
Faglig kommunikation i et professionelt fællesskab

– om sproglige og kommunikative muligheder for faglighed i praksis

Solveig Trolsen, lektor, Læreruddannelsen VIA UC. sotr@via.dk

Resumé

Artiklen tager afsæt i et forsknings- og udviklingsprojekt i VIA Profession og Uddannelse med fokus på fastholdelse og udvikling af nydimmitterede læreres faglighed i de første år i praksis. Med udgangspunkt i en række undersøgelser afdækkes udfordringer i transitionen fra læreruddannelse til lærerprofession, og mulige årsager til, at lærere ofte afstår fra at formulere sig fagligt i kollegial dialog, identificeres. I forlængelse heraf peges på læreres manglende fagsprog som en mulig delforklaring, og der gives et eksempel på en intervention i form af et tidsskrift som ét tiltag blandt flere, der kan medvirke til at styrke lærernes udvikling af et professionelt fagsprog.

Nøgleord

Sammenhæng mellem uddannelse og profession, faglig kommunikation, nyuddannede lærere, sprog i kontekst, lærerprofessionalitet.

Artikel uden for tema. Vejledt

Et eksplorativt studie med intervention

I professionsuddannelserne er samspil mellem uddannelse og profession på den ene side et konstitutivt element på den anden en udfordring, idet adskillige studier – heriblandt dimittendundersøgelser fra Læreruddannelsen i Aarhus – viser, at professionens udøvere ofte har svært ved at se det, de har lært gennem deres uddannelse, komme i spil i den efterfølgende praksis (Frederiksen & Lund, 2011; Frederiksen & Troelsen, 2013). Omvendt oplever professionerne af og til, at fx nyuddannede læreres uddannelse i mindre grad end forventet gør dem parate til at møde professionens mangeartede opgaver. Det er en udfordring, som professionsuddannelserne dagligt forholder

sig til på forskellige niveauer, og i VIA Profession og Uddannelse (tidligere VIA Didaktik) har vi forsøgt at undersøge betingelserne for, at nyuddannede lærere kan formulere sig fagligt i professionel praksis. I et forsøg på gennem intervention at bidrage til at give lærerbachelorernes faglighed en stemme i skolen har vi desuden skabt en skriftserie, hvor nyuddannede lærere skriver til skolens professionelle om lærerfaglige problemstillinger.

Følgende undersøgelsesspørgsmål har været styrende for projektet:

Hvilke faktorer – herunder sproglige og kommunikative – har betydning for, hvordan og i hvilken grad nyuddannede lærere anvender den faglighed, de har tilegnet sig gennem læreruddannelsen?

I hvilken grad kan et tidsskrift skrevet af nydimitterede lærerbachelorer bidrage til at bringe uddannelsesfagligheden i spil i og dialog med professionen?

Lost in translation?

Samspelet mellem uddannelse og profession er som nævnt både en professionsuddannelses *raison d'être* og samtidig en stadig udfordring. Andrew Abbott beskriver professionernes vidensgrundlag som to fundamentalt adskilte, parallelle systemer: Et akademisk og et praktisk (Abbott, 1988). Disse to systemer opfattes ofte som synonyme med dikotomien teori/praksis (Nielsen, 2014) og forbindes ikke sjældent med to ligeledes adskilte arenaer eller rum. Selv om det næsten forekommer klichéagtigt, mødes såvel lærerstuderende i praktik som nyuddannede lærere fra tid til anden med et "velkommen til virkeligheden" og dermed en distancering til den u-virkelighed, som uddannelsens domæne bringes til at repræsentere. Det opleves af de studerende som frustrerende og bidrager i nogen grad til, at de selv bliver mindre tilbøjelige til at trække eksplicit på deres uddannelse, når de befinder sig i skolens kontekst, som altså ikke opleves, som om den anerkender deres uddannelsesviden som adækvat. At gå ind i diskussionen om, hvad en læreruddannelse skal og kan bidrage med i forhold til professionen, og hvilken virkelighed der er gældende hvornår, falder uden for denne artikels rammer. Der henvises til de mange forsøg på at problematisere og nuancere den forenkede teori-praksis-forståelse, som ovenstående eksempel er udtryk for (Nielsen, 2014). Derimod er det relevant at notere sig, at det især er i *skiftene* fra uddannelsessted til praktikskole og senere i *overgangen* fra

studiet til jobbet som lærer, at den manglende dialog mellem de to vidensområder viser sig som et problem.

Vi ved således fra eksempelvis dimittendundersøgelser, at nyuddannede lærere ofte har svært ved at se, at deres uddannelse kommer i spil i deres arbejde på skolerne (Frederiksen & Lund, 2011; Frederiksen & Troelsen, 2013). Især bachelorprojektet opleves som fjernt fra praksis og bruges kun sjældent i faglig dialog med kolleger (ibid.). Det er der mange (del-)årsager til – og nogle af dem vil blive berørt nedenfor. Den overordnede pointe er, at vigtig faglig-pædagogisk viden, som de studerende har arbejdet seriøst, kvalificeret og ofte innovativt med, tilsyneladende går tabt i transformationen eller oversættelsen fra uddannelseskontekst til professionskontekst. Det er en skam både for professionen, der går glip af vigtig viden, og for de nyuddannede lærere, som derved mister en ofte tiltrængt mulighed for faglig anerkendelse.

De nyuddannede lærere har en fireårig uddannelse i bagagen, men oplever sig alligevel ofte som dårligt klædt på til at møde den professionelle virkelighed, de bliver en del af som nyansatte i skolen. Det handler ikke alene om det såkaldte praksischock eller om, at skolens hverdag er hektisk og præget af handletvang. Det skyldes også, at det er svært for de nyuddannede lærere at anvende deres uddannelsesviden i den nye hverdag, fordi det sprog, de som studerende har været vant til at bruge i deres refleksioner over praksis, virker fremmed i skolen, hvor det kan opleves som overakademisk og fjernt. Den viden og indsigt, som de har oparbejdet i uddannelsen, er altså i fare for at blive tabt i transformationen fra uddannelse til profession – fordi den ikke kan komme til udtryk.

Fåmælt faglighed

Flere forskningsprojekter viser, at lærernes samtaler om undervisningsplanlægning og udfordringer i deres professionelle praksis kun i mindre grad præges af en fag- og almenpædagogisk diskurs. I skoleåret 2014 interviewede jeg sammen med en forskerkollega (Iskov & Troelsen, 2015) to dansklærere i niende klasse med henblik på at undersøge lærernes intentionalitet under indflydelse af deres forståelse og oplevelse af afgangsprøverne i dansk. Vi spurgte blandt andet lærerne om, hvad der havde betydning for deres undervisningsplanlægning, og havde forventet at finde tegn på "teaching to the test" forstået sådan, at prøvernes *faglige* krav kom til at afspejle sig i lærernes *faglige* valg og prioriteringer i deres årsplanlægning og muligvis udfordrede



deres intentionalitet (Iskov, 2016). Dette fandt vi også til en vis grad. Men mere tydeligt – og for os overraskende – var det, at faglige og almindidaktiske prioriteringer og argumenter stort set var fraværende i lærernes overvejelser over undervisningens indhold og organisering. En faglig diskurs og tænkning blev tilsyneladende trængt i baggrunden af strukturelle hensyn på mange niveauer – fra arbejdstidstilrettelæggelsen i den nye overenskomst til prøvebestemmelserne og materialers fysiske tilgængelighed eller mangel på samme og hensyn til censorers kontrollerende blik. Vi måtte således konkludere, at intentionaliteten i mindre grad var fag- eller almindidaktisk, men først og fremmest strukturel og i nogen grad ligefrem strategisk – altså handlede om at "få eleverne godt igennem" og dagligdagen til at fungere.

Et andet eksempel på fravær af faglig diskurs finder projektet "Fagligheder i spil" (VIA), som undersøger, hvilke forhold der har betydning i forbindelse med implementering af nye tiltag i folkeskolen (bl.a. Lund, Hansen & Madsen, 2016). Projektet identificerer, hvad folkene bag det kalder en "vidensmæssig sandwich", hvor lærerens didaktiske grundfaglighed er under dobbelt pres fra den globale uddannelsesforsknings evidensbase-rede viden på en ene side og en lokal, kontekstbunden erfaringsviden på den anden. Lærerens grundfaglige viden kommer således sjældent til orde i forbindelse med implementering af nye skolepolitiske og organisatoriske tiltag, hvor den ellers kunne være ønskelig som meningsgivende element eller kritisk platform mellem udefrakommende krav og intern, kontekstbunden erfaringslogik.

Endelig findes en tilsvarende udgrænsning af lærerfagligheden i Lise Tingleff Niensens påvisning af såkaldte *funktionslogikker* som dominerende i lærernes teamsamarbejde frem for idealforestillingen om, at lærerne bruger teamsamarbejdet til at tematisere elevernes læring (Nielsen, 2013). "*Lærere er meget optagede af elevernes læring, men det er svært at tale om i de formelle fora*", opsummerer Tingleff Nielsen i et interview om undersøgelsen til fagbladet *Folkeskolen* (Folkeskolen, 2012).

Det kunne være interessant at gå yderligere ind i en diskussion af, hvad *lærerfaglighed* er for en størrelse. Det er en afhandling værd og har ikke været ærindet her, hvor faglighed derfor pragmatisk omfatter fællesmængden af lærerens fagdidaktiske, almindidaktiske og pædagogiske viden. Som eksemplerne ovenfor viser, er problemstillingen netop kendetegnet ved, at *hverken* helt specifikke undervisningsfagsemner som *skriveidaktik* eller mere almene fænomener som *didaktisk grundfaglighed* eller *elevernes læring* kan

modstå presset fra de øvrige logikker, som kæmper om lærernes opmærksomhed i arbejdskulturens dialogfællesskaber.

Samlet set peger meget altså på, at det, som jeg her vil kalde en *faglig diskurs*, har svære betingelser i skolens professionelle fællesskab. Årsagerne hertil er mange og har blandt andet at gøre med mulighederne for, at en sådan diskurs kan udfolde sig uden at blive trængt i baggrunden af funktionslogikker, produktivitetskrav og handletvang på et mere strukturelt niveau. Imidlertid kan det også antages, at en del af forklaringen kan have at gøre med manglende tradition for og sprog til faglig kommunikation. "Mit sprogs grænser betyder min verdens grænser", lyder Ludwig Wittgensteins herostratisk berømte citat fra *Tractatus Logico-Philosophicus* (Wittgenstein, 1998). Hvis viden og faglighed skal manifesteres i skolens kollegiale fora, forudsætter det et sprog, der giver mulighed herfor. Eller med andre ord: Sproglige begrænsninger kan – i lighed med de ovenfor nævnte forhold – antages at bidrage til begrænsning eller tilsløring af faglighed.

En passende sprogdragt

Når nyuddannede lærere i fx dimittendundersøgelserne giver udtryk for at opleve begrænset anvendelse af den faglighed, de har tilegnet sig i løbet af deres uddannelse, kan det altså blandt andet hænge sammen med de nævnte karakteristika ved skolekulturen, hvor den faglige diskurs har begrænset udfoldelsesmulighed. Det kan imidlertid også skyldes, at dimittenderne har svært ved at finde et passende sprog for faglighed i den nye kontekst og i nogen grad forveksler faglighed med en *bestemt sproglig manifestation af fagligheden*. Således fandt vi i dimittendundersøgelsen for årgang 2011 ved Læreruddannelsen i Aarhus (Frederiksen & Troelsen, 2013) en vis dissonans mellem de studerendes eksplicite udsagn om, at eksempelvis almindidaktikken som fag ikke kom i spil i deres arbejde som lærere, og så den måde, hvorpå de implicit gav udtryk for almindidaktisk tænkning i forvaltningen af deres arbejde. Flere informanter siger således på den ene side, at almindidaktikken *ikke* kommer i anvendelse i deres arbejde – og viser samtidig i deres beskrivelser af og refleksioner over egen undervisning, at almindidaktiske kategorier ikke bare indgår i, men på mange måder kan siges at konstituere deres overvejelser over undervisning! Noget kunne altså tyde på, at faglighed ikklædt en anden sprogdragt – i dette tilfælde fx hvem-, hvad-, hvorfor- og hvordan-spørgsmål til undervisningens indhold og form – ikke



umiddelbart forbindes med faget i dimittendernes bevidsthed, og at dette er forklaringen på, at de ikke ser faget folde sig ud i deres praksis.

Sprog er kontekstbestemt, og skiftet fra uddannelse til profession er af denne grund også et diskursivt og sprogligt skift. Mens den diskursive kontekst i *uddannelsessammenhæng* indebærer forventning om at omtale didaktiske kategorier i en *bestemt teoretisk funderet fagterminologi*, virker denne tilsyneladende malplaceret i *skolens praksis*, hvor lærerne i højere grad betjener sig af et *hverdagssprog*, der ikke umiddelbart signalerer faglighed. At hverdags-sprog dominerer i lærernes praksisfællesskaber underbygges eksempelvis i "NORM-projektet", hvor norske skriveforskere observerer norsklæreres indbyrdes samtaler om vurdering af elevtekster og iagttager en udbredt anvendelse af upræcise hverdagsformuleringer (Matre & Solheim, 2014; 2015). Og vores iagttagelser fra dimittendundersøgelserne bekræfter dette. En forklaring kan være, at hverdagssprogets koder med Roman Jakobsons terminologi (Jakobson, 1960) foruden den referentielle funktion også har en såkaldt fatisk funktion som det, der kitter det kollegiale fællesskab sammen og dels smidiggør, dels slører samtalebevægelser mellem pausesnak på lærerværelset og arbejdsrelateret kommunikation. Både "NORM-projektet" og Lise Tingleff Nielsens studier i teamarbejdets samarbejdskultur (Nielsen, 2013) problematiserer imidlertid hverdagssprogets tendens til dominans, fordi det dels har tendens til at fortrænge, dels er for upræcist til at indfange specifikke forhold omkring elevernes læring. Man kan sige, at lærerne i en vis forstand er sprogligt "under-dressed", når de tyr til hverdagssprog i forsøget på at lægge afstand til den alt for formelle sprogdragt.

Når det drejer sig om ét element i læreruddannelsen, nemlig professionsbachelorprojektet, skærpes kontrasten mellem uddannelseskontekstens terminologi og skolehverdagen yderligere. Bachelorprojektet skriver sig ind i en akademisk diskurs, som, da læreruddannelsen med 1997-loven blev en professionsbacheloruddannelse, udgjorde et nyt element i uddannelsen. Og det nye har det med at stjæle fokus. Blandt andet af denne grund fik bachelorprojektets akademiske karakter – forståeligt – megen opmærksomhed i læreruddannelsens første implementering heraf. Og da bacheloropgaven er den eneste akademiske tekst, lærerstuderende skal skrive, bliver erobringen af det akademiske sprog i sig selv en krævende udfordring for dem. Dette kan forstærke tendensen til, at det faglige indhold kun vanskeligt kan tænkes uden om en bestemt diskurs, og yderligere skærpe problemet med at bære den viden, den studerende har erhvervet sig gennem projektet, ud i professionens praksis. Især bliver det vanskeligt at dele sin viden i kolle-

giale fællesskaber, hvor akademisk sprogbrug opleves som fremmed! Fordi lærerbachelorprojektet således kan betragtes som en slags ekstrem case (Flyvbjerg, 2010), kan det bruges til at trække problemstillingen i undersøgelsesspørgsmålet skarpt op, hvorfor fokus i det følgende vil være netop her.

Kulturkonteksten – fra uddannelses- til (sam-)arbejdskultur

Til yderligere at belyse de forskellige kommunikationskontekster i henholdsvis skole og læreruddannelse kan man med fordel inddrage socialsemiotikken og Michael Hallidays begreber om henholdsvis kulturkontekst og situationkontekst (Halliday, 1999) samt New Literacy Studies' fokus på det situerede ved enhver kommunikation (fx Barton, Hamilton & Ivanič, 2000). Kulturkontekstbegrebet er særlig relevant i denne sammenhæng, fordi det netop betegner de kulturelle rammer, som tekster og diskurser udfolder sig i og går i dialog med. Det kan altså fx være den akademiske kultur, hvis adelsmærke er teoriens brydning med hinanden, og som derfor medfører krav om tydelige referencer og klar udsigelsesstruktur i arbejdsprocessen. Ligesom man kan tale om parallelle videnssystemer eller teori-/praksisdomæner, kan man altså iagttage forskellige kulturkontekster for ytringer og tekster i henholdsvis læreruddannelsen og skolens professionelle praksis. Og det får betydning for den sproglige manifestation af faglighed i de to kontekster. Uddannelseskulturen i læreruddannelsen er således præget af, at de studerende skal erobre og tilegne sig et fagligt vokabular og en akademisk diskurs, som de prøver af og skriver sig ind i med de tekster, de producerer, og de drøftelser, de indgår i gennem studiet. Denne kultur er kendetegnet ved, at en akademisk-faglig terminologi honoreres – ikke blot fordi den kommunikerer fagligt præcist og hensigtsmæssigt om substansen, men også fordi den samtidig over for undervisere, medstuderende og bedømmere signalerer, at den studerende har tilegnet sig stoffet og diskursen, som knytter sig hertil. Den studerende kan med fordel – når han eller hun ytrer sig fagligt i uddannelseskonteksten – positionere sig dobbelt både som a) afsender af en faglig pointe og b) den modtagelige studerende, der demonstrerer at mestre og tilhøre uddannelsens diskursive domæne. I uddannelseskonteksten er det altså til en vis grad hensigtsmæssigt for de studerende at tilstræbe et elaboreret fagsprog og en akademisk stil både i tale og skrift.

Anderledes forholder det sig i skolens hverdag, hvor der netop skal kommunikeres fagligt i en kulturkontekst, som ikke har samme dobbeltdagsor-



den som uddannelsen. Her er den akademiske terminologi fremmed og vil opleves som fjern og måske endda tilstræbt videnskabelig på en uhensigtsmæssig måde. I skolekulturen er det først og fremmest den kommunikative funktionalitet i forhold til professionsudøvelsen, der tæller. Samtidig er det kollegiale fællesskab kendetegnet ved ligeværdighed og symmetri, og det er derfor mere hensigtsmæssigt at nærme sig hverdags sproget end at risikere at udtrykke sig overakademisk. Eksempler fungerer bedre end abstrakte generaliseringer, og et førfagligt begrebsapparat vil ofte blive foretrukket frem for den fagspecifikke terminologi, i det omfang denne er akademisk funderet. Det kan i nogen grad forklare, hvorfor vores informant i dimit-tendundersøgelsen (se ovenfor) stillede sig selv og kollegerne hv-spørgsmål i sin afsøgning af didaktiske muligheder i stedet for at bruge den terminologi, han var vant til fra uddannelsens undervisning i almen didaktik. Det er i virkeligheden udtryk for en elaboreret kommunikativ kompetence – i dette tilfælde dog ubevidst og med den uheldige konsekvens, at han selv opfattede sin tilgang som afaglig eller i hvert fald ikke genkendte den som faglig-hed. Udfordringen består i, at ikke alle professionelle situationer kan løses ved brug af simpelt hverdagsprog, samtidig med at en akademisk diskurs vil være uhensigtsmæssig.

Situationskonteksten:

Faglig kommunikation blandt professionelle

Den kontekstuel indlejrede kommunikation er altid afhængig af relationen mellem afsender og modtager og den situation, der kommunikeres i. Det kalder Halliday for situationskonteksten. Når der således kommunikeres om viden, som nyuddannede lærere har konstrueret igennem deres bachelorprojekter, vil denne kommunikation antage forskellig form alt efter situationen og modtagerens grad af viden. Leif Becker Jensen skelner mellem tre forskellige diskurser for vidensformidling og fremhæver netop forskellene i kommunikationssituation mellem henholdsvis videnskabelig kommunikation, faglig kommunikation og faglig formidling (Jensen, 2001). Fælles for dem alle er, at formidleren er fagpersonen selv og altså ikke fx en videnskabsjournalist eller en anden professionel kommunikator. Jensen bruger eksempler fra medicinens verden, og hans bog er egentlig en brugsbog for den, der vil skrive artikler om fagligt kompliceret stof til forskellige typer af målgrupper. Men begreberne kan også anvendes som analytiske kategorier.

Den *videnskabelige kommunikation* er indlejret i den akademiske kultur-kontekst, hvor formålet er at tilvejebringe og udvikle ny viden og diskutere denne med fagfæller inden for et videnskabeligt paradigme. Om denne viden anerkendes som "sand" eller valid, afhænger af fagfællernes accept af den argumentation og dokumentation, afsenderen anvender, og af at normerne for akademisk kommunikation følges. Den videnskabelige kommunikation er principielt symmetrisk, og dens reneste form er doktordisputatsen, som markerer afsenderens indtræden i det fineste faglige fællesskab med opponenter af samme sværvægterstatus rent videnskabeligt. Længere nede i videnshierarkiet, men stadig inden for den videnskabelige kontekst, findes bacheloropgaven, der på samme måde er et eksempel på symmetrisk kommunikation mellem fagfæller og underlagt den akademiske verdens krav til validitet, redelighed og lødig argumentation. En lærerstuderende, der skal være professionsbachelor, skal altså tilegne sig koderne og træde ind i en videnskabelig kommunikationskontekst for at leve op til bachelorprojektets krav – herunder anerkende, at formålet med projektet er tilvejebringelse af viden. Samtidig er situationskonteksten kompleks, fordi symmetrien kun gælder vidensniveau og terminologi, men ikke magt – jævnfør det faktum, at læserne af en bacheloropgave også er bedømmere.

Faglig kommunikation er på samme måde kendetegnet ved symmetri mellem afsender og modtager, hvad angår det generelle vidensniveau. Men situationskonteksten – herunder magtforholdet mellem deltagerne og formålet med kommunikationen – er alligevel anderledes. Becker Jensen eksemplificerer med professionelle medicinere kommunikation om lægefaglige spørgsmål i forbindelse med fx daglig praksis på en hospitalsafdeling – både mundtligt og skriftligt. I modsætning til den medicinske doktordisputats skal den faglige kommunikation formidle faglig viden så effektivt, funktionelt og praksisrelevant som muligt og må som følge heraf finde en sproglig form, der faciliterer dette. Det kan eksempelvis betyde, at der anvendes latinsk terminologi om den menneskelige anatomi, fordi det er mere præcist og kommunikativt økonomisk end tilsvarende hverdagsdanske omskrivninger, og i en patientjournal eller et flowsheet vil syntaks og stil bære præg af, at modtageren skal bruge teksten i en specifik sammenhæng. Samtidig udelades alle de referencer og nuanceringer, som ville kræves i en videnskabelig tekst om samme emne. Spørgsmålet er, om der tilsvarende findes en faglig diskurs i skolens professionelle fællesskab. Det skal jeg vende tilbage til nedenfor.



Faglig formidling er til forskel fra både den videnskabelige og den faglige kommunikation præget af vidensmæssig asymmetri i relationen mellem afsender og modtager, mellem fagperson og lægperson. I den typiske lærers professionelle kommunikation er der mange eksempler på faglig formidling, hvor læreren skal kommunikere sin faglige viden til forskellige modtagere – eksempelvis i forældresamarbejdet, hvor læreren kommunikerer med lægfolk. Her er hverdags sproget på mange måder det mest adækvate, og igen er både den referentielle og den fatiske funktion væsentlig sammen med den emotive. Desuden er faglig formidling på mange måder synonym med selve lærerens didaktiske praksis og som sådan en velkendt kommunikativ handling!

Udfordringen for de nyuddannede lærere findes i høj grad i den symmetriske, faglige kommunikation. I skolekulturkonteksten er der som nævnt noget, der tyder på, at faglig kommunikation forstået som udveksling og tematisering af faglig viden mellem kolleger til brug for opgaveløsningen forekommer i mindre grad. Jeg har allerede påpeget, at dette dels kan skyldes organisatoriske forhold og manglende tradition for at italesætte fagligheden kollegialt. Men jeg har også antydnet, at fraværet af en sådan tradition er forbundet med manglen på et egnet sprog til faglig dialog. Hvor medicinerne på hospitalet har tradition for at kommunikere fagligt om opgaveløsningen, viser undersøgelser, at dette i mindre grad gør sig gældende i skolens arbejdsfællesskaber. Når faglig viden skal formidles til skolens professionelle, er det ikke hensigtsmæssigt at gøre det i et videnskabeligt sprog med den dertilhørende høje grad af referencer og teoretisk diskussion. Imidlertid viser blandt andet eksemplet fra dimittendundersøgelsen, at hverdags sproget på sin side også er utilstrækkeligt og måske ligefrem slører, at der *er* tale om faglig viden og ikke bare commonsense. Hermed kan vi identificere et behov for at skabe både rum og sprog for faglig kommunikation i skolens professionelle fællesskaber. Og meget tyder på, at et sådant sprog skal erobres eller endda skabes i og med samtalen om udvikling af fagligheden.

Svaret på første delspørgsmål nævnt indledningsvis må altså være, at sprogets grænser for de nyuddannede lærere også indebærer grænser for, hvilken faglig viden de kan bringe med sig fra uddannelse til profession. For professionsbachelorprojektet som ekstrem case gælder det, at netop de lærerstuderendes fokuserede arbejde i og med det akademiserede fagsprog skærper udfordringen med og behovet for sproglig transformation af den viden, som er genereret i projektet, hvis denne skal komme i spil i praksiskonteksten. Det er en skam, fordi professionsbachelorprojekterne netop

undersøger lærerfaglige problemstillinger og ofte genererer endog meget relevant og aktuel viden, som kunne komme skolens praksis til gode.

Socialisering til forskningsbaseret praksis gennem artikelskrivning

Både læreruddannelsen og professionsudøvelsen for lærere i folkeskolen skal ifølge de gældende bekendtgørelser være videns- og forskningsbaseret. Som Lisbeth Lunde Frederiksen og Mette Beck skriver i en analyse af forligsteksten bag læreruddannelsen (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2012):

”ønsker man at udvikle læreruddannelsen til en forskningsbaseret læreruddannelse, præget af evidensforskning og praksisnær/-relevant forskning. Tanken er, at professionel praksis vil blive bedre, hvis fremtidige professionsudøvere i deres uddannelse lærer at anvende forskningsbaseret viden” (Frederiksen & Beck, 2016).

Tilsvarende hedder det i aftaleteksten bag folkeskolereformen i afsnit 3.3: ”Skoleudvikling og undervisning baseres på viden og forskningsresultater”, at ”indsatsen for målrettet at udvikle viden, rådgive, formidle og omsætte viden til en ændret praksis på skoler og i klasseværelserne skal styrkes” (Undervisningsministeriet, 2013). Begge reformer hviler altså på en forståelse af, at professionel lærerpraksis indebærer kendskab til og anvendelse af forskningsbaseret viden. Det kan med andre ord ikke diskuteres, *om* viden bør bæres fra den ene kontekst til den anden. Det naturlige spørgsmål vil så være, *hvordan* denne transformation bedst forløber.

Projektet ”Bachelorvinkler på lærerprofessionen” i VIA Profession og Uddannelse er et forsøg på via intervention at facilitere professionsbachelorprojekternes vej fra uddannelse til praksis og hviler på en antagelse om, at en del af svaret skal findes i et fælles kollegialt fagsprog, som placerer sig et sted mellem den akademiske diskurs og hverdagssprogets vage og upræcise terminologi: En passende sprogdragt for faglig kommunikation til refleksion over og udvikling af professionel praksis. Og det er projektets ambition og ønske at bidrage til udvikling af en sådan faglig kommunikation i praksisfællesskaber, der foruden gensidigt engagement og samarbejde også

hviler på et fælles sprog – jf. Etienne Wengers begreb om praksisfællesskaber (Matre & Solheim, 2015).

De nyudklækkede professionsbachelorere fra VIAs læreruddannelser er som sagt på mange måder eksperter i faglig formidling, som har været et væsentligt element i hele deres uddannelse. Og de er netop udlært i videnskabelig kommunikation i og med deres velgennemførte bachelorforløb. Hvad de savner, er fagsprog og stilladsering i arbejdet med at forstå situationskonteksten i skolens fagfællesskab og finde sig til rette i en egentlig faglig kommunikation – balancerende mellem kravet om videns- og forskningsinformerende på den ene side og et praktisk anvendelsesperspektiv på den anden.



Vi har derfor valgt at strække bekendtgørelsens krav til bachelorprojektet om "lærerfaglig formidlingskompetence til at formidle lærerarbejdets relationelle, kommunikative, paradoksale og mangesidige karakter" (Undervisningsministeriet, 2011) ud over den afsluttende bacheloreksamen og videre ind i en socialisering af de nyuddannede lærere til at indgå i et fagsprogligt fællesskab – blandt andet ved at skrive faglige artikler. Det blev til tidsskriftet *Bachelorvinkler på lærerprofessionen – et kritisk og konstruktivt bidrag til lærerstudierende og skolens professionelle*, som netop er udkommet for 4. gang (VIA Profession og Uddannelse, 2016).

Formålet med interventionen er dobbelt: *For det første* ønsker vi at åbne for den uudnyttede vidensresurse, som de studerendes bachelorprojekter repræsenterer. Med de relativt begrænsede (rent omfangsmæssigt), men fokuserede undersøgelser, de studerende foretager i bachelorprojekterne, udøver de, hvad man kunne kalde eksemplarisk udforskning af og refleksion over praksis, hvor de ved hjælp af tidssvarende viden og teori belyser konkrete lærerfaglige problemer. Det gør deres projekter nærværende, relevante og altså i en vis forstand eksemplariske for deres kolleger på skolerne, der i Donald A. Schöns forstand selv er forskere i egen praksis eller reflekterende praktikere (Schön, 2013). Således ser vi tidsskriftet som et muligt svar på et behov, der ikke alene kan dækkes af andre skrifter, som formidler forskningsbaseret viden. *For det andet* vil vi gerne støtte de studerende i at transformere og anvendeliggøre den viden, de har oparbejdet igennem deres uddannelse i almindelighed og bachelorprojektet i særdeleshed. Ved at stilladsere de nyuddannede bachelorerers skriveproces og deres positio-

neringsskift fra dygtige studerende, der honorerer uddannelsens krav om akademisk lødighed, til vidende kolleger, der formidler faglig indsigt til ligesindede i en symmetrisk kommunikationsrelation, har vi efterhånden fået udviklet et skrift, der yder et særligt bidrag til faglig dialog i lærerprofessionen.

En erfaring fra forløbet er da også, at artiklernes relevans og læseværdighed for målgruppen generelt drager fordel af den eksplicite tematisering af og undervisning i faglig kommunikation, som foregår via en indledende workshop og efterfølgende redaktionel sparring. De nyuddannede bachelorer har gavn af støtte, rammesætning og bevidsthed om målgruppe og form samt redskaber til at transformere videnskabelig kommunikation til faglig kommunikation for bedre at kunne omarbejde deres bachelorprojekter til brugbare artikler. I flere tilfælde er skribenterne endda gået et skridt videre end til blot at genskrive deres bachelorprojekter til den nye situationskontekst og har overført deres eksempler og analyser til den praksis, de nu er en del af som nyuddannede lærere. Andre holder sig i højere grad til de oprindelige projekter, men arbejder bevidst med at knytte an til målgruppens praksiserfaringer og forstørre anvendelsesperspektivet i forhold til bacheloropgavens tyngde i analytisk-teoretisk refleksion.

Afslutningsvis

At fagsprog skaber fag, er næppe mere sandt, end at klæder skaber folk. Omvendt viser en række undersøgelser, at faglig kommunikation kun i mindre grad finder sted i skolens professionelle samarbejdsfora (Matre & Solheim, 2014; Nielsen, 2013; Frederiksen & Troelsen, 2013; Lund, Hansen & Madsen, 2016), og med den tiltagende fokusering på videns- og forskningsbaseret og øget faglighed er der grund til at interessere sig for årsagerne hertil. De er som nævnt flere: Tingleff Nielsen påviser, at funktionslogikker dominerer lærernes samarbejdsfora (2013), og Lund m.fl. (2016) peger på andre faktorer – herunder den mulighed, at faglige argumenter ikke anerkendes og imødekommes af ledelse og kolleger. Jeg har hertil – blandt andet med baggrund i analyser af de kommunikationskontekster, som udgøres af henholdsvis læreruddannelses- og skolekulturen – foreslået, at endnu et årsagselement kan have at gøre med lærernes manglende tradition for en faglig diskurs. Tidsskriftet *Bachelorvinkler på lærerprofessionen – et kritisk og konstruktivt bidrag til lærerstuderende og skolens professionelle* er ét bud på et



bidrag til udvikling af en sådan diskurs. Fagsprog skabes i og med en faglig kommunikativ praksis.

Referencer

- Abbott, A. (1988). *The System of the Professions: An Essay on the Division of Expert Labor*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Barton, D., Hamilton, M. & Ivanič, R. (red.) (2000). *Situated literacies. Reading and writing in context*. London and New York: Routledge.
- Flyvbjerg, B. (2010). Fem misforståelser om casestudiet. I: Brinkman, S. & Tanggaard, L. (red.), *Kvalitative metoder – en grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Frederiksen, L.L., & Troelsen, S. (2013). *Dimittendundersøgelse, Læreruddannelsen i Aarhus, Rapport nr. 4, Dimittendårgang 2011*. VIA University College, Læreruddannelsen i Aarhus. <http://www.viauc.dk/hoejskoler/psh/videncentre/didaktik/Documents/Forskningsrapporter/dimittendrapport-nr-4-2011-laereruddannelsen-i-aarhus.pdf>
- Frederiksen, L.L., & Beck, M. (2016). Upubliceret arbejdsrapport.
- Frederiksen, L.L., & Lund, J.H. (2011). *Dimittendundersøgelse, Læreruddannelsen i Aarhus. Rapport nr. 3, dimittendårgang 2009*. Læreruddannelsen i Aarhus, VIA. https://www.ucviden.dk/portal/files/10314885/dimittend_maj_2011f_rdig.pdf
- Halliday, M.A. (1999). The Notion of Context in Language Education. I: Ghadessy, M. (ed.), *Text and Context in Functional Linguistics*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Iskov, T. (2016). Lærerens didaktiske intentionalitet. I Kvols, A., Hedegaard, K.M., & Petersen, B.V. (red.). *Pædagogik og lærerfaglighed*. Aarhus: Klim. (In Prep.)
- Iskov, T. & Troelsen, S. (2015). *Teacher-Intentionality in Lower Secondary School Under the Influence of Final Assessments in Writing Literacy*. Helsinki: Ikke publiceret præsentation, NoFa5.
- Jakobson, R. (1960). Lingvistik og poetik. Dansk oversættelse i *Vindrosen*, nr. 7, u.å.
- Jensen, L.B. (2001). *Den sproglige dæseåbner – om at formidle faglig viden forståeligt*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Lauritsen, H. (2012). Lærerteamet taler om det praktiske – ikke om elevernes læring. *Folkeskolen nr. 23*. <http://www.folkeskolen.dk/520525/laererteamet-taler-om-det-praktiske--ikke-om-elevernes-laering>
- Lund, J.H., Hansen, S.J., & Madsen, P.H. (2016). Implementeringsfaglighed – et nyt aspekt i lærerprofessionens faglighed? I: Frederiksen, L.L. & Hedegaard, K.M. (red.), *Veje til professionel udvikling – i læreruddannelse og lærerarbejde*. Århus: Klim.
- Matre, S., & Solheim, R. (2014). Lærersamtaler om elevtekstar – mot eit felles fagspråk om skrivning og vurdering. I: *Alle tiders norskdidaktiker. Festskrift til Frøydis Hertzberg på 70-årsdagen*. (s. 219-243). Novus Forlag.
- Matre, S., & Solheim, R. (2015). Writing education and assessment in Norway: Towards shared understanding, shared language and shared responsibility. Special issue: Paradoxes and Negotiations in Scandinavian L1 Research in Languages, Literatures and Literacies, (red.) I Krogh, E., & Penne, S. (red.), *L1-Educational Studies in Language and Literature*, s. 1-33.
- Nielsen, L.T. (2013). *Teamsamarbejdets dynamiske stabilitet – en kulturhistorisk analyse af læreres læring i team*. København: Forlaget UCC.
- Nielsen, T.K. (2014). *Teori og praksis i professionsbacheloruddannelserne: Et systematisk review: Ph.d.-afhandling*. København: Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet.

- Schön, D.A. (2013). *Uddannelse af den reflekterende praktiker – tiltag til en ny udformning af undervisning og læring for professionelle*. Århus: Klim.
- Uddannelses- og Forskningsministeriet (01. 06 2012). *Reform af læreruddannelsen*. Hentet fra UfM.dk/lovstof: <http://ufm.dk/lovstof/politiske-aftaler/reform-af-laereruddannelsen>
- Undervisningsministeriet (2011). *BEK nr 562 af 01/06/2011, Bilag 6*. Hentet fra Retsinformation.dk: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=137397#B6>
- Undervisningsministeriet (07.06 2013). *Fremtidens folkeskole på vej*. Hentet fra UVM.dk: [http://www.uvm.dk/Aktuelt/~UVM-DK/Content/News/Udd/Folke/2013/Jun/130601-Fremtidens-folkeskole-paa-vej](http://www.uvm.dk/Aktuelt/~/UVM-DK/Content/News/Udd/Folke/2013/Jun/130601-Fremtidens-folkeskole-paa-vej)
- VIA Didaktik (2013). *Bachelorvinkler på lærerprofessionen – et kritisk konstruktivt bidrag for undervisere, ledere og studerende ved læreruddannelserne og i grundskolen. Nr. 1*. <http://www.via.dk/forskning/paedagogik-didaktik-og-laering/profession-og-uddannelse/bachelorvinkler-paa-laererprofessionen>
- VIA Didaktik (2014). *Bachelorvinkler på lærerprofessionen – et kritisk og konstruktivt bidrag til lærerstuderende og skolens professionelle. Nr. 2*. <http://www.via.dk/forskning/paedagogik-didaktik-og-laering/profession-og-uddannelse/bachelorvinkler-paa-laererprofessionen>
- VIA Didaktik (2015). *Bachelorvinkler på lærerprofessionen – et kritisk og konstruktivt bidrag til lærerstuderende og skolens professionelle. Nr. 3*. <http://www.via.dk/forskning/paedagogik-didaktik-og-laering/profession-og-uddannelse/bachelorvinkler-paa-laererprofessionen>
- VIA Profession og Uddannelse (2016). *Bachelorvinkler på lærerprofessionen – et kritisk og konstruktivt bidrag til lærerstuderende og skolens professionelle. Nr. 4*. <http://www.via.dk/forskning/paedagogik-didaktik-og-laering/profession-og-uddannelse/bachelorvinkler-paa-laererprofessionen>
- Wittgenstein, L. (1998). *Tractatus Logico-Philosophicus*. København: Samlerens Bogklub.