

Med nysgerrighed som drivkraft – Didaktiske perspektiver på video og emotionelt arbejde i kompetenceudvikling af vejledere

Helle Merete Nordentoft^{1*} & Karen Louise Møller²

¹ Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse. Aarhus Universitet, Danmark

² Centre for Educational Development. Aarhus Universitet, Danmark

* Korrespondance: hmn@edu.au.dk

Abstract – English

Authentic video footage of counselors' own sessions has the potential to raise their awareness of how to balance institutional demands with counselees' needs. Working with video can be perceived as boundary-pushing, but so far, research has not explored how didactic choices impact counselors' emotion work and learning. From a sociological perspective on emotions, this article investigates emotions and learning processes in the use of video footage during supervision sessions in a teaching module for a continuing education program for counselors. The findings show how students' individual practices are transformed into a collective practice by didactically establishing a shared, inductive, distanced, and curious perspective on the video footage. Initially nervous about "exposing" mistakes, the students become comfortable and learn how their own assumptions, along with subtle power dynamics in counseling, can potentially create a discrepancy between what they do and what they think they do. Finally, they discover how small details can have a positive impact on the flow of the conversation.

Keywords: Video, emotion work, counseling, didactics, learning

Abstract – dansk

Videoptagelser af egne vejledningssamtaler kan bevidstgøre vejledere om, hvordan de forvalter et krydspres mellem at tilgodese systemets og de vejledtes behov. Arbejdet med video kan opleves som grænseoverskridende, men indtil nu har forskningen ikke belyst, hvordan didaktiske valg influerer på vejlederes emotionelle arbejde og læring. I et emotionssociologisk perspektiv afdækker artiklen følelser og læreprocesser i arbejdet med videoptagelser af egne vejledningssamtaler på et modul i et efteruddannelsesforløb for vejledere. Ved didaktisk at etablere et fælles induktivt, distanceret og nysgerrigt blik på videoptagelserne transformeres de studerendes individuelle praksis til en kollektiv praksis. Fra at være nervøse for at "udstille" fejl bliver de studerende trygge og får blik for, hvordan

Published: 21.11.2024

Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk © 2024 The author(s)

This is an open access article distributed under the terms of the [Creative Commons Attribution License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

DOI: <https://doi.org/10.15845/ntvp.v9i2.4073>

deres egne antagelser og sammen med subtile magtdynamikker i vejledningssamtalen kan betyde, at der opstår en modsætning mellem det, de gør og det, de tror, de gør ligesom de opdager, hvordan små detaljer kan have positiv effekt på samtalens forløb!

Nøgleord: Video, vejledningssamtaler, didaktik, emotionelt arbejde, læring

Indledning

Formålet med vejledning er at hjælpe mennesker med at finde en meningsfuld vej i deres (arbejds)liv, uddannelse og praksis (Sævereid, 2009). Bjerkholt (2017) definerer vejledning som;

..en dialogisk virksomhed, som foregår i en historisk, kulturel og institutionel sammenheng. Denne sammenheng veves inn i og konstituerer veiledningens form og indhold (Bjerkholt, 2017, s. 88)

Bjerkholt pointerer således, at den tid og den kontekst, som vejledningen praktiseres i, spiller en afgørende rolle for den form og indhold. Gennem de sidste 25 år har særligt new public management reformer udfordret dialogen i vejledningssamtaler i en institutionel kontekst (Nordentoft & Olesen, 2014). Professionelle – herunder vejledere - i velfærdsstaten forventes at skulle støtte, hjælpe, udvikle borgere, vejledte eller klienter samtidigt med at de må kontrollere og monitorere deres adfærd i både karrierevejlednings- uddannelses- og praksiskontekster (Järvinen & Mik-Meyer, 2012). Et paradoksalt vilkår, som betegnes som det moderne arbejdes Janus-ansigt (Appel Nissen & Harder, 2008). Vejledere beretter, hvordan de er udfordret i deres vejledning af al den mistro og tvivl blandt især unge, hvor det være svært at identificere, hvor vejlederens professionelle ansvar begynder og stopper (Katznelson, Pless, Görlich, Graversen, & Sørensen, 2021). På den ene side må vejledere agere som systemets repræsentant ved at håndhæve den eksisterende lovgivning og på den anden side må de være empatiske, nærværende og tilgodese de vejledtes ønsker og behov (Nordentoft, 2015).

Tidligere forskning viser, at arbejdet med autentiske videooptagelser af egne vejledningssamtaler synliggør, hvordan vejledere balancerer mellem disse modsatrettede krav i deres vejledningssamtaler (Nordentoft & Jensen, 2017). I tillæg indfanger video også den situerede kompleksitet, der er indlejret i samtalen som giver blik for, hvordan selv små detaljer – et toneleje og/eller et blik – kan få stor eller afgørende betydning i samtalen (Bjørndal, 2012). Detaljer, som let overses og reduceres, hvis fokus er på evidensbaserede ”redskaber”, ”værktøjer” eller modeller, som tager afsæt i overordnede betragtninger om, hvad der karakteriserer ”god vejledning” med det formål at kvalitetssikre praksis (Nordentoft & Olesen, 2014). Fra disse studier ved vi også, at vejledere kan opleve arbejdet med video fra deres egen praksis som grænseoverskridende og fyldt med mange følelser. Følelser, som kan skabe usikkerhed og måske modstand i læreprocessen og dermed påvirker læringsudbyttet. Indtil nu har forskningen dog ikke konkret og systematisk udfoldet samspillet mellem didaktiske valg, følelser og vejledernes læring, når de arbejder med autentiske videooptagelser i et undervisningsforløb. Følgende forsknings spørgsmål er derfor omdrejningspunktet i denne artikel:

Hvordan får didaktiske valg i arbejdet med autentiske vejledningssamtaler på video betydning for de studerendes emotionelle arbejde og læring?

Dette forsknings spørgsmål undersøger vi med afsæt i empiri fra et modul på et efteruddannelsesforløb for vejledere. Vejlederne kommer fra forskellige vejledningssammenhænge i uddannelses- og professionsverdenen og adgang til forløbet kræver, at de har en relevant bachelorgrad samt mindst to års praktiserings erfaring som vejledere.

I det følgende præsenterer vi først tidligere forskning om video i kompetenceudvikling af vejledere efterfulgt af en redegørelse for artiklens emotionssociologiske afsæt i analysen. Herefter kommer to metodiske afsnit: Først beskriver vi læringsdesignet på modulet, og dernæst præsenteres et forskningsmetodisk afsnit, hvor vi redegør for vores data og analysestrategi. Efter analysen og en præsentation af vores fund sammenfatter vi artiklens pointer i en perspektiverende konklusion.

Video, følelser og læring

Forskningen i video som en pædagogisk metode i arbejdet med at udvikle både praksis og professionelle praksis kompetencer i praksis er divers og mangfoldig både metodisk og teoretisk. Overordnet viser forskningen at video kan løfte sløret for en tavs viden om de dynamikker, der er på spil i pædagogisk praksis, og kan indgå i praksisudvikling på mange måder (Nordentoft & Nørtoft; 2019). De studier, som har fokus på video i efteruddannelse af professionelle i en pædagogisk kontekst har primært fokus på uddannelse af lærere (Blikstad-Balas & Jensen, 2024; Brataas & Jensen, 2023; Lepp, Leijen, Küüsvek, & Kalk, 2023; Santagata et al., 2021; Sherin & Han, 2004; Zhang, Lundeberg, Koehler, & Eberhardt, 2011). Kun to studier falder indenfor en vejledningskontekst, Disse studier ser på, hvordan vejledere oplever at arbejde med videooptagelser af egen praksis i en uddannelsessammenhæng (Bjørndal, 2012; Nordentoft & Jensen, 2017). Forskningen peger på, at mange studerende indledningsvist oplever et følelsesmæssigt ubehag ved at optage og se sig selv på video (Bjørndal, 2012; Lepp, Leijen, Küüsvek, & Kalk, 2023; Zhang et al., 2011). Buhl (2011) beskriver oplevelsen med at skulle forholde sig til sig selv i videoen og samtidigt at indtage et analytisk og distanceret blik til det som udspiller sig i den som "a dual space of experience". Det følelsesmæssige ubehag forsvinder undervejs i arbejdet med video, når de studerende deler og reflekterer over deres videooptagelse sammen med deres medstuderende (Leijen et al., 2014; Lepp, Leijen, Küüsvek, & Kalk, 2023; Nordentoft & Jensen 2017, Sherin & Han, 2004). Den didaktiske tilrettelæggelse, herunder en tydelig rammesætning og introduktion af refleksionsspørgsmål i arbejdet med video, er væsentlig for kvaliteten af studerendes refleksioner (Jensen et al. 2024). Forskningen beskriver, hvordan disse forhold er med til at reducere følelsesmæssigt ubehag forbundet med for eksempel at kommentere på den praksis en kollega eller medstuderende viser på video (Blikstad-Balas & Jensen, 2024; Leijen et al., 2014; Zhang et al., 2011). Jensen et al (2024) anfører dog, at der mangler forskning på området og indtil nu findes der ikke studier, som på systematisk vis har undersøgt, hvordan vejledere arbejder med autentiske videooptagelser fra egen praksis i et kronologisk læringsforløb indenfor vejledningsfeltet. Desuden giver forskningen kun overordnede og ikke konkrete didaktiske indsigter i samspillet mellem den didaktiske tilrettelæggelse og det følelsesmæssige ubehag, der kan opstå hos de studerende i arbejdet med video. Sidst - men ikke mindst - bliver følelser i arbejdet med video i en vejledningskontekst kun omtalt og ikke behandlet i et teoretisk perspektiv i forskningslitteraturen. Alle disse mangler adresseres i vores undersøgelse.

Emotionelt arbejde

I et emotionssociologisk perspektiv ses følelser som sociale fænomener, der er forbundet med (skjulte) kulturelle normer for, hvilke følelser, der er legitime eller illegitime at give udtryk for i en given social kontekst. I en vejledningskontekst forventes en vejleder for eksempel at kunne udvise professionel ro og empatisk nærvær. Disse normer for hvilke følelser, der er acceptable, betegner den amerikanske sociolog Hochschild som følereregler (Hochschild, 1979). Følereregler er usynlige og bliver først synlige og mærkbare i det øjeblik, vi oplever modsætning imellem, "hvad jeg føler", og "hvad jeg bør føle". Hochschild beskriver, hvordan vi kommer på emotionelt arbejde, når vi søger at mediere denne modsætning og fremkalde et acceptabelt udtryk og adfærd, som bidrager til at skabe den rette stemning hos os selv og hos andre. Emotionelt arbejde fordrer derfor en koordination af tanker og følelser (Hochschild, 1983, s. 7) og har desuden en dobbeltsidig karakter, idet det handler om både at være opmærksom på andres og ens egne følelser og søge at tilpasse dem til det, som forventes i en given kontekst. Tidligere forskning har vist, at peer feedback involverer et betydeligt emotionelt arbejde (Nordentoft & Møller, 2022). I vores undersøgelseskontekst, kan de studerende også opleve det som sårbart at vise deres videooptagelse frem for andre studerende, som også er vejledere – for, hvad mon der viser sig i videoen? Og bliver det mon synligt, at man ikke er en "god nok" vejleder? I vores didaktiske design, som vi beskriver i det næste afsnit, søger vi tage højde for disse forhold gennem at skabe et trygt rum, hvor de studerende kan dele deres videoer og refleksioner.

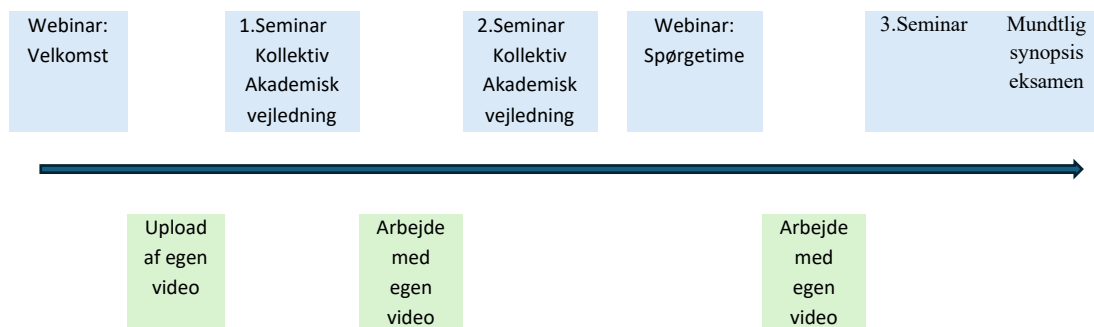
Modulets læringsdesign

Læringsdesignet på modulet er forankret i et sociokulturelt perspektiv på læring, som implicerer, at læring er forbundet med de studerendes aktive deltagelse og interaktion med hinanden (Dysthe, 2003). På modulet foregår vejledning som Kollektiv Akademisk Vejledning (Nordentoft, Hvass, Mariager-Anderson, Bengtsen, Smedegaard, & Warrer, 2019), hvor vi tager udgangspunkt i et sociokulturelt perspektiv på læring kombineret med Bakhtins dialogforståelse. Inspireret af Bakhtin antager vi således, at kimen til læring i belysningen af forskelle mellem forskellige teoretiske, metodiske og erfaringsmæssige perspektiver på en sag – her det, som udspiller sig i de studerendes autentiske videooptagelser (Bakhtin, 1981), som de medbringer til modulet. Undervisningsforløbet (figur 1) er bygget op omkring tre didaktiske hovedprincipper med det formål at skabe et trygt og socialt læringsrum,

- Ritualer i undervisnings- og vejledningsrummet (Meyer, 2005) (se Tabel 1)
- Et induktivt blik på interaktionen i videooptagelsen
- Imitatio som læringsstrategi (Swales, 2004)

Tabel 1. Ritualer i undervisnings- og vejledningsrummet

1. De studerende ser vejlednings-video-klip optaget af tidligere studerende i - så vidt det er muligt - alle sessioner i undervisningen.
2. På første seminar viser en studerende fra sidste års forløb sin video og fortæller om sin læring
3. De studerende læser en videnskabelig artikel, som er skrevet med afsæt i studerende oplevelser med at arbejde med video på modulet
4. De studerende bliver fordelt i vejledningsgrupper á fire, hvor de hver deler deres videoklip og giver mundtlig peer feedback til hinanden i sessioner med Kollektiv Akademisk Vejledning.
5. Forud for de to sessioner med Kollektiv Akademisk Vejledning kommenterer hver studerende skriftligt på en medstuderendes video-klip i Panopto (video-server)



Figur 1. Kronologisk beskrivelse af undervisningsforløbet over 2 måneder

Ritualer

Tydelige rammer og ritualer bidrager til at skabe tillid, tryghed og nysgerrighed blandt de studerende, så de får mod på og lyst til at dele deres tanker om videooptagelsen til trods for, at det kan opleves som udfordrende (Nordentoft et al, 2019, s. 26). Vi begynder og afslutter derfor alle undervisningsdage på samme måde. Dagen starter med et "tjek-ind" og en samtale om, hvad de studerende er optaget af og gerne vil høre mere om i undervisningen, og den afsluttes med en skriveøvelse, hvor de studerende noterer individuelt, hvad der har gjort særligt indtryk den dag og/eller, hvad de tager med hjem fra dagens undervisning.

Et induktivt blik

Med et induktivt blik, beder vi de studerende til at være nysgerrige på deres egen praksis og undre sig over det, der sker i deres videooptagelse. Vi understreger, at formålet med dette blik ikke er at identificere noget som "rigtigt" eller "forkert" vejledning, men snarere at blive klogere på, hvorfor der sker det, der sker – særligt, når der sker noget, som er usædvanligt i forhold til det, som man kunne forvente (Nordentoft & Jensen, 2017). Det kan være en lang pause i samtalen, et pludseligt stemningsskift, en hård tone, gråd, latter eller andet. Det induktive blik er funderet i et mikrosociologisk perspektiv på praksis, som søger indsigt i den usynlige, men selvfølkelige orden, som mennesker skaber i interaktion med hinanden – en orden der først bliver synlig, når den forstyrres (Garfinkel, 1967).

I Kollektiv Akademisk Vejledning arbejder de studerende med at være nysgerrige på hinandens videooptagelser og give peer feedback i mindre grupper på fire studerende (Nordentoft et al, 2019). Hver studerende med hjælp fra sine medstuderende et tre minutters videoklip, som skal analyseres i en eksamenssynopsis. Med afsæt i Bakhtins dialogbegreb, belyser vi forskelle i de studerendes teoretiske og metodiske udgangspunkter vejledningen gennem for eksempel at facilitere et skift mellem tale-lytte- og skrivepositioner. Når forskelle løftes frem, gør det de studerende klogere på, hvad der særligt kendetegner deres egen videooptagelse samtidigt med at fælles træk i optagelserne også træder frem. Didaktisk synliggøres disse forskelle og fælles træk i for eksempel i peer-feedbackprocesser og i arbejdet med det reflekterende team i vejledningen, hvor de studerende skiftes til at have deres video "på", lytte og tage noter til, hvad de hører deres medstuderende får øje på i videooptagelsen (Andersen, 1996).

Imitatio som læringsstrategi

Det didaktiske arbejde med imitatio implicerer, at vejledere og studerende på modulet sammen analyserer og afkoder karakteristiske stiltræk og genrenormer i eksempler på tidligere opgaver (Swales, 2008). Dette hjælper de studerende med at forstå, hvad der forventes af dem i deres egen skriftlige produktion. På modulet har de studerende således adgang til opgaver fra tidligere år, og en studerende, som har bestået eksamen på modulet, kommer på besøg og deler sin proces med at skrive synopsis. Desuden læser de studerende en videnskabelig artikel, som er skrevet med afsæt i studerendes oplevelse med at arbejde med egne videooptagelser på det samme modul nogle år tidligere.

Forskningsmetodiske overvejelser

De 14 informanter, som bidrager til vores undersøgelse, er alle de studerende på modulet, og derfor omtaler vi dem som studerende og ikke informanter i resten af artiklen.

Formålet med undersøgelsen er at få indsigt i, hvordan en mindre gruppe studerende, som er vejledere, (5 mænd og 9 kvinder), oplever og bliver klogere på deres egen vejledningspraksis gennem at arbejde med autentiske videooptagelser. Undersøgelsen har således en eksplorativ karakter (Brinkmann & Kvale, 2015) og vi benytter et kvalitativt design med to typer kvalitative data: 1) Lydoptagelser af de studerendes refleksioner på smartphones, som blev indsamlet to gange – henholdsvis midtvejs og ved afslutningen af modulet 2) de studerendes skriftlige besvarelser af fire spørgsmål ved afslutningen i undervisningsforløbet.

I to tidligere publicerede undersøgelser har vi genereret og analyseret data, hvor studerende har optaget deres refleksioner på smartphones uden at forskerne, underviseren eller vejlederen har været til stede (Nordentoft & Jensen, 2017, Nordentoft, Jensen & Bengtson, 2020). Erfaringerne fra disse undersøgelser viser, at de studerende reflekterer mere frit og ligeværdigt alene uden indblanding. Begrænsningen kan være, at vi ikke har mulighed for at spørge uddybende til deres samtale og derfor supplerer og validerer fire uddybende skriftlige svar på tillægsspørgsmål i den kvantitative evaluering af modulet lyd-refleksionerne. Tabel 2 viser en oversigt over empirien, mens tabel 3 viser de spørgsmål, som de studerende besvarede i deres refleksioner.

Tabel 2. Empiri-oversigt

Data	Antal/Minutter	Navne på informanter (pseudonymer)
Midtvejs-refleksion på lydfil	10.35 min (tre studerende)	Kia, Rikke og Ella
Slut-refleksion på lydfil	Fire lydfiler med i alt 14 studerende samlet i alt 74 min	Gruppe 1: Kia, Tom, Lone, Anders Gruppe 2: Amalie, Eva og Susan Gruppe 3: Ella, Per, Hans, Rikke Gruppe 4: Maj, Line og Dorte
Svar på 5 skriftlige essay spørgsmål	14 besvarelser	

Tabel 3. Spørgsmål, indsamling af den kvalitative empiri

Kvalitativ midtvejs-refleksion

Tre studerende reflekterer på baggrund af tre spørgsmål, som de optager på egen smart-phone.

1. Hvad er jeres to vigtigste faglige erkendelser i forløbet og hvordan er I hver især kommet til dem?
2. Hvilken betydning arbejdet med video og jeres egen vejledningssamtale haft for jeres læring? På hvilke måder har det været udviklende og/eller udfordrende?
3. Er der ellers andet, som I har lyst til at sige/kommentere

Kvalitativ slut-refleksion.

14 studerende fordelt på fire grupper, i alt ni kvinder, fem mænd reflekterer på baggrund af fire spørgsmål, som de optager på deres smart-phone.

1. Det kan være udfordrende at se sig selv på video eller mene noget om andres video/praksis. Hvordan oplever I at arbejdet med video på modulet – alene, i undervisningen og i de kollektive vejledningsgrupper -har bidraget til at I har følt jer tilpas eller udfordret i arbejdet med jeres egen og andres video?
2. Oplever I, at modulet har givet dig indsigt i, hvad der har betydning for at skabe den rette balance mellem at tilgodese formelle krav og den vejledtes ønsker/behov i jeres vejledningssamtale (m.a.o. balancen på dilemmalinjen)? Hvis I gør - hvad er I blevet klogere på - og hvad har gjort en forskel i undervisningen på modulet?
3. I forhold til jeres læring - hvordan har I oplevet at give, få og lytte til de andres kommentarer på jeres egen og medstuderendes vejledningsvideo?
4. Har I forslag til, hvordan modulet kan udvikles/ændres/forbedres?

Forskningskritiske og etiske overvejelser

Artiklens førsteforfatter var også underviser og vejleder på modulet. I undersøgelses- og analyseforløbet har hun således måttet navigere imellem fire forskellige positioner: vejleder, underviser, bedømmer og forsker. Derfor inviterede hun den anden af artiklens forfattere ind i undersøgelsen som medforsker. For at styrke den kritisk refleksive proces i forhold til at håndtere disse forskellige positioner i arbejdet med empirien (Berger, 2015; Macbeth, 2001) har vi samarbejdet om alle led i den analytiske proces fra formulering af forskningsspørgsmål til arbejdet med den tematiske analyse.

Vi understregede overfor de studerende, at formålet med undersøgelsen var se på, hvordan de oplevede arbejdet med video, ligesom vi pointerede, at den ikke var en del af modulet eller en vurdering af deres akademiske arbejde eller vejlederfunktion. Alle studerende gav informeret samtykke. De har fået pseudonymer og er anonyme i analysen. Deres lydrefleksioner er opbevaret forsvarligt i henhold til

eksisterende GDPR-lovgivning. Endeligt fremgår det af hensyn til de studerendes anonymitet ikke, hvor eller hvornår modulet blev afviklet

Man kan betragte denne undersøgelse som en situeret og dermed lokal repræsentation af en "virkelighed", der kun kan tilbyde "partial truths", dvs. delvise sandheder (Phillips, Olesen, Scheffmann-Petersen & Nordentoft, 2018). Med afsæt i forskningslitteraturen argumenterer vi dog for, at de analytiske fund, som vi præsenterer, rækker ud over det særlige og partikulære. For gennem at undersøge mættede og følelseladede øjeblikke peger Simons på, at det bliver muligt at se det universelle i det partikulære (Simons, 2015, s. 181). Med andre ord kan en dybere undersøgelse af, hvordan det opleves at arbejde med video og blive følelsesmæssigt berørt pege på forhold, der overskrider denne konkrete situation. Vores analytiske fund kan derfor være relevante for alle vejledere, som oplever at skulle navigere i spændingsfeltet mellem at tilgodese forskellige behov, og som har optaget egen praksis på video i et efteruddannelsesforløb.

Analysestrategi

Data er analyseret med udgangspunkt i induktiv analysestrategi som beskrevet af Braun og Clarke (Braun & Clarke, 2006). Som tabel 5 illustrerer, var første trin i kodningen at identificere de følelsesmæssige udtryk, som de studerende kom med i deres udsagn i det empiriske materiale. Med afsæt i vores forskningsspørgsmål, Hvordan får didaktiske valg i arbejdet med autentiske vejledningssamtaler på video betydning for de studerendes emotionelle arbejde og læring? kunne vi efterfølgende generere og validere temaer på tværs af det empiriske materiale I tabel 4 giver vi eksempler på kodningsprocessen ift. de tre hovedtemaer og de undertemaer, som de affødte og, som analysen er bygget op omkring.

Tabel 4. Eksempler på kodningsprocessen

Tema 1: Emotionelt arbejde og video		
Citat eksempler	Koder	Undertema
"jeg havde optaget en del faktisk man ku hele tiden finde fejl og uh man sad der og havde det faktisk lidt dårligt med at det skulle ses af andre vejledere for hvad tænker de nu om mig" (4, 30)	Have det dårligt finde egne fejl pinligt grænseoverskridende	Fra grænseoverskridende til trygt
"jeg startede med at tænke...ej at det bliver for grænseoverskridende at komme...det bliver pinligt og ej det der med at høre sig selv eller eller analysere sin egen samtale ej hvor gør jeg det dårligt og da jeg hørte min optagelse første gang tænkte jeg nej nej nej" (4, 13)	Spændende, trygt, respektfuldt, omsorgsfuldt, behageligt	
" Det har været megatrygt for mig at være i. Det at vi har kunnet gøre hinanden klogere" (1, 94)		

Analyse

I analysen ser vi først på de studerendes emotionelle arbejde. Dernæst undersøger vi, hvorvidt vores didaktiske valg har haft betydning for, at de studerendes formår at indtage et analytisk og mere distanceret blik på det, som sker i deres videooptagelse. Til sidst kigger vi på deres læringsudbytte, herunder hvilke overraskelser, opdagelser og indsigter om deres egen praksis arbejdet med video har foranlediget.

Tema 1: Emotionelt arbejde og video

Fra grænseoverskridende til trygt

De studerendes følelser i arbejdet med video ændrer sig i løbet af modulet. Som beskrevet, i tidligere forskning, (Nordentoft & Jensen, 2017; Bjørndal, 2012) oplever de i starten, at det er grænseoverskridende at arbejde med autentiske videooptagelser af egen praksis. I forløbet sker der et emotionelt skifte, hvor de studerende fra at være usikre på, hvad forløbet kræver af dem gradvis bliver mere fortrolige med hinanden og det at arbejde med video. Dette skift gør, at de bliver mere nysgerrige i forhold til at undersøge det, der udspiller sig i deres video.

Per forklarer, hvordan han havde det, da han fandt ud af, at undervisningen var bygget op omkring arbejdet med en selv-produceret video:

Da jeg fandt ud, at vi skulle det her, var jeg ved at skride. Først tænkte jeg, at det var en drøm at komme på den her uddannelse – og da jeg så, hvad vi skulle, så tænkte jeg: Sikke et mareridt!

Pers levende beskrivelse af de følelser, som han oplevede efter at have tilmeldt sig modulet på vejlederuddannelsen, viser, at han virkelig kom på emotionelt arbejde, da han måtte undertrykke sit ubehag ved at skulle arbejde med video. Som studerende kan man jo ikke tillade sig "at skride", hvis man oplever, at noget er ubehageligt. Eller som Per meget stærkt udtrykker som "et mareridt". Således måtte han bevare roen og tilpasse sin følelsesmæssige reaktion til det, som forventes i en læringskontekst, hvor arbejdet med video er omdrejningspunktet.

Ikke kun Per men også flere af de andre studerende beretter om et lignende skrækscenarie, som undervejs i forløbet transformeres til beskrivelser om, hvordan arbejdet med video føles spændende, trygt og vedkommende. Dorte beskriver denne kovending på denne måde:

Fordi jeg bare lagde mærke til alt det forkerte, jeg egentlig siger [i videooptagelsen], men da jeg delte det med jer og begyndte at snakke om det, så var det det helt modsatte jeg fik ud af det, fordi jeg synes, der var så meget tryghed i det og sådan en omsorg omkring den her samtale og det her med, hvad sker der i samtalen. Og det var også en øjenåbner at få jeres perspektiv på det, og hvad lagde I mærke til. Og I lagde jo slet ikke mærke til alt det (...)

De studerende har tydeligvis været nervøse for at deres praksis skulle eksponeres på video. For, som Dorte beskriver det, kunne det være, at de andre studerende, som hun selv gjorde, kun ville lægge mærke "til alt det forkerte, jeg egentlig siger". En del af de studerende lavede derfor op til flere videooptagelser for at få en "perfekt" optagelse, så de andre vejledere ikke ville stille spørgsmål ved deres vejlederkompetencer. Tilsyneladende orienterer de studerende sig mod en praksis, som tilsiger, at man helst ikke laver fejl, og hvis man gør det, deler man dem ikke med andre. Forskellen mellem det, som de ser på videoen, og det indtryk, som de gerne vil give de andre vejledere af deres praksis, sætter dem på emotionelt arbejde. Dortes udsagn er sigende for, hvordan de studerende i deres følelsesudtryk abonnerer på en følerregel, som tilsiger dem at bevare roen til trods for at de er urolige og nervøse for, hvad de andre tænker om dem. Følerregler er netop karakteriseret ved at være usynlige normer for, hvilke følelser der er acceptable i en given kontekst (Hochschild, 1979). De bliver først synlige, når de forstyrres og det at de studerende formår at italesætte denne forskel og finde tryghed ved at dele de følelser de har i hinandens selskab, reducerer deres emotionelle arbejde.

Den tryghed, som skabes i forløbet, betyder også, at de individuelle udfordringer bliver til fælles udfordringer. Hans forklarer det på denne måde:

Altså, hvis man tager ud alt den læring, vi har fået, så bare den der tryghed man har fået i at dele ud af sin vejledning, fordi det har vi alle sammen udfordringer med på et eller andet niveau. Det, synes jeg, faktisk er supervigtigt altså (...)

I det første tema ser vi således, hvordan de studerendes emotionelle arbejde ændrer sig fra at være stort og udfordrende til at være nærmest ikke eksisterende.

I det næste afsnit ser vi nærmere på de didaktiske greb, som har haft betydning for dette skifte.

Tema 2: Didaktiske valg og emotionelt arbejde

Vores analyser peger på, at særligt to forhold i den didaktiske tilrettelæggelse har gjort en forskel i de studerendes emotionelle arbejde, nemlig at de:

1. udvikler en distance til vejledningssamtale på videoen, der gør, at de formår at balancere et personligt og emotionelt blik med et fagligt blik.
2. formår at skifte perspektiv fra at se samtalen i videoen som et udtryk for en personlig og individuel vejledningspraksis til at se den og de temaer, som behandles i den, som eksemplariske og dermed som temaer, der kan forekomme i alle vejledningssamtaler.

1. At skabe distance

De studerende peger på, at fire elementer i forløbet har bidraget til at de studerende får skabt en distance til videoen af dem selv og det, som udspiller sig i samtalen på videoen.

1. Det induktive blik
2. Omtale af vejleder i tredje person
3. Vende ryggen til det reflekterende team og bare lytte
4. Arbejdet med transskriptioner

Den induktive tilgang til arbejdet med video betyder, at de studerendes fokus ændres fra at finde fejl til at være undrende og nysgerrige ift. at forstå, det, som sker i vejledningssamtalen. Og det reducerer deres emotionelle arbejde. Ella siger for eksempel: det der med: Her er noget spændende - og ikke: Her er en fejl! (..) Og både Rikke og Hans taler om, at det er "spændende" med denne tilgang. Rikke fortæller, hvordan hun oplever at:

det her med at arbejde induktivt har været spændende. Det har jeg ikke været vant til (...) Jeg er altid meget problemorienteret. Jeg har altid set alle mulige problemer, og dem tager vi fat i. Men det her med: Hvad viser sig? Det synes jeg har været spændende men også ekstremt svært

Hans beskriver, at han ikke forventede at få noget særligt udbytte ud af at undersøge sin videooptagelse: "som hvis jeg bare havde kigget min video igennem fra ende til anden, ville der ikke være en ting at komme efter". Deltagelse i undervisningen ændrer tilsyneladende Hans' tilgang, og han erkender det værdifulde i at se på videoen med et induktivt og dermed åbent blik. Han fortæller, at

der kan være nogle forskellige ting i videoen, som kan være værd at kigge efter... Det der blik med at kunne udpege, at det er her, der sker noget, det er her, det er spændende. Det er her, det er interessant (..)

Flere studerende understreger, at det at omtale sig selv i tredje person som "vejleder" og ikke med sit eget navn gjorde en stor forskel, da det skabte en analytisk distance i arbejdet med videooptagelsen. Denne distance reducerede deres emotionelle arbejde gennem at sætte fokus på vejlederen som professionel og ikke for eksempel Rikke som vejleder. Rikke siger for eksempel:

Det, der hjalp, var, at underviser sagde: I skal sige vejleder, og det der med, at man med det samme flyttede sig væk fra sin egen position, sin egen navle og sit eget selvbillede

Jo flere gange de studerende ser deres egen video igennem, jo lettere bliver at få et distanceret blik til den og være nysgerrig på, hvordan vejleder og vejledte arbejder på at skabe en fælles forståelse. Susan beskriver, hvordan hun efterhånden:

ser det som en opgave, jeg skal udføre. Om mit hår ser forkert ud, det er totalt – I dont care. og det non verbale – det er ret sjovt. Jo flere gange man har set sin egen video, jo nemmere har det været. Jeg har sådan noget med lyden af min egen stemme. Jeg kan slet ikke genkende den. Det er bare blevet normalt

Analysen vidner også om to andre forhold, der bidrog til den analytiske distance: For det første beskriver Ella, hvordan det at blive bedt om at skulle sidde med ryggen til, når det reflekterende team talte om hendes videooptagelse " fungerede virkelig godt". Så kunne hun bare koncentrere sig om at "lytte på, hvad I andre fik øje på." uden at hun skulle forholde sig til teamets refleksioner med det samme. For det andet skabte arbejdet med at transskribere de tre minutters videoklip også en faglig og analytisk distance til

vejledningssamtalen, som betød, som at de studerende virkelig kunne dykke ned i samtalen og se – som Per udtrykker det – hvor udbytterigt det kan være. ”helt ned på samtaleniveau at dissekere, hvad er det der sker”.

2. Fra en individuel til en kollektiv vejledningspraksis

I dette afsnit ser vi nærmere på, hvordan konkrete didaktiske valg i læringsdesignet får betydning for, at de studerende bevæger sig fra at se deres samtale som personlig og individuel til at se den som et eksempel på en fælles vejledningspraksis med fælles udfordringer. Denne bevægelse betød også et skift i fokus fra at finde og korrigere ”fejl” til at være nysgerrig på, hvad der sker i en vejledningssamtale. Ovennævnte erkendelser reducerer de studerendes emotionelle arbejde og gør det mindre sårbart at reflektere sammen med medstuderende over det, som sker i ens egen video.

I introduktionen til forløbet på modulets første dag kommer en tidligere studerende besøg den første dags og fortæller om sit arbejde med video på modulet. Netop dette didaktiske valg omtaler Hans som

rigtigt rart, at der var nogle andre videoer, der blev præsenteret, inden jeg skulle præsentere min. Det der med at man kan se at okay, alle dem, der har været på dette kursus so far, de sidder og tænker, hold da kæft er det mig, som er vejleder der? hvorfor f..... sidder jeg og gør sådan der? Det er bare sådan en rar følelse at få

Bevidstheden om, at andre studerende før ham har haft det på samme måde, reducerer tilsyneladende Hans’ emotionelle arbejde. Hans udsagn viser, hvordan han oplever at se sig selv som en del af et større professionelt fællesskab af vejledere, der har eksponeret deres praksis på video. De studerende læser også en artikel, som også beskriver, hvordan studerende tidligere har oplevet undervisningsforløbet med video. Læsningen af denne artikel har især givet Line oplevelsen af ”at være i samme bås” med de andre studerende (Nordentoft & Jensen, 2017). Hun siger:

det hjalp rigtig meget, at underviser havde lagt nogle artikler ud ..(..), som havde interviewet andre studerende på det her modul, hvor de ligesom havde fortalt, hvordan de har haft det med det, og den artikel, den lænede jeg mig faktisk ret meget op ad, og fik jeg lidt overbevist mig selv om, at det her er en læring, og vi er alle samme i samme bås på en eller anden facon

I arbejdet med at se sig selv som en del af en kollektiv vejledningspraksis, fremhæves særligt vejledningsgrupperne som betydningsfulde. Line, som først var optaget af, om hun begik fejl i sin vejledningssamtale, fortæller at:

når vi så kom i de her vejledningsgrupper og fik sat os ned og fik snakket om [videoptagelserne] så var det faktisk nogle behagelige samtaler. Jeg tror, jeg har været hårdere ved mig selv, end godt er, fordi det har jo været fuldstændigt roligt, og det har været nogle dejlige samtaler. Vi har haft nogle rolige samtaler

Ella sammenfatter bevægelsen fra at se på sin vejledningssamtale som en individuel praksis til at kunne genkende sig selv i de andre studerendes samtaler på følgende måde:

Jeg synes bare, det har været interessant, at altså fordi man kan genkende sig selv i noget af det, vi alle sammen gør. Altså man kan jo se vejlederrollen i alt, det vi gør. Altså, der er meget læring at hente ved også at se, hvad det er altså øh vis talte også lidt om at det er okay at være i tvivlen og vejleders ønske alligevel at komme til et mål

Dialogen om videoer i vejledningsgrupperne skaber således en kollektiv praksiskultur, hvor de studerende både bliver mindre sårbare og formår at spejle sig i hinandens praksis på en konstruktiv måde. Et konkret og tydeligt eksempel på udviklingen af denne kollektive praksiskultur er skiftet i deres brug af personlige pronominer, når de omtaler det, som udspiller sig på videoen. I begyndelsen af modulet siger de studerende ”jeg” og har fokus på sig selv som en individuel vejleder. Halvvejs i forløbet ændres dette ”jeg” til et ”vi”, når de spejler sig i hinandens samtaler og bygger bro til, hvordan deres egen samtale kan forbindes til en fælles vejledningspraksis.

Fællesskabet om videoptagelserne i vejledningsgrupperne giver plads til tvivl og usikkerhed, og det reducerer det emotionelle arbejde. Fra at orientere sig mod følelser om at skulle fremstå professionel og sikker ses det, hvordan de studerende skaber nye følelsesmæssige normer og regler i grupperne.

Normer, som er præget af en åbenhed og tillid til at man kan sige, hvad man tænker. Dette analytiske fund underbygges af forskning med fokus på brug af video i læreruddannelsen, hvor det konkluderes, at gruppearbejde i form af "video study groups", hvor lærerne deler og diskuterer videoklip fra deres egen praksis, har betydning for de studerendes positive læringsudbytte. (Borko, Koellner, Jacobs, & Seago, 2011).

De analytiske fund underbygger vigtigheden i den didaktiske kombination af en velstruktureret rammesætning og en velforberedt facilitator, som afgørende for de studerendes åbenhed og nysgerrighed samt udbytte af arbejdet med at analysere autentiske videosamtaler (Santagata et al., 2021). Man kan sige, at de studerende "frisættes" fra skulle agere som fagligt kritiske medstuderende, som forventes at komme med teoretiske bud på teorier, "der virker". I stedet bliver det, som en af de studerende formulerer det, legitimt at være nysgerrig, at tvivle og stille spørgsmål med det formål at blive klogere på, hvad der er sker i vejledningssamtalerne. Det er vores antagelse, at dette fokus på nysgerrighed har betydning for den omsorg og lydhørhed i grupperne, som vi kan spore i informanternes udsagn. Tidligere forskning løfter dog ikke sløret for progressionen i og effekten af de konkrete didaktiske valg. Den forholder sig kun overordnet til sammenhængen mellem den didaktiske rammesætning og studerendes læring ligesom den heller ikke uddyber, hvilken rolle følelser spiller en rolle i et teoretisk perspektiv.

Tema 3: "Det subtile": Video, emotionelt arbejde og læring

I sidste tema undersøger vi, hvad der karakteriserer de studerendes læring i arbejdet med autentiske vejledningssamtaler optaget på video. Og netop det: "at tage udgangspunkt i noget faktisk, der var sket" det udgør, om Per udtrykker det "en kæmpe forskel", da de studerende får indsigt i ikke kun, hvad de tror, der sker i deres vejledersamtaler, men hvad der faktisk sker (Sherin & Han, 2004, s. 227).

En af de store og betydningsfulde erkendelser, som de studerende peger på, er, hvordan deres skjulte antagelser om vejledningsproblemers karakter bliver synlige og samtidigt styrende for, hvordan de udøver deres praksis som vejledere. Konkret betyder det, at de opdager, at det problem, som de har fokus på i vejledningen, måske i virkeligheden slet ikke er problemet. Når de er styret af deres antagelser om, hvad problemet er, lytter de selektivt til det, som den vejledte siger. De hører ikke det, som kan pege på et andet problem. Forskningslitteraturen om brug af video i læreruddannelsen underbygger denne pointe om videos potentiale til at synliggøre skjulte dynamikker og en tavs praksisviden, da det fremgår det, at "...videorecords can highlight aspects of classroom life that a teacher might not notice in the midst of carrying out a lesson" (Borko et al., 2011, s. 176). Hvordan de skjulte antagelser bliver synlige for vejlederne og betydningen af denne erkendelse skal vi nu se nærmere på i det næste afsnit.

Fra antagelser til problemer

Hans beskriver, hvordan alle vejledere godt ved, at de går rundt med nogle forudindtagede holdninger. Alligevel giver videoen syn for sagen eftersom "det der med at finde ud af, at okay det er altså faktisk sådan der, jeg agerer". Og Susan siger:

Gud, sker der alt det i min samtale? Hold da op, er det godt nok min samtale? og alle de ting de foregår. Det kan jeg se nu. Åh ja det er jo rigtigt

Hans' og Susans' kommentarer illustrerer den overraskelse, de oplever, når de ser sig selv vejlede. De antager, at de har en bevidsthed om, hvad de gør eller ikke gør. Ved gennemsyn af videooptagelsen får de øje på, at det måske ikke er helt så enkelt.

Lone siger, at hun "er blevet gjort opmærksom på, hvor meget jeg egentligt antager", og Dorte fortæller, hvordan det, hun troede var et problem eller en udfordring i samtalen, ikke er det egentlige problem, hvilket virkelig har rystet hendes forståelse af, hvad det er, hun laver i sin praksis. Hun siger:

det er slet ikke det, der er problemet, eller øh jeg skal i hvert i fald se det fra en helt anden side. Altså det her med hvorfor er det det, der er problemet i stedet for at sige, at det er et problem, jeg skal løse... hvorfor er det egentlig, at jeg synes, det er et problem? Og det her med manglende progression. Hvorfor tror jeg, det er et resultat – og hvad er et resultat i denne her sammenhæng? For hvis skyld gør du det? Og det er meget

noget af det, der nærmest er bygget ind i vores arbejde (i x kontekst) Det her med resultater. Man skal kunne måle hvor mange kommer ind og hvor mange kommer ud. Altså det her med resultat... for hvis skyld, og hvad er et godt resultat?

Citatet viser, hvordan Dortes arbejde med video har styrket hendes kritisk refleksive analyse af sin praksis (Nordentoft & Jensen, 2017), da hun for det første får hun øje på, hvor styrende hendes antagelser er for, hvordan hun definerer problemet. For det andet indser hun, hvordan disse antagelser er forbundet med en systemtænkning, hvor den vejledtes tarv er underprioriteret til fordel for neo-liberale idealer om, hvad der er målbart og bedst (Järvinen & Mik-Meyer, 2012). Det induktive blik faciliterer desuden, at Dorte begynder at stille spørgsmål ved de antagelser, som ligger i hendes praksis om, hvornår noget er "et godt resultat". For hvad betyder det? Og for hvem er det et godt resultat? Dortes refleksion er eksemplarisk i, at belyse, at de studerende gennem arbejdet med at forholde sig induktivt i deres dialog med hinanden begynder at forholde sig spørgende og kritisk til de naturgivne kategorier, der er i deres praksis: så som for eksempel, hvornår noget er et udtryk for "et godt resultat" (Højgaard, 2018).

Dortes udsagn illustrerer også det emotionelle spændingsfelt og den balance, som vejledere må kunne navigere i, mellem at tilgodese systemets og de vejledtes behov: Er man tæt på den vejledte, hvor man forsøger at forstå og tilgodese hendes behov? Eller er man tæt på systemet i forsøget på at honorere det professionelle opdrag, man har som vejleder i en institutionel kontekst. Hans bliver opmærksom på:

hvor meget systemet fylder i mit arbejde. Hvor meget jeg skal sørge for, at det skal foregå efter regler på den institution, jeg repræsenterer (...) Systemet er tungere, end jeg havde forestillet mig. Der er bare nogle ting, som uanset hvor meget jeg ønsker at hjælpe, så kan jeg ikke gøre det, fordi jeg er bundet af regler. Top down, Juridisk magt. Det kan man ikke komme udenom. Det er jeg blevet mere bevidst om.

De studerende overraskes med andre ord over, hvor meget og hvordan de er bundet af og agerer som institutionens forlængede arm og måske ikke altid lytter til det, som den vejledte siger. Det bliver Susan opmærksom på, når hun siger:

Selvom jeg har hørt deres historie før og godt ved, hvor de er på vej hen. Jeg skal tage en dyb indånding, lytte til deres interesser og til deres ønsker og derfra finde ud af, hvor kommer vi hen. I stedet for at jeg ret hurtigt ræsonnerer mig frem til, at det er den vej, vi skal - det er det her, vi gør. Det er de her regler. Lige give dem noget plads

I arbejdet med sin vejledningssamtale får Ella øje på, at den vejledte afventer hendes anerkendelse, inden hun går videre med sin fortælling. Så når Ella ikke lytter eller kommentere på det, som den vejledte siger på en relevant måde, så sker der ikke en udvikling i samtalen. Denne opdagelse får hende til at sige at hendes største faglige erkendelse har været

hvor meget magt, der ligger i vejlederpositionen [...]at vejledningssøgende egentlig venter på min anerkendelse

At der er så meget magt forbundet med det at være vejleder, det havde hun hverken forestillet sig før eller opfanget i selve samtalen.

Synliggørelsen af, hvor meget systemet fylder i vejledningen og den magt, der ligger i vejlederpositionen, kan på den ene side øge vejledningsstuderendes emotionelle arbejde, da deres praksis er forbundet med en indbygget modsætning, som kan formuleres på denne måde: Hvordan man kan fremstå troværdig og samtidigt magtfuld og lyttende samtidigt med bevidstheden om, at der er regler, som ikke kan forhandles? Men, analyserne viser også, hvordan de studerende får øje på, at selv små ting kan få en stor og afgørende effekt og skabe nye handlingsrum i deres vejledningspraksis. Det ser vi nærmere på i det næste afsnit.

Fra det åbenlyse til det subtile

I dette sidste tema ser vi nærmere på, hvor meget og hvordan subtile forhold får betydning for det, der sker, i en vejledningssamtale. Den Store Dansk Ordbog definerer "subtil" således: fin, raffineret, underfundig, vanskelig at definere, analysere eller forstå. Hans introducerer ordet "subtil" på denne måde:

..men når jeg også ser videoer af jer andre kan jeg se, at det er faktisk langt mere subtilt, langt mere hvad hedder det skjult, når man lige går fra. Hvornår er man lige systemets mand, og hvad effekt har det også?

I citatet taler Hans om, hvor "subtilt" det er. om han agerer som systemets eller den vejledtes "mand", når han ser på dynamikken i samtalen. De studerende får blik for, hvordan små ting i samtalen kan have stor effekt og dermed indsigt i den situerede kompleksitet, der er indlejret i enhver vejledningssamtale. I deres dialog nedenfor ses det, hvordan Ella, Hans og Rikke kredser om dette tema:

Hans: For når der er nogle, som sidder og stiller én spørgsmål til en vejledningssamtale, så har du bare et eller andet sted også nogle ting, du kan på rygmarven, som du lirer af, og så tænker du måske ikke på, at der ligger noget underliggende, at det kan have en anden effekt, end du går og forestiller dig.

Ella: eller man kan sige, at det udmønter sig

Hans: ja, lige præcis

Ella: hov, der var noget lige der, som jeg egentlig ikke troede, jeg gjorde. Jeg havde i hvert i fald en anden intention end den effekt, det reelt har, det jeg gør

Rikke: Man tror bare, at jeg informerer bare om noget

Alle griner

Rikke: Nu informerer jeg dig om noget, og når man så ser videoen, kan man se, hvordan deres kropssprog forandrer sig og hvordan...

Hans: ja

Rikke: Eller, hvordan man læner sig frem i stolen på en eller anden måde og lige til sidst tager hånden frem og siger ...og afviser den position, jeg er ved at determinere hende i...

Ellas, Hans' og Rikkens dialog illustrerer en bevidsthed om flere centrale forhold i det subtile. For det første, at der kan være noget "underliggende" i samtalen, som de ikke har øje for. For det andet, at vejledning ikke "bare" handler om at informere nogen om noget og for det tredje at kropssprog har betydning for, hvordan de tilgængelige positioner i en samtale defineres. Med andre ord har de lært nødvendigheden i at være bevidst om, hvordan det, "man lirer" af, fordi det sidder på rygmarven kan have forskellige effekter afhængig af den situation og relation, man befinder sig i. Det subtile ligger altså i en opdagelse af, at normative kategorier og begreber som for eksempel "resultat" eller "system" og "den vejledte" omsættes og må forstås i lyset af den konkrete kontekst, som samtalen foregår i, fordi enhver samtale er unik.

Samtidigt opdager de, at mange af disse forhold er mulige at ændre på, når de ser effekten af netop små handlinger på den vejledte. Ella erkender, at alt i samtalen både kropssprog og selv det skema og den tavle, hun bruger i vejledningen, ikke er uskyldige, men er elementer, som kan præge forløbet i samtalen. Derfor handler det, som Amalie peger på i citatet nedenfor, i lige så høj grad om at have fokus på, hvad der ikke bliver sagt, som det, der bliver sagt. Hun siger:

Jeg synes da også, som du siger om at lytte til folk. Hvad bliver der sagt og hvad bliver ikke sagt. Hvad er budskabet. Som man også selv lige skal bearbejde og tænke på. Og lige tage en pause.

For Kia betyder den nye indsigt, at hun fremadrettet forestiller sig: "at samtalerne bliver langsommere og mere reflekterende undervejs, fordi man ved, at det næste, man siger, har en effekt".

Sammenfattende ser vi, hvordan de studerende får øje for, at deres antagelser om, hvad den vejledtes problem er, kan skygge for, at de opdager, at der kan være andre og bagvedliggende problemer. Analyserne viser, at de studerende bliver opmærksomme på at de som vejledere er meget målorienterede og ofte er styret af en systemtankegang. Dette fokus på at nå bestemte mål gør, at de ikke altid lytter (nok) til det, som de vejledte kommer med. Denne erkendelse faciliteres af en nyvunden opmærksomhed på betydningen af det subtile niveau i vejledningssamtalen, hvor selv små ting kan få stor betydning. De studerende er enige om, at konsekvensen af denne opdagelse er at holde flere pauser og turde blive i tvivlen. Som Kia formulerer det: Er kunsten at gøre samtalen mere langsom gennem at sætte tempoet ned så det bliver muligt at opfange alle de små signaler i en vejledningssamtale, når man ikke er sikker på det næste skridt.

Perspektiverende konklusion

Et centralt omdrejningspunkt i en vejledning er skabe et meningsfyldt afsæt for vejledtes valg, udvikling og læring – hvad enten vejledningen foregår i en folkeskole, på et hospital eller i en børnehave. Samtidigt er et grundvilkår, at vejledningen foregår i en institutionel kontekst, hvor der eksisterer visse mål og regler for og i vejledningen. Dette forhold kan betyde, at vejledere kan opleve at stå i et spændingsfelt mellem deres idealer om at ”gøre godt”, ”at gøre godt nok” og så det, som det er muligt at ”gøre godt med”, da der kan være et misforhold mellem ressourcer og behov.

Derfor er der følelser på spil i en vejledningspraksis. De 14 vejledere, som er deltager i vores undersøgelse, er usikre og nervøse for at vise deres praksis frem på video. Som én af dem udtrykker det: ”hvad nu hvis jeg laver fejl”. Samtidigt ved vi fra den sparsomme forskning, der er indenfor vejledningsområdet (Nordentoft & Jensen, 2017; Bjørndal, 2012), at det er lærerigt at arbejde med autentiske videooptagelser af egne vejledningssamtaler. Forskning i brug af video i læreruddannelse kommer med overordnede didaktiske bud på, hvordan video kan facilitere læring, men indtil nu har forskningen ikke

- Undersøgt, hvordan de følelser, som er i spil i arbejdet med video kan forstås i et teoretisk perspektiv.
- Konkretiseret, som vi gør i denne artikel, hvordan et læringsforløb kan tilrettelægges didaktisk, så det bliver trygt, meningsfuldt og uden et fokus på at finde fejl i vejledningssamtalerne.
- Dokumenteret, hvordan video synliggør den institutionelle vejledningskontekst og det magtforhold, som er indlejret i den, hvilket præger vejledningssamtalens forløb. Sidstnævnte kan øge vejledernes emotionelle arbejde, men skaber samtidigt et afsæt for en kritisk refleksiv praksis og et møde med vejledte på hans/hendes præmisser.

Her i konklusionen ønsker vi at fremhæve særligt tre forhold i vores bidrag til forskningen om, hvordan didaktiske valg influerer på vejlederes emotionelle arbejde og læring i arbejdet med autentiske videooptagelser fra deres vejledningspraksis:

1) At skabe analytisk distance

For det første viser analyserne, at det at skabe distance til sig selv i videoen er centralt i udviklingen af et analytisk blik. Det reducerer informanternes emotionelle arbejde og giver indsigt i, hvad der karakteriserer de dynamikker, som træder frem i samtalen mellem vejleder og vejledte. Informanterne peger på følgende didaktiske valg, som har været hjælpsomme ift. at skabe en distance til videoen:

- Arbejdet med at fremme nysgerrighed på samtalen gennem et induktivt blik frem for et fokus på fejl
- omtale af vejleder i tredje person
- arbejde med transskriptioner
- og at få fred til at lytte og tænke over vejleders og medstuderendes input i vejledningen frem for at skulle respondere på dem.

2) Udvikling af et kritisk refleksivt blik

For det andet peger analyserne på, hvordan der er et samspil mellem den didaktiske tilrettelæggelse af forløbet og udviklingen af de studerende kritiske refleksivitet. De studerende opnår en forståelse af, hvordan de skaber deres egen position i vejledningssamtalen gennem det, de siger eller ikke siger, og at det har betydning for en samtales forløb. Vi argumenterer for, at disse opdagelser betyder, at deres emotionelle arbejde reduceres, når de får øje for, hvordan de selv bidrager til at skabe og forholde sig til det, som, de tror, er problemer, men som måske ikke er det. De opdager også, hvor stor betydning subtile forhold bl.a. i deres kropssprog og toneleje har for samtalen. Derfor tænker en af de studerende, at hendes samtaler fremover vil blive ”langsommere”.

3) Fra en individuel til en kollektiv vejledningspraksis

For det tredje transformeres de studerendes individuelle praksis til en kollektiv praksis via det fælles arbejde med video i Kollektiv Akademisk Vejledning (Nordentoft et al, 2019). Her bliver det muligt at

adressere emotionelt udfordrende tematikker i vejledernes praksis, fordi tematikkerne opleves som fælles og generiske for det at være vejleder. De studerende bliver bevidste om, hvordan de som vejledere er en del af et større system, der åbenlyst begrænser mulighederne. Og samtidig erkender de, at små forandringer i deres vejledning, kan have en stor effekt. Den "fejlfindingstænkning", som har præget dem i begyndelsen af modulet reduceres, og med den også det emotionelle arbejde, der er forbundet med egne forventninger til "hvordan man burde agere" i både eget vejledningsrum og i det kollektive vejledningsrum.

Vores undersøgelse bidrager således med ny viden om, hvordan man kan sammenkæde et emotionssociologisk perspektiv på følelser med et didaktisk og sociokulturelt informeret læringsperspektiv i ønsket om at forstå, hvad der er på spil, når vejledere arbejder med videooptagelser af autentiske vejledningssamtaler. Et emotionssociologisk perspektiv på følelser har netop blik for, hvordan følelser ikke kan ses isoleret fra den kontekst, som de er opstået i og dermed isoleret fra den didaktiske og kronologiske tilrettelæggelse af læringsforløbet. De analytiske fund rejser samtidigt en række ubesvarede spørgsmål, som kan være relevante at undersøge i fremtidige forskningsprojekter:

- Hvordan omsætter vejlederne deres erkendelser fra at arbejde med video i deres praksis, når de er færdige med undervisningsforløbet på modulet?
- Hvordan videndeler de deres indsigter til kolleger? Og hvordan responderer kolleger på den? Hvilke udfordringer og muligheder opstår?
- I hvilken grad og hvordan er vejlederes praksis præget af en "fejltænkning" og hvilken betydning får denne tænkning for deres emotionelle arbejde og praksis som vejledere?

Referencer

- Andersen, T. (1996). *Reflekterende processer*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Appel Nissen, M., & Harder, M. (2008). Forandringer i det sociale velfærdsarbejde: om oplevelsen af styring og socialrådgiveres strategier. *Nordisk sosialt arbeid*, 28(3).
- Bakhtin, M. M. (1981). *The Dialogic Imagination. Four Essays*. Austin & London: University of Texas Press.
- Berger, R. (2015). Now I see it, now I don't: researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative Research*, 15(2), 219-234. <https://doi.org/10.1177/1468794112468475>
- Bjerkholt, E. (2017). *Profesjonsveiledning. Fra praktisk virksomhed til teoretisk felt*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bjørndal, C. (2012). Veilederes møte med seg selv. Betydningen av videooptak og transkripsjon som utviklingsredskap. In A. Ulvestad & F. Kärki (Eds.), *Flerstemt veiledning* (pp. 335-355). Oslo: Gyldendal.
- Borko, H., Koellner, K., Jacobs, J., & Seago, N. (2011). Using video representations of teaching in practice-based professional development programs. *Zdm*, 43, 175-187.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77.
- Buhl, M. (2011). Multimodality: On video mediated counselling for educational purposes. Vietnam Forum on Lifelong Learning: Building a Learning Society, Hanoi.
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2015). *InterViews : learning the craft of qualitative research interviewing* (3rd ed.). Sage Publications.
- Dysthe, O. (2003). *Dialog, samspill og læring*. Århus: Forlaget Klim.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Hammond, L., & Moore, W. M. (2018). Teachers taking up explicit instruction: The impact of a professional development and directive instructional coaching model. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(7), 110-133.

- Hochschild, A. R. (1979). Emotion Work, Feeling Rules, and Social Structure. *American Journal of Sociology*, 85(3), 551-575. Retrieved from <http://www.jstor.org.ez.statsbiblioteket.dk:2048/stable/2778583>
- Hochschild, A. R. (1983). *The Managed Heart. Commercialization of Human Feeling*. Berkley: University of California Press.
- Højgaard, L. (2018). Kritik som praksis. In M. H. Jacobsen & A. Pedersen (Eds.), *Kritik. Klassiske kontemporære og sociologiske perspektiver*. København: Hans Reitzel.
- Järvinen, M., & Mik-Meyer, N. (2012). *At skabe en professionel - ansvar og autonomi i velfærdsstaten*. København: Hans Reitzel.
- Katznelson, N., Pless, M., Görlich, A., Graversen, L., & Sørensen, N. B. (2021). Ny udsathed: nuancer i forståelser af psykisk mistrivsel. *Nordisk tidsskrift for ungdomsforskning*, 2(2), 83-103. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-8162-2021-02-01>
- Leijen, Ä., Allas, R., Toom, A., Husu, J., Marcos, J.-J. M., Meijer, P., . . . Krull, E. (2014). Guided Reflection for Supporting the Development of Student Teachers' Practical Knowledge. *Procedia, social and behavioral sciences*, 112, 314-322. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1170>
- Lepp, L., Leijen, Ä., Küüsvek, A., & Kalk, K. (2023). Teacher Education Students' First-Time Experiences of Video-Recording Their Teaching and Analyzing it. *SAGE open*, 13(3). <https://doi.org/10.1177/21582440231196746>
- Macbeth, D. (2001). On "reflexivity" in qualitative research: Two readings, and a third. *Qualitative Inquiry*, 7(1), 35-68.
- Meyer, H. (2005). *Hvad er god undervisning?* København: Gyldendal.
- Nordentoft, H. M. (2015). Linedans på video. *Vejlederforum*, 8(4).
- Nordentoft, H. M., & Olesen, B. R. (2014). *Kommunikation i kontekst*. København: Munksgaards Forlag.
- Nordentoft, H. M., Jensen, T. W., & Bengtsen, S. S. (2020). "Vi er rigtig meget ens": Peer-dynamik i samarbejdet mellem specialeskrivende par. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 16(28).
- Nordentoft, H. M., Hvass, H., Mariager-Anderson, K., Bengtsen, S. S., Smedegaard, A., & Warrer, S. D. (2019). *Kollektiv Akademisk Vejledning. Fra forskning til praksis*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Nordentoft, H. M., & Jensen, M. E. G. (2017). "En usleben diaman": Video i udviklingen af masterstuderendes kritiske refleksivitet. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 12(23), 71-86.
- Nordentoft, H. M., & Møller, K. L. (2022). Emotionelt arbejde og læring i asynkron peer feedback. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 17(33). <https://doi.org/10.7146/dut.v17i33.129425>
- Nørtoft, K., & Nordentoft, H. M. (2019). Exposing Diversity: A Methodological Approach to the Use of Video Narratives in Interdisciplinary Practices. *Visual Anthropology*, 32(1), 56-75. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/08949468.2019.1568114>
- Phillips, L. J., Olesen, B. R., Scheffmann-Petersen, M., & Nordentoft, H. M., Nordentoft. (2018). De-romanticising dialogue in collaborative health care research - A critical, reflexive approach to tensions in an action research project's initial phase. *Qualitative Research in Medicine and Healthcare*, 2(1). <https://doi.org/10.4081/qrmh.2018.7178>
- Pirhonen, J., & Rasi, P. M. (2016). Student-generated instructional videos facilitate learning through positive emotions. *Journal of Biological Education*, 51(3), 1-13. <https://doi.org/10.1080/00219266.2016.1200647>
- Santagata, R., König, J., Scheiner, T., Nguyen, H., Adleff, A.-K., Yang, X., & Kaiser, G. (2021). Mathematics teacher learning to notice: A systematic review of studies of video-based programs. *ZDM – Mathematics Education*, 53(1), 119–134. <https://doi.org/10.1007/s11858-020-01216-z>
- Sherin, M. G., & Han, S. Y. (2004). Teacher learning in the context of a video club. *Teaching and teacher education*, 20(2), 163-183. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.08.001>

- Simons, H. (2015). Interpret in context: Generalizing from the single case in evaluation. *Evaluation (London, England. 1995)*, 21(2), 173-188. <https://doi.org/10.1177/1356389015577512>
- Swales, J. M. (2004). *Research Genres: Explorations and Applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, J. M. (2008). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings (1990)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zhang, M., Lundeberg, M., Koehler, M. J., & Eberhardt, J. (2011). Understanding affordances and challenges of three types of video for teacher professional development. *Teaching and teacher education*, 27(2), 454-462. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.09.015>