskela, I. og Palukka, H. (2011). Trainer Interventions as Instructional Strategies in Air Traffic Control Training. *Journal of Workplace Learning*, 23(5), 293-314
- Kjær, M. (2014a). Knowledge translation in health care as a multimodal interactional accomplishment. *Multimodal Communication*, 3(2), 143–161.
- Kjær, M. (2014b). *Læring i Praksis : Praksis i Læring. En diskursiv og interaktionsanalytisk undersøgelse af sygeplejestuderendes møde med klinisk praksis*. Aalborg Universitet, Aalborg. Retrieved from [http://vbn.aau.dk/da/publications/laering-i-praksis-praksis-i-laering\(043a472a-8452-4f6c-b84a-50c17cda5f1e\).html](http://vbn.aau.dk/da/publications/laering-i-praksis-praksis-i-laering(043a472a-8452-4f6c-b84a-50c17cda5f1e).html)

- Kjær, M. (2015a). Akademisk Kvarter. *Udvikling af et klinisk blik. Lokationsbåret praksis i hospitalsregi*, 2015(18), 118–135.
- Kjær, M. (2015b). Læring i praksis : Praksis i læring. Tilegnelse af kultur gennem multimodal interaktion. In M. Engebretsen (Ed.), *Det tredje sproget. Multimodale studier av interkulturell kommunikasjon i kunst, skole og samfunnsliv* (pp. 179–197). Norge: Portal.
- Kjær, M. (2015c). Sammenhæng fra teori til praksis - Hvordan lærer sygeplejestuderende kommunikation i klinisk praksis? In S. Frimann, M. Sørensen, & H. Wentzer (Eds.), *Det sammenhængende patientforløb* (1st ed.). Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Kjær, M., Raudaskoski, P., & Sørensen, E. E. (2016). Sygeplejestuderendes dannelse af fagidentitet: En diskurspsykologisk analyse – konstruktioner og forståelse af klinisk undervisning. *Nordisk Sygejeforskning*, 6(2), 94–111.
- Kristiansen, S. og Krogstrup, H.K. (2004). Deltagende observation. Introduktion til en forskningsmetodik. København: Hans Reitzels Forlag
- Kunégel, P. (2005). L'apprentissage en entreprise: L'activité de médiation des tuteurs. [Learning in the workplace: The mediating action of tutors]. *Education Permanente*, 165, 127-138.
- Kvale, S. & S. Brinkmann. 2015. *Interview. Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. 3. udgave. København: Hans Reitzels Forlag.
- Laursen, L. (2003). Konversationsanalysen i kommunikationsundervisningen for medicinstuderende. In B. Asmuss & J. Steensig (Eds.), *Samtalen på arbejde* (pp. 143–170). København: Forlaget Samfundslitteratur.
- Lave, J. (2013). Situated Learning og Skiftende Praksis. *Kognition & Pædagogik*, 23(88), 80–92.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Majlesi, A. R., & Broth, M. (2012). Emergent learnables in second language classroom interaction. *Learning, Culture and Social Interaction*, 1(3–4), 193–207.
- Markauskaite, L. og Goodyear, P. (2014). "Professional Work and Knowledge". I S. Billett, C. Harteis og H. Gruber (red.), *International Handbook of Research in Professional and Practice-Based Learning*. Dordrecht: Springer.
- Miles, M.B. og Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis. An Expanded Sourcebook*. London: Sage Publications.
- Mondada, L. (2011). The organization of concurrent courses of action in surgical demonstrations. *Embodied Interaction. Language and Body in the Material World*, 207–226.
- Mortensen, K., & Wagner, J. (2018). Videoanalyse og samtaleanalyse (CA). In J. Davidsen & M. Kjær (Eds.), *Videoanalyse af social interaktion* (1st ed.). København: Samfundslitteratur.
- Nguyen, H.T. (2012). *Developing Interactional Competence. A Conversation-Analytic Study of Patient Consultations in Pharmacy*. New York: Palgrave Macmillan.

- Nielsen et al. (2016). "Undersøgelsesmetoder". I: Nielsen et al. *Kommunikation i internationale virksomheder*. København: Samfundslitteratur.
- Nielsen, M.F., & Nielsen, S. B. (2005). *Samtaleanalyse* (1. udgave). Kbh.: Samfundslitteratur.
- Paasch, B. S., & Raudaskoski, P. (2018). Multimodal interaktionsanalyse. In J. Davidsen & M. Kjær (Eds.), *Videoanalyse af social interaktion* (1st ed.). København.
- Piaget, J. (1954). *The Construction of Reality in the Child*. New York: Basic Books.
- Polanyi, M. (1958). *Personal Knowledge*. London: Routledge.
- Polanyi, M. (1967). *The Tacit Dimension*. New York: Doubleday.
- Polanyi, M., & Sen, A. (2009). *The Tacit Dimension*. University of Chicago Press.
- Raudaskoski, P. (2006). Situated Learning and Interacting with/Through Technologies: Enhancing Research. In E. K. Sorensen (Ed.), *Enhancing Learning Through Technology* (pp. 155–181). Hershey, London, Melbourne, Singapore: Information Science Publishing.
- Reichers, A.E. (1987). An Interactionist Perspective on Newcomer Socialization Rates. *The Academy of Management Review*, 12, 278-287.
- Rimestad, L. & Gravengaard, G. (2016): "Socialisation at the morning meeting. A study of how journalist interns are socialised to present ideas at morning meetings in the newsroom". *Applied Journalism & Media Studies*.
- Risør, T. (2010). *Why Don't We Take a Look at the Patient? An Anthropological Analysis of How Doctors Become Doctors*. Aarhus: Faculty of Health Sciences, Aarhus Universitet.
- Ryle, G. (1949). *The concept of mind*. United States of America: University of Chicago Press.
- Sacks, H. (1992). *Lectures on conversation. 2 vols. Edited by Gail Jefferson with introductions by Emanuel A. Schegloff*. Oxford: Basil Blackwell.
- Sanders, R.E. (2003). *Cognitive Foundations of Calculated Speech: Controlling Understandings in Conversations and Persuasion*. Albany: Suny Press.
- Schegloff, E.A. (1988). On an Actual Virtual Servo-Mechanism for Guessing Bad News: A Single Case Conjecture. *Social Problems*, 35, 4.
- Schegloff, E.A. (2007) *Sequence Organization in Interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Stickdorn, M. (2012). *This is Service Design Thinking: Basics-Tools-Cases*. BIS Publishers
- Sikveland, R. O., & Stokoe, E. (2018). Den samtaleanalytiske rollespilsmetode (CARM). In J. Davidsen & M. Kjær (Eds.), *Videoanalyse af social interaktion* (1st ed.). København: Samfundslitteratur.
- Vygotsky, L.S. (1978). "Interaction Between Learning and Development". I M. Cole og L.S. Vygotsky (red.), *Mind in Society*. Cambridge: Harvard University Press: 79-91.
- Vygotsky, L.S. (1981). "The Genesis of Higher Mental Functions". I J.V. Wertsch (red.), *The Concept of Activity in Soviet Psychology*. Armonk: M.E. Sharpe.

Wackerhausen, S. (1999). ”Det skolestiske paradigme og mesterlære”. I K. Nielsen og S. Kvale (red) *Mesterlære – læring som social praksis*. København: Hans Reitzel.

Wackerhausen, S. (2004). ”Professionsidentitet, sædvane og akademiske dyder”. I N.B. Hansen og J. Glerup (red.), *Videnteori, professionsuddannelse og professionsforskning*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.

Wells, G. (1999). Using L1 to Master L2: A Response to Antón and DiCamilla’s ‘Socio-Cognitive Functions of L1 Collaborative Interaction in the L2 Classroom’. *The Modern Language Journal*, 83(2), 248–254.
<https://doi.org/10.1111/0026-7902.00019>

Wenger, E. (1998), *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Zemel, A., Koschmann, T., & LeBaron, C. (2011). Pursuing a Response: Prodding Recognition and Expertise within a Surgical Team. In C. Goodwin, C. LeBaron, & J. Streeck (Eds.), *Embodied Interaction: Language and Body in the Material World* (Vol. 8, pp. 227–242). Cambridge University Press.

Zomerdijs, L. G. & Voss, C. A. (2010). Service Design for Experience-Centric Services. *Journal of Service Research*, 13(1), 67–82.