



LÆRERUDDANNELSE
OG -PROFESSION

Tema:
At blive til som lærer

Årg. 6 | nr. 1 | 2021

<https://tidsskrift.dk/SLP>



Chefredaktør

Vibeke Schrøder, Docent, Ph.d., Københavns Professionshøjskole, vs4@kp.dk

Redaktion

Thomas Thyrring Engsig, Docent, Ph.d., Professionshøjskolen UCN, tte@ucn.dk

René Boyer Christiansen, Docent, Ph.d., Professionshøjskolen Absalon, rbc@pha.dk

Referencegruppe

Ledere af nationale faggrupper på læreruddannelserne

Forlægger

Læreruddannelsens Ledernetværk (LLN)

Korrektur

Birgitte Skovby Rasmussen

Grafisk produktion

WERKs Grafiske Hus als, Aarhus

ISSN-nummer

2445-8538

Kopiering sker indenfor rammerne af aftaler med Copydan.

Studier i Læreruddannelse og profession kræver ikke afgivelse af copyright ved publicering. Dvs. at artikler – efter publicering i Studier i Læreruddannelse og -profession – kan udgives i andre sammenhænge, efter anmodning til redaktionen.

For artikler publiceret i Studier i læreruddannelse og -profession tillades at læsere kan downloade, kopiere, distribuere, udskrive, søge eller linke til og citere fra til ethvert lovligt formål. Studier i læreruddannelse og -profession tillader således ikke at læsere bruger artikler eller dele af dem i egne artikler uden at citere, eller på anden vis anvender dem til kommercielle formål.

INDHOLD

Kirsten Krogh-Jespersen

At blive til som lærer i tre grundlæggende forskellige læreruddannelser 11

Per Fibæk Laursen

Læreruddannelsens rolle i lærerprofessionens historiske tilblivelse 33

Pia Rose Böwadt & Nana Vaaben

Hvad skal vi med læreruddannelsen?
Om teori- og praksisudfordringer i overgangen mellem læreruddannelse og profession 51

Anne Mette Hald

At blive lærer i den skolebaserede læreruddannelse
– om lærerstuderende på den skolebaserede læreruddannelse og deres oversættelser og anvendelser af læreruddannelsens teorier på deres vej mod at blive lærere 73

Raffaele Brahe-Orlandi & Birgitte Lund Nielsen

Læreruddanneres engagement i eksperimenterende didaktiske initiativer
– analyseret i professionsdidaktisk perspektiv 92

Rikke Alberg Peters & Keld Skovmand

At blive til som lærer og gøre det usynlige synligt
Kultivering af kritiske lærerkompetencer 113

Lisbeth Lunde Frederiksen & Elisabeth Halse

Mentorsamtaler og professionel udvikling for nye lærere 135

*Kirsten M. Andersen, Rasmus Aaskov Iversen, Robert Eskildsen Jepsen
& Max Ipsen*
Med Pinocchio i skole
Om udvikling af den professionelle dømmekraft i
undersøgelsesfællesskaber 152

Birgitte Lund Nielsen & Anja Madsen Kvols
Læreruddannelsen som udviklingslaboratorium
– interaktioner, relationer og spændingsfelter på lærerstuderendes
vej ind i lærerfaget 171

UDEN FOR TEMA

Bettina Buch, Mari-Ann Skovlund Jensen, Dorrit Hansen & Birgit Brænder
Åben skole i Region Sjælland 191

Redaktionel indledning

Nærværende nummer af Studier i Læreruddannelse og -Profession stiller det centrale spørgsmål: Hvordan bliver man i grunden til som lærer – i læreruddannelsen og i skolen? I dette nummer sætter vi med andre ord fokus på de forskellige tilblivelsesprocesser, der er i spil i forhold til det at blive og være lærer. Lærerprofessionen og til dels ligeså læreruddannelsen står i et forunderligt paradoks: På den ene side er den grund, som lærerprofessionen og læreruddannelsestraditionen står på, konstitueret af en rig professionshistorie og lange traditioner, og på samme tid er lærerprofessionen såvel som læreruddannelsen politiseret i en sådan grad, at intet forekommer bestandigt, men derimod er lærerens uddannelses- og deltagelsesformer nærmest spændt ud mellem konstante iterationer af forandringer og redefineringer. Når vi beskæftiger os med tilegnelse af kundskaber og færdigheder, deltagelse og dannelse må vi nødvendigvis stille teleologiske spørgsmål. Vi må bl.a. opholde os ved spørgsmålet om endemål eller med andre ord: Hvornår er man lærer, og hvilke tilblivelsesprocesser skal man igennem for at nå dette endemål? Præmisserne for læreres tilblivelsesprocesser ændres kontinuerligt – både af den årsag at læreruddannelsen periodisk omkalfatres, men ligeså fordi skolens og samfundets fordringer til skolens fagprofessionelle konstant forandres. I lyset af dette ønsker vi med dette nummer at give bidragsyderne mulighed for at bidrage med nye teoretisk og empirisk bårne perspektiver på uddannelses- og deltagelsesformer i læreruddannelse og skole, som en væsentlig del af det at blive til som lærer.

Nummerets første bidrag er af Kirsten Krogh-Jespersen, der i sin artikel *At blive til som lærer i tre grundlæggende forskellige læreruddannelser* peger på, hvorledes indhold i og tilrettelæggelse af læreruddannelserne fra 1954 til i dag, kan fortælle noget om, hvilken slags lærer der potentielt 'kommer ud af' uddannelsernes indhold og praksisser. Artiklen peger på, at der i 1954-loven blev lagt vægt på læreren som formidler af faglig viden og opdrager til nyttig samfundsborger. Læreruddannelsen havde højskolepræg, men blev også omtalt som 'den fjerde gymnasieklasse', de lærerstuderende som elever og praktikken som øvelsessted (øvelsesskole). 1966-loven (samt ændringerne i 1991, 1997, 2006) lagde vægt på uddannelsens teoretiske fundering, med fagene pædagogik, didaktik og psykologi, og i linjefagsstudierne, som gennem hele uddannelsens levetid udfordrede forholdet mellem teori og

praksis, både internt i uddannelsen og i forholdet til skolens praksis. 2012-loven minimerede uddannelsens teoretiske dimensioner i såvel det pædagogiske som det faglige felt og lagde vægt på uddannelsens funktionelle anknytning til skolens læringsmålspraksis i både uddannelsesforståelse og praksisser. Forfatteren ender med at konkludere, at hvor der aktuelt (i det aktuelle arbejde med en revision af læreruddannelsen for 2022) arbejdes på en 'fornyelse' af læreruddannelsen, som skal tiltrække flere unge til en læreruddannelse, hvor de studerende skal forberedes til en *vidensbaseret og undersøgende tilgang til udvikling af deres egen og skolens praksis*, skal fokus også i høj grad ligge på en uddannelse til professionel lærervirksomhed.

Per Fibæk Laursen skriver i artiklen *Læreruddannelsens rolle i lærerprofessionens historiske tilblivelse* om læreruddannelsens rolle i forhold til såvel skolens som lærerens historiske tilblivelse med udgangspunkt i begrebet didaktiske revolutioner. På baggrund af analyser af den danske læreruddannelses 230 års historie præsenterer forfatteren en række nedslag gennem begrebet didaktiske revolutioner og diskuterer på denne baggrund læreruddannelsens rolle i forbindelse med lærerens og skolens tilblivelse. Artiklen peger bl.a. på, at anvendelsen af begrebet didaktiske revolutioner, i et skolehistorisk lys, rummer en række centrale pointer, herunder læreruddannelsens bevægelser og udvikling som en konsekvens af lærernes udvikling mod at være en selvstændig stand og senere en egentlig profession.

Pia Rose Böwadt og Nana Vaaben bidrager med artiklen *Hvad skal vi med læreruddannelsen? Om teori- og praksisudfordringer i overgangen mellem læreruddannelse og profession*. Artiklen har til formål at undersøge lærerstudentes samt nye læreres identitetsarbejde i forbindelse med det at blive til som lærer bl.a. på baggrund af de teori- og praksisforståelser, der opstår i disse processer. Forfatterne peger på, at de studerende motiveres af særlige forestillinger om den gode lærer under deres læreruddannelse, samt at disse forestillinger presses, når de nye lærere møder skolens virkelighed. Forfatterne viser videre, at de studerende abonnerer på en professionsforståelse, der i liden grad indbefatter udviklingen af teori og brug af professionsfagligt sprog, og en professionsforståelse, der er præget af et dikotomisk forhold mellem teori og praksis. Endelig foreslår forfatterne en mindre dikotomisk forståelse af og balance mellem teori og praksis i såvel læreruddannelsen som folkeskole.



Anne Mette Hald har skrevet om den særlige uddannelsesproces, der går for sig i 'den skolebaserede læreruddannelse', hvor de studerende arbejder i 1/3 lønnet stilling i en skole, samtidigt med at de uddanner sig til lærere, og færdes kontinuerligt i de to forskellige uddannelseskontekster. I artiklen *At blive lærer i den skolebaserede læreruddannelse – om lærerstuderende på den skolebaserede læreruddannelse og deres anvendelser af læreruddannelsens teorier på deres vej mod at blive lærere* undersøger Hald, hvordan man kan forstå de lærerstuderendes oversættelse og anvendelse af uddannelsens forskellige teoretiske tilgange i den lærerpraksis, der er en intim del af deres uddannelse. Med udgangspunkt i teorier om, hvordan viden og læring skabes og omformes mellem forskellige praktiske uddannelseskontekster, undersøger Hald, hvordan de studerende aktualiserer de læreprocesser, de har deltaget i på læreruddannelsen. Gennem analyser af observationer og interview med lærerstuderende gennemført på skolerne viser Hald, at de vidensformer, de studerende især oplever som meningsgivende over kontekster, er det, Hald, med Biesta, benævner normative teorier. Altså teorier, der bidrager til en dømmekraft om, hvad der skaber god skolegang for skolens børn gennem uddannelsesmæssige vurderinger. Læring om disse vidensformer træder umiddelbart tydeligere frem i de lærerstuderende forståelser end viden om fagene og empirisk baseret viden. Endvidere vises det, at de normative læreprocesser kan bidrage transformativt i forhold til skabe en tydelig professionsidentitet.

Birgitte Lund Nielsen og Raffaele Brahe-Orlandi præsenterer i artiklen *Læreruddanneres engagement i eksperimenterende didaktiske initiativer – analyseret i professionsdidaktisk perspektiv* en undersøgelse af læreruddanneres forståelse og engagement i arbejdet med at oversætte og implementere eksternt initierede didaktiske initiativer, der ikke oprindeligt er tænkt ind i læreruddannelsen. Der tages i artiklen bl.a. livtag med initiativer som Playful Learning, teknologiforståelse, makerspaces og innovation og entreprenørskab, og forfatterne diskuterer en række potentialer og genvordigheder i forhold til udviklingen af professionsdidaktik på læreruddannelsen. Forfatterne understreger i artiklen, at disse muligheder og udfordringer med de analyserede didaktiske initiativer bl.a. består af forhold, der knytter an til det organisatoriske oversættelsesarbejde, som læreruddannere skal forestå, men ligeledes de nye begrebsligheder og underliggende værdier og normer, som ligger im- eller eksplicit i initiativerne.

I artiklen *At blive til som lærer og gøre det usynlige synligt. Kultivering af kritiske lærerkompetencer* undersøger Rikke Alberg Peters og Keld Skovmand, om de studerendes arbejde med diskursanalyser af styredokumenter og læremidler i deres bacheloropgaver kan bidrage til at udvikle deres kritiske kompetencer som del af deres lærerfaglighed. De studerende opnår viden og kunnen om diskursanalyse via workshops, hvor teori og praksis formidles og diskuteres i dybden, og det giver de studerende mulighed for at åbne de politiske og faglige udspændtheder, deres kommende lærerarbejde udspiller sig i. Undersøgelsen fremstilles som eksemplarisk, men tager udgangspunkt i opgaver inden for dansk, engelsk, samfundsfag og historie. Undersøgelsen hviler på interview, observationer og dokumentanalyser. Det en væsentlig pointe, at de studerendes arbejde ikke kun læner sig op af en diskursanalytisk tilgang, men kobler til yderligere viden om fx kultur eller køn og dermed fremarbejder nogle vidt forskellige teoretiske perspektiver på deres forskellige empiriske lærerfaglige problemstillinger. Forfatterne viser, at selv om de studerende finder arbejdet med diskursanalyse vanskeligt, så åbner det mulighed for at forstå det praktiske lærerarbejde i et analytisk perspektiv, der styrker en lærerfaglighed, der går kritisk, undersøgende og udviklende til værks.

I artiklen *Mentorsamtaler og professionel udvikling for nye lærere* præsenterer Lisbeth Frederiksen og Elisabeth Halse læseren for en empirisk undersøgelse af mentoring af nye lærere i skolen. Forfatterne stiller skarpt på spørgsmålet om, hvad der henholdsvis befordrer og hæmmer at praktisere mentoring for nye lærere med fokus på professionel udvikling. Undersøgelsen peger på, at ledelsens opmærksomhed på professionel udvikling, muligheden for observation, gruppementoring, hvordan man forstår mentors rolle, og udvælgelse af mentor herunder mentorkompetencer ser ud til at have betydning. Analyserne i artiklen viser, at skolekulturen har stor betydning for muligheden for at udføre mentoring med fokus på refleksion og dermed muligheden for fortsat professionel udvikling. En kultur, der generelt er bevidst om professionel udvikling, vil også i højere grad have mulighed for at implementere mentoring, der ikke kun har fokus på social og personlig støtte, men også på støtte, der kan hjælpe til refleksion og dermed fortsat professionel udvikling. Hvis en mentor ikke understøttes af ledelse og skolekultur til at fokusere på professionel udvikling, kan det være svært at implementere.

Kirsten M. Andersen, Rasmus Aaskov Iversen, Robert Eskildsen Jepsen og Max Ipsen hævder i artiklen *Med Pinocchio i skole. Om udvikling af den profes-*



sionelle dømmekraft i undersøgelsesfællesskaber, at en studiemæssig kvalificering af praksis ikke skal drives på afveje af akademisering, men udfordres af høj faglighed i pædagogik, fag og akademiske dyder. Konkret foreslår forfatterne etableringen af undersøgelsesfællesskaber som rammesættende for et rum, hvor refleksion og dømmekraft kan faciliteres. I disse fællesskaber skaber teori og praksis mulighed for at kvalificere empirien og dermed den studerendes praksis og faglige refleksion. Endelig konkretiseres fokuseret empiri, som det kan tage form i et reflekteret undersøgelsesfællesskab.

Nummerets sidste artikel inden for tidsskriftets tema om lærertilblivelse er forfattet af Birgitte Lund Nielsen og Anja Madsen Kvols og bærer titlen *Læreruddannelsen som udviklingslaboratorium – interaktioner, relationer og spændingsfelter på lærerstuderendes vej ind i lærerfaget*. I artiklen diskuterer de to forfattere muligheder og udfordringer for deltagelse og tilblivelse som lærerstuderende på 1. årgang, baseret på empirisk materiale fra "Ind i lærerfaget", som er ét af en række projekter i "Læreruddannelsen som udviklingslaboratorium" (LULAB). Baseret på empiriske analyser kondenserer forfatterne en række interaktioner og relationer, der opleves som afgørende af aktørerne: oplevelse af sammenhæng på flere planer, udstrakt praktik på 1. årgang, der giver både muligheder og udfordringer, relationen mellem læreruddanner og lærerstuderende, herunder positionering. Forfatterne pointerer endvidere vigtigheden af, at lærerstuderende optræder som medudviklere, at studerende opleves at tage ansvar, og at forankring ikke bare må ses som et format, der rulles ud, de nye aktører skal også opleve mening. Der peges således både på positive mulighedsrum i relation til læreruddannelsen som professionsrettet uddannelse, men også på udfordringer og spændinger.

Uden for tema har Bettina Buch, Mari-Ann Skovlund Jensen, Dorrit Hansen og Birgit Brænder bidraget med artiklen *Åben skole i region Sjælland*, hvor forfatterne præsenterer en undersøgelse af anvendelsen af åben skole, hvor der bl.a. peges på, at kommunerne i region Sjælland arbejder med implementeringen af fænomenet åben skole, samt at der foreligger betragtelige forskelle kommunerne imellem i forhold til, hvilke elementer af fænomenet åben skole der arbejdes med, samt i forhold til, i hvor høj grad kommunerne er involveret i at skabe og vedligeholde kontakt til relevante aktører. Forfatterne peger ligeledes på, at arbejdet med åben skole afstedkommer en række fordringer, og at det er tidskrævende for lærere bl.a. i forbindelse med forberedelse.



God læselyst

René B. Christiansen, Vibeke Schrøder og Thomas Thyrring Engsig

At blive til som lærer i tre grundlæggende forskellige læreruddannelser

Kirsten Krogh-Jespersen, lektor emerita, kirstenkroghjespersen@gmail.com

Resumé

Læreruddannelsens rolle i indvielsen af de studerende til professionelt lærerarbejde undersøges og diskuteres i relation til de sidste ca. 60 års læreruddannelser. 1954-loven lagde vægt på læreren som formidler af faglig viden og opdrager til nyttig samfundsborger. Læreruddannelsen havde højskolepræg, men blev også omtalt som 'den fjerde gymnasieklasse', de lærerstuderende som elever og praktikken som øvelsessted (øvelsesskole). 1966-loven (samt ændringerne i 1991, 1997, 2006) lagde vægt på uddannelsens teoretiske fundering, med fagene pædagogik, didaktik og psykologi, og i linjefagsstudierne, som gennem hele uddannelsens levetid udfordrede forholdet mellem teori og praksis, både internt i uddannelsen og i forholdet til skolens praksis. 2012-loven minimerede uddannelsens teoretiske dimensioner i såvel det pædagogiske som det faglige felt og lagde vægt på uddannelsens funktionelle anknævnng til skolens læringsmålspraksis i både uddannelsesforståelse og praksisser.

Nøgleord: uddannelsesforståelser og -praksisser, skolefag-pædagogiske fag, teori-praksis, dømmekraft – 'hvad der virker'.

Abstract

The role of teacher education in the initiation of the teacher students into professional teaching practice is analyzed and discussed in relation to teacher education during the last 60 years. The law from 1954 emphasizes the teacher as communicator of subjects and educator of the child to useful citizen. The academic standards were regarded as rather low and the education compared with 'folk high school'. The teacher students were defined as pupils and school practice as a place for training. The 1966 law emphasizes the theoretical dimensions connected with the subjects pedagogy, didactics and psychology and the specialized studies of the school subjects. Through the years the theory-practice relation, within the education and in relation to the profession, has been a challenge. The 2012 law minimizes the theoretical aspects in the education and emphasizes the functional connection with the schools learning objectives.

Keywords: educational understanding and practices, school subjects/pedagogical subjects, theory/practice, professional judgment – school effectiveness.

Indledning

I artiklen undersøger jeg indhold i og tilrettelæggelse af læreruddannelserne fra 1954 til i dag gennem bl.a. en række teleologiske spørgsmål om formål og forestillinger om, hvilken slags lærer der potentielt 'kommer ud af' uddannelsernes indhold og praksisser. Argumentationen hviler på en analyse af de formulerede principper for den givne uddannelse og på erfaringer med at udfolde og praktisere principperne og de udfordringer og vanskeligheder, der er forbundet hermed. Det teoretiske afsæt for analyserne er teorier forbundet med didaktisk rationalitet og professionalitet og med instrumentalisme- og evidenskritik. Min bevæggrund til at skrive denne artikel er en bekymring for den drejning, læreruddannelsen har taget især med 2012-loven. Er 40-50 års bestræbelser på via læreruddannelsen at professionalisere lærerarbejdet erstattet af forestillinger om læreren som blot ekspert i undervisning eller læringsagent med risiko for en deprofessionalisering af lærerarbejdet?

Hvad er en lærer?

Vil man reflektere over, formulere retningslinjer for, opstille mål og rammer for og gennemføre tiltag til, at et menneske bliver til som lærer, må man vel først søge at besvare spørgsmålet: "Hvad er en lærer?" I dag taler man om lærerarbejdet som professionelt, om læreren som professionel. Det giver mening at forvente, at læreren er professionel, men indbygget i en sådan definition gemmer sig først og fremmest spørgsmålet: "Hvem er den gode lærer?"

Med reference til Ayers (2006) kan den gode lærer bestemmes som: Læreren skal *se* sine elever og udvikle en solid viden om hver enkelt af dem, ligesom han skal have nøje føling med deres udvikling og læring. Læreren skal skabe et læringsvenligt miljø med mange forskellige aktivitetsmuligheder. Undervisningen skal bygge broer mellem elevernes erfaringer og kundskaber og alt det, de skal lære sig om verden og livet. Læreren skal 'sætte læreplanen fri' og tage stilling til, hvilken viden, hvilke erfaringer og hvilke færdigheder der er mest værdifulde for eleverne.

I fin tråd med Ayers' definition af den gode lærer har Danmarks Lærerforening i 2015 reformuleret sit professionsideal som et løfte om, hvad en lærer vil – fra at leve op til folkeskolens målsætning og undervisningsmål til at påtage sig medansvar for at virkeliggøre skolens værdier. Punkt 4 lyder:



”Læreren vil med samme engagement påtage sig medansvar for hver enkelt elevs opdragelse og undervisning”. Punkt 6 lyder: ”Læreren vil bidrage til udviklingen af elevernes menneskelige, sociale og politiske dannelse, så alle elever får forudsætninger for aktivt at præge såvel deres eget liv som samfundet.” (Danmarks Lærerforening, 2015).

Bergem (2004) fremhæver, at kvaliteten af lærerarbejdet må vurderes ud fra etiske kriterier. Bliver eleverne taget alvorligt og inddraget i fællesskabet uanset deres evner og forudsætninger? Lægger læreren vægt på at være saglig og redelig i kundskabsformidlingen og på at undgå propaganda og indoktrinering?

Når det imidlertid giver mening at tale om det professionelle lærerarbejde og ikke blot det gode lærerarbejde, er det fordi det præciserer kravene til nødvendige indsigter og kompetencer hos læreren. Professionsbegrebet dækker således over, at den professionelle har viden, ofte af teoretisk karakter, der sætter ham i stand til at analysere og begribe selve det pædagogiske forhold og de enkelte pædagogiske situationer og på det grundlag udvise god dømmekraft. ”God dømmekraft er efterspurgt der, hvor svarene ikke giver sig selv” (Stampe Lund i Krogh-Jespersen, 2009, s. 7), og det gør de ikke i lærerarbejdet, som er for komplekst til alene at kunne forlade sig på generelle svar og færdige opskrifter.

Læreren skal fx kunne forstå undervisning som kommunikation, det pædagogiske forhold som paradoksalt og forholdet mellem lærer og elev som asymmetrisk, hvis han skal kunne bidrage til elevernes udvikling og dannelse som beskrevet oven for (Krogh-Jespersen, 2006a).

Dale (i Krogh-Jespersen, 2004) identificerer fire kundskabs- eller videnselementer, som udgør lærerens professionsgrundlag: kundskab i skolefagene, kundskab i fagdidaktik, evne til at kommunikere i kollegiet om, hvad god undervisning er, og til at deltage i den almen didaktiske diskurs og gennem teoretisk pædagogisk indsigt at forbinde almen didaktik med skolens dannelsesopgave. Kundskabsområderne kommer i den professionelle lærervirksomhed til udfoldelse som lærernes kompetencer på tre interagerende praksisniveauer – i gennemførelse af undervisningen, i målsætning, planlægning og evaluering af undervisning og i evnen til at konstruere teori og deltage i kommunikation om grundlagsproblemer i pædagogik og pædagogisk forskning (Dale, 1998).

Med Ayers, Dale m.fl. kan vi således konstatere, at en læreruddannelse til professionel lærervirksomhed må forberede de studerende på at kunne gennemføre undervisning, der bidrager til alle elevers viden, kunnen og

dannelse, at kunne formulere mål for, planlægge og kritisk evaluere denne undervisning i samarbejde med kolleger og i et vist omfang med elever og at kunne reflektere over sin egen, sin skoles og det samlede uddannelsessystems betydning for den enkelte og for helheden.

Lærernes grunduddannelse er første forudsætning for at realisere en sådan målsætning. Det fordrer en læreruddannelse, der tematiserer og ekspliciterer selve den uddannelse, de studerende gennemlever, set i forhold til de udfordringer, professionel lærervirksomhed byder på. Uddannelsens struktur og organisering og al pædagogisk virksomhed i uddannelsen – undervisningssammenhængenes indhold, didaktik og relationer, de studerendes samarbejde i grupper – dets indhold, didaktik og dynamikker, de individuelle litteraturstudier og opgaveskrivninger og sammenhænge mellem disse 'enheder' er kilder til de kommende læreres udvikling af begreber og kompetencer i forhold til deres praksis som lærere. Målet fremmes af kommunikation – hvorfor gør vi det, vi gør i uddannelsen? Hvilken relation har indsigterne og erfaringerne til det fremtidige arbejde som lærer?

I det følgende vil jeg analysere og diskutere de skiftende tiders læreruddannelser i dette perspektiv.

Læreruddannelsen af 1954

Man leder forgæves efter forskningsbaserede analyser af 1954-læreruddannelsen gennem de 15 år, læreruddannelsesloven af 11. juni 1954 var i kraft. I denne fremstilling anvendes retrospektive kilder (Braad et al., 2005; Kampmann, 1991)¹ samt årbøger fra Hjørring Seminarium 1960-1964.

Der blev undervist i alle skolens fag. Der var mødepligt til alle uddannelsens fag. Den studerende skulle vælge et fag til særlig fordybelse, et linjefag (som senere blev udvidet til to linjefag), og med tiden kunne der oprettes linjefag i hele fagrækken bortset fra skrivning. Klasseundervisning var den dominerende organisationsform.

Praktisk skolegerning blev gennemført dels som timepraktik på seminariernes øvelsesskoler, dels som ugepraktik. Faget handlede altovervejende

1 Institut for Dansk Skolehistorie/Selskabet for Dansk Skolehistorie har under fællestitlen Dansk Læreruddannelse i årene 1991-2005 udgivet tre bind om dansk læreruddannelse. Bind 1: Braad et al. (2005), Bind 2: Kampmann (1991), og Bind 3: Hilden, A. & Nørr, E., *Lærerindeuddannelse/Lokalsamfundenes kamp om seminariedriften*, 1993. Bøgerne er udgivet ved Odense Universitetsforlag/Syddansk Universitetsforlag.



om at opfatte øvelsesskolelæreren som rollemodel til efterligning og om at demonstrere faglig viden.

Ordet fagtrængsel kan med rette bruges om uddannelsen, ligesom udvidelsen af uddannelseskapaciteten på landets seminarier skabte trængsel i klasserne og i bygningerne, i faglokalerne og på de beskedne biblioteker.

Lærermangelen i folkeskolen medførte desuden, at de lærerstuderende (seminarieeleverne) blev udsendt som vikarer et halvt år i tredje studieår, hvor et selvstændigt arbejde med årsopgaver m.v. skulle have fundet sted.

Den postulerede opgradering af fagene pædagogik, psykologi og metodik, som 1954-loven havde 'lovet', fandt ikke sted, der var for få timer og for få kvalificerede lærerkræfter til at løfte opgaven.

Henry Holm, rektor på Hjørring Seminarium 1957-1979, skrev i seminariets årsskrift 1961, at loven formentlig ville få en kortere levetid end forgængeren fra 1930. Det så han flere grunde til. Loven skulle tage praktisk form i en periode, hvor seminarierne ikke havde den nødvendige ro til at afprøve lovens gode muligheder, fordi de var kastet ud i en kæmpeanstrengelse med at bringe lærermangelen til ophør. De måtte ustandseligt udvide, to-tredoble deres tidligere kapacitet, som Holm skriver, og "en ny stab af seminarielærere måtte i gang med at praktisere en rammelov, der var karrig med at opstille faste normer, og som var et udpræget frihedsbrev til erfarne seminariefolk." (Holm, 1961, s. 3-4). Folkeskoleloven af 1958 stillede desuden seminarierne over for et påtrængende spørgsmål om læreruddannelsens tilstrækkelighed i forhold til de indre og ydre ændringer, der foregik i folkeskolen. Henry Holm henviser med forventning til den læreruddannelseskommission, der skal "kulegrave" alle forhold vedrørende læreruddannelsen, og hvis arbejde han håber, vil resultere i en *fremsynet* lov, som bl.a. gør læreruddannelsen 5-årig. Adgangskravene må skærpes, siger han, idet "som det er nu, ser man ofte seminarietimerne smuldre hen med alt for elementært stof"² (Holm, 1961, s. 4).

Som den ultimative kritik af 1954-loven skriver Holm:

"Der bør ikke herske tvivl om, at de pædagogiske fag skal have en uantastet førsteplads i seminariets arbejdsprogram. Disse fag har man behandlet alt for stedmoderligt i de hidtidige seminarieordninger. Det er afgørende for en nybagt lærer, at han kender fagenes metoder og værker"

2 Man kaldte nedladende læreruddannelsen for 'den fjerde gymnasieklasse'.

tøjer, og at han er fortrolig med de pædagogiske grundprincipper og barnets psykologi.” (Holm, 1961, s. 5)

Herudover peger Holm på, at der i det sidste uddannelsesår (af fem) bør henlægges et væsentligt antal timer om ugen til valgfri pædagogisk-praktiske specialer.

I slutningen af 1950'erne og langt ind i 1960'erne blev der ansat rigtig mange nye lærere på landets seminarier, som Holm gør opmærksom på, og der var kun i meget begrænset omfang tale om lærere med teoretisk ballast i de pædagogiske fag.

Med loven af 1954 forblev adgangen til læreruddannelsen åben for 'manden fra ploven'. Samtidig blev der indført en treårig studenterlinje med adgang direkte fra gymnasiet.

Den uddannelsesforståelse, der prægede 54-loven, kan kaldes tilpassende, der var ingen forventning til de nyuddannede lærer om at forandre eller forbedre skolen. Uddannelsen ansås ikke for tiltrækkelig til at imødekomme de forandringer, som fx 1958-følkeskoleloven lagde op til.

Et paradigmeskifte – Læreruddannelsen af 1966

Henry Holm fremhævede i 1961, at de pædagogiske fag bør indtage førstepladsen i en læreruddannelse. Selv om teorier om professionalitet i almindelighed og lærerprofessionalitet i særdeleshed først er blevet udbredt senere, vil jeg, med henblik på at vurdere 1966-lovens potentiale for at uddanne professionelle lærere med god dømmekraft, give nogle uddybende bud på 'hvad der skal til' for at professionalisere lærerarbejdet. I fx Dales forståelse handler det som sagt om at have kundskab i skolefagene, kundskab i fagdidaktik, evne til at kommunikere i kollegiet om, hvad god undervisning er, og til at deltage i den alment didaktiske diskurs og gennem teoretisk pædagogisk indsigt at forbinde almen didaktik med skolens dannelsesopgave (Dale, 1998).

Uddannelse til professionel virksomhed sker i Freidsons (2001) forståelse løsrevet fra arbejdsmarkedet. Forudsætningen for erhvervelse af specialiserede kundskaber er et fagligt kontrolleret uddannelsesprogram, som er associeret med universitetet³, er baseret på abstrakte begreber og teorier og muliggør refleksioner og skøn i arbejdets udførelse.

3 I Danmark fx associeret med Danmarks Lærerhøjskole/Danmarks Pædagogiske Universitet.



Løsrivelse fra arbejdsmarkedet er et vilkår for læreruddannelsen. Praktisk skolegerning i læreruddannelsen er ikke lig med erhvervsudøvelse. Heroverfor er praktisk skolegerning det fag, hvor de lærerstuderende kan iagttage, mærke på egen krop og reflektere over folkeskolens mangefacetterede hverdag og lærerarbejdets indbyggede paradokser og kompleksitet. Praktik forstås som en studiesituation, som giver den kommende lærer mulighed for øget selvindsigt og for at teste sine evner til at kommunikere med børn og voksne, og som danner udgangspunkt for de teoretiske studier (Krogh-Jespersen, 2003). Der er kun et beskedent moment af 'øvelse' i praktikken, selv om der er blevet talt om 'øvelsesskolen'.

Uddannelsen må desuden tilrettelægges og praktiseres, så det bliver muligt for de studerende at studere – selvstændigt og i et konstruktivt, inspirerende og udfordrende samarbejde med medstuderende, læreruddannere og folkeskolelærere. Det er blandt andet sådanne kriterier, der vil danne afsæt for en analyse af 1966-loven.

En lang og grundig forberedelse

Allerede i december 1960 blev et læreruddannelsesudvalg nedsat med opgaven at undersøge, om folkeskoleloven af 1958 og undervisningsvejledningen, kaldet Den Blå Betænkning, kunne gøre ændringer i læreruddannelsen påkrævede eller ønskelige, noget som stort set alle involverede anså for absolut påkrævet. Udredningsarbejdet tog fem år, og i løbet af perioden blev udvalgets tanker og ideer drøftet på regions- og landsmøder for alle seminarielærere og via Danmarks Lærerforening også med folkeskolens lærere.⁴ Et lovforslag blev fremsat i oktober 1965, loven blev vedtaget i juni 1966. Som bekendt trådte loven først i kraft i 1969, da der forestod et stort arbejde med at udarbejde en studieplan, som kunne operationalisere de mange nye bestemmelser for uddannelsen.

Desuden tog det tid at kulegrave det centrale spørgsmål om seminarielærernes uddannelse, som jo var blevet stærkt problematiseret under 1954-loven. Udvalgskommissoriet bestod af tre punkter, der handlede om de faglige og pædagogiske krav til seminarielærerne, eventuelt påkrævede supplerende uddannelser for de allerede fungerende lærere og fremtidig efteruddannelse af seminariernes lærere.

4 Disse dominerende 'partsindlæg' blev problematiseret af Dan Ch. Christensen i Christensen (1981).

Samtidig med at kravene til seminariernes lærere skærpedes, blev også adgangen til læreruddannelsen skærpet, nu krævedes studentereksamen eller HF-eksamen. Begge dele bidrog til, at undervisningen i fagene kunne tage et mere avanceret afsæt, og da de studerende skulle bestå eksamen i (stort set) alle fag, stillede det krav om et højt fagligt niveau i undervisningen. Et censorkorps var garant for eksamensniveauet.

En professionsrettet uddannelse?

1966-loven påbyder undervisning i pædagogisk filosofi, i didaktisk teori, i psykologisk og sociologisk teori, som giver stof til refleksion over forholdet mellem lærer og elev, mellem undervisning og læring, over det pædagogiske paradoks, der kendetegner al opdragelse og undervisning – og meget mere. Skolefagernes, i særdeleshed linjefagernes, indhold, teorier og metoder udgør forudsætninger for de kommende læreres fagfaglige opkvalificering og for udvikling af deres fagdidaktiske kompetencer. Læreruddannelsen som helhed forstås som en pædagogisk praksis, som med fokus på andenordensdidaktik (Iskov, 2020) bør være eksemplarisk for de kommende læreres egen undervisningspraksis. Viden og problemstillinger fra forskning og udviklingsarbejde vinder mere og mere indpas i uddannelsen og skærper indsigter i forholdet mellem skolen som institution og organisation, i forholdet mellem undervisningens tilrettelæggelse og elevernes læring og inspiration til en udvidelse af det didaktiske mulighedsunivers⁵.

Umiddelbart indfrie læreruddannelsesloven af 1966 således forventningerne, og med dagens sprogbrug og forståelse af lærerarbejdet er det rimeligt at benævne læreruddannelsen fra 1966 til 2012 som en uddannelse til professionel virksomhed. I takt med at uddannelsen fandt sine ben, blev der på mange seminarier arbejdet med at etablere samarbejdsprojekter mellem linjefag og pædagogiske fag, mellem de pædagogiske specialer og folkeskolelærere, mellem seminarielærere og folkeskolelærere om praktisk skolegering, ligesom forskellige former for projektorganisering så dagens lys.

Uddannelsen undergik mange forandringer i løbet af sin levetid, men beholdt sin grundstruktur. Pædagogiske fag, et 'pædagogisk speciale', som fx Holm havde efterlyst, linjefag (mellem to og fire til forskellige tider), grunduddannelsesfag og praktisk skolegering. Man kan dog med 'justeringerne' af loven i 1997 og 2006 identificere både en begyndende svækkelse af betingelserne for en professionsrettet uddannelse gennem en udtynding

5 For en fyldigere gennemgang af loven, se Krogh-Jespersen (2012).



af timetallene til det pædagogiske fagområde og en styrkelse gennem indførelsen af et bachelorprojekt (Held, 2008; Krogh-Jespersen, 2008).

Kan der siges noget generelt om, hvordan man blev til som lærer i disse år?

Med et enkelt tilbageblik til faget metodik i 1954-loven og en analyse af paradigmeskiftet fra faget undervisningslære i 1966-loven til faget almen didaktik i revisionen af loven i 1991, får vi øje på et markant skifte i spørgsmålet om, hvordan uddannelsen forestiller sig, at en lærer bliver til. Pointerne i disse paradigmeskifte er ikke forbeholdt det didaktiske felt, men her, de mest prægnant viser sig, og det eneste indholdsområde i læreruddannelsen (indtil 2012), hvor et fag direkte har skiftet navn.

Metodik i 1954-læreruddannelsen var både i teori og praktisk gennemførelse et spørgsmål om den mest effektive måde at formidle et fagligt stof til mange elever, metodiske grundbegreber blev formidlet som ethvert andet fagligt stof og på eksemplarisk vis overvejende ved klasseundervisning, som også var den organisationsform, seminarieeleverne hyppigst mødte på øvelsesskolerne.

Faget undervisningslære var inspireret af den undervisningsteknologiske bølge, som kom til os fra USA i 1960'erne, men blev hurtigt 'fornorsket' og 'fordansket' af henholdsvis Trond Ålvik⁶ og Carl Aage Larsen⁷. I bekendtgørelsen står der om faget undervisningslære, at de studerende med udnyttelse af deres faglige, pædagogiske og psykologiske kundskaber tilegner sig en sådan arbejdsmetode til selvstændig planlægning og tilrettelæggelse af undervisning og anden lærervirksomhed, at de vil være i stand til at afpasse deres virksomhed efter skiftende betingelser med hensyn til formål, elevklientel og andre vilkår.⁸

Gennem sin godt 20-årige levetid blev faget undervisningslære udsat for meget kritik, hvis hovedbudskab var, at de kategorier for undervisningens tilrettelæggelse, som her blev formidlet, var løsrevet fra en kritisk analyse af sammenhænge mellem undervisningen og det overordnede formål med skolens dannelsesopgave og således i fare for at instrumentalisere under-

6 Trond Ålviks bog *Undervisningslære* fra 1970 var grundbogen til faget i en årrække.

7 Carl Aage Larsen fremlagde ved en forelæsning på Danmarks Lærerhøjskole i forbindelse med lovens vedtagelse en model af undervisningsopgavens struktur og elementer, som her efter blev formidlet i forskellige artikler og fandt vej til seminarierne.

8 Bekendtgørelse om uddannelse af lærere til folkeskolen af 19. juni 1969 § 36.

visningen⁹. Men selv om faget hed undervisningslære helt frem til 1991, bidrog mange publikationer og faglige diskussioner til, at forståelsen af faget ændrede karakter lang tid før navneskiftet, og man kan vel hævde, at med Erling Lars Dales *Pedagogisk profesjonalitet* (1989)¹⁰ fik almindidaktik en grundbog og ved lovrevisionen i 1991 et passende navneskifte.

I årene 1993-1995 redigerede Karsten Schnack og Kirsten Reisby et didaktikprogram på Danmarks Lærerhøjskole, der resulterede i en række publikationer, overvejende skrevet af læreruddannelsens lærere til kolleger (se fx Schnack, 1993). I det omfang artiklerne tegner et dækkende billede af forståelsen af faget almindidaktik og af den fagdidaktiske dimension i linjefagene, har vi et udtryk for den forståelse af lærerarbejdet, som prægede undervisningen af de studerende og bidrog til deres 'bliven lærere'. Krogh-Jespersen (2006) har opsummeret pointerne i undervisningsforståelsen således: Langt de fleste teorier om forholdet mellem undervisning og læring anerkender dette forholds kompleksitet. Læreprocesser kan ikke styres, og udkommet af de gøremål, vi kalder undervisning, kan ikke forudsiges præcist, dertil er der for mange parametre involveret. Kommunikation mellem lærer og elev fremmer sandsynligheden for, at lærerens skøn om, hvad, hvornår og hvordan i forhold til den enkelte elev og eleverne som gruppe kan føre til et godt udbytte for eleverne – i forhold til deres faglige kunnen og i forhold til deres dannelse, for nu at sige det kort. Derfor inviterer professionel lærervirksomhed ideelt set til kritisk kommunikation om undervisningen og lærervirksomheden bredt, med elever, kolleger og forældre.

Men om idealerne realiseres, er et åbent spørgsmål. Mange forhold har udfordret idealerne, fra seminarielærernes faglige og didaktiske kompetencer til de studerendes engagement og studiedisciplin. Der var udstrakt mødefrihed for de studerende, så det er kun muligt at udtale sig om, hvordan lovgrundlaget og den løbende udvikling af læreruddannelsesdidaktikken i en kombination af pædagogiske fag, skolefag og praktisk skolegerning, som jeg har redegjort for ovenfor, har forestillet sig at de studerende skulle blive til som lærere – hvis de deltog aktivt.

Hermed antyder jeg, at det blot at bestå en eksamen ikke nødvendigvis er ensbetydende med 'at være blevet til som lærer', men at den studerende for at lade sig danne som lærer i høj grad må lade sig udfordre og inspirere

9 Fx Holger Henriksen (red.), *Kritik af undervisningslæren*. Gyldendal, 1976.

10 Fulgt op i 1998 af Dale, *Pædagogik og professionalitet*.



til at udvikle et professionelt ambitionsniveau for sit kommende arbejde og kritisk analysere, hvad det vil sige at være en god lærer. Den mentale involvering er afgørende for dannelsesprocessen, og den tilknyttede uddannelsesforståelse er baseret på et ønske om, at de kommende lærere medvirker til at forbedre folkeskolen.

Hvad kan fremme en sådan mental involvering?

De studerende var under 1966-loven¹¹ formeret i klasser og på hold, og her vil jeg specielt fremhæve klasserne, hvor de studerende i de pædagogiske fag var sammen i op til fire år, og linjefagsholdene, hvor de studerende var sammen i op til tre år. Undervisningen lagde i udstrakt grad op til drøftelser mellem lærere og studerende både af undervisningens indhold og af de didaktiske principper og begrundelser for dem. Meget indhold og mange praksisformer gav stof til de studerendes refleksioner og til eksistentielle samtaler, hvor det var vigtigt for alle parter at respektere en urørlighedszone uden at miste intensiteten, en vigtig erfaring for kommende lærere i respekt for det asymmetriske lærer-elevforhold. De studerende og deres lærere kom til at kende hinanden, og det gav mulighed for undervisnings- og vejledningssituationer, der understøttede både den enkelte studerendes selvstændige tænkning og den inspirerende kommunikation i klassen eller på holdet. Folkeskolens klasselærerfunktion blev inspiration til klasselærerfunktionen i uddannelsen.

I de fleste fag og i forbindelse med fx praktisk skolegerning dannede de studerende studiegrupper, hvis arbejde var eksemplarisk for gruppearbejdsprocesser og gruppedynamikker. Det var ikke altid smertefrit at gøre erfaringer med forpligtende samarbejde, og det har helt sikkert ført til eksklusionsprocesser, men må vel siges at være en nødvendig erfaringsproces for kommende lærere.

Arbejdet op til praktikperioder og i efterbehandling af disse gav anledning til idelige diskussioner af forholdet mellem indhold og arbejdsformer i undervisningen på seminarier og de studerendes erfaringer fra og oplevelser på praktikskolerne. Her gaves ofte lejlighed til kritiske diskussioner af: 'Hvad skal vi med teorierne?', 'Hvordan hænger det, vi beskæftiger os med i undervisningen på seminarier, sammen med det, vi skal kunne og gøre som lærere?' og 'Hvorfor har vi ikke mere praktik, så vi kan få øvelse i

11 Jeg vælger i denne fremstilling at tale om 1966-loven helt frem til 2012-loven, vel vidende, at der skete lovændringer i 1991, 1997 og 2006. Se også note 10.

at være lærer.' Sådanne 'sammenstød' gav anledning til at tematisere selve teori-praksisforholdet, til at eksplicitere den tredimensionale uddannelsesforståelse og i bedste fald til de studerendes begyndende forståelse af, at der er både teori og praksis i 'seminarieperioderne' og teori og praksis i 'praktikperioderne' og i lærerarbejdet.

En undersøgelse af universitetsstuderendes trivsel fra 2012 (Hermann et al.) viser en signifikant sammenhæng mellem en række faktorer, der vedrører de studerendes integration på studiet, fagligt og socialt: Indretningen af fysiske rammer. En social infrastruktur, der muliggør den studerendes samvær med undervisere og medstuderende. Klare læringsmål i overensstemmelse med undervisningsaktiviteter og vurderingskriterier ved eksamen og mulighed for feedback på faglige præstationer. At de studerende fagligt såvel som socialt indgår i nære arbejdsfællesskaber sammen med medstuderende, opbygger en tiltro til egen formåen og ruster vedkommende til at imødegå udfordringerne ved et universitetsstudie (eller i en læreruddannelse? *min tilføjelse*). Hertil hører også, at de studerende kan mødes til faglige og sociale arrangementer uden for selve undervisningssituationen, og at der er fysiske rammer, som giver plads og mulighed for studiesocialt samvær med medstuderende og undervisere.

Den refererede undersøgelse handler om de studerendes trivsel. Min pointe er, at trivsel er en forudsætning for at dedikere sig til uddannelsens overordnede formål – at blive gode lærere, der kan håndtere deres arbejdsliv professionelt – hvorfor undersøgelsens konklusioner udsiger noget om en uddannelses dannelsespotentialer. "Forskning peger på, at jo mere dedikeret man er som studerende i forhold til den kommende profession, jo større udbytte får man af uddannelsen, og jo mere kan man også bruge sin uddannelse." (Wahlgren & Aarkrog, 2012, s. 36).

Leverer læreruddannelsen varen?

Ambitionen, at læreruddannelsen skulle medvirke til forbedring af skolen, blev i høj grad anfægtet af de tiltagende røster om, at læreruddannelsen ikke leverede varen. Folkeskolens elever klarede sig fx dårligere i internationale test end forventet, og læreruddannelsesrevisionerne i 1997 og 2006 var bl.a. andet begrundet i et ønske om at højne det faglige niveau i skolen.

Det har desuden gennem alle læreruddannelser været diskuteret, i hvilket omfang den nyuddannede lærer kunne anses for 'færdiguddannet' og parat til at løse de opgaver, professionen fordrer. Den samfundsmæssige forventning har sikkert været, at han bør være 'færdig'. I læreruddannelses-

kredse har det været almindeligt at argumentere for, at der er mange udfordringer i undervisningen og i skolens hele praksis, som man først kan lære at håndtere, når man står i praksis, på den konkrete skole, med de konkrete elever, kolleger og forældre. Måske er det en sådan argumentation, som kan opfattes som en ansvarsfralæggelse fra læreruddannelsens side og som en afvisning af en måske berettiget kritik, der har været afsæt for den reform af læreruddannelsen, som skete i 2012?

I forbindelse med lovændringen i 2006 blev der nedsat en følgegruppe, der skulle evaluere 2006-loven. Denne følgegruppe udgav i januar 2012 deres rapport med titlen *Deregulering og internationalisering – Evaluering og anbefalinger om læreruddannelsen af 2006*. Det understreges flere steder i rapporten, at læreruddannelsen på mange måder fungerer tilfredsstillende, og i forbindelse den politiske modtagelse af rapporten understregede den daværende uddannelses- og forskningsminister, Morten Østergaard, at overvejelser om at ændre læreruddannelsen handler om at gøre den endnu bedre (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2012).

Rapporten fremhæver, at en eventuel revision af uddannelsen skal sikre en deregulering forstået som større lokal autonomi og færre lovmæssige bindinger på områder, som institutioner selv med fordel kan tilrettelægge. Et skift fra indholdsmålstyring til kompetencemålstyring samt ophævelsen af bindinger på linjefagsvalg bør indgå i en deregulering af læreruddannelsen.

Der er desuden behov for, at læreruddannelsens fag brydes ned i veldefinerede og velafgrænsede fagmoduler, der kan indpasses i en semesterstruktur. Disse moduler bør reguleres efter kompetencemålstyring.

Jævnfør rapportens titel understreges internationaliseringsaspektet:

”Videregående uddannelser bør være indrettet på en sådan måde, at de studerende har reelle og oplagte muligheder for at tage dele af deres studium i udlandet. Tilsvarende skal uddannelserne fremstå som attraktive alternativer for udenlandske studerende. Men den nuværende læreruddannelses struktur og fag vanskeliggør i høj grad en internationalisering af uddannelsen.” (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2012, s. 62)

Den uddannelsesreform, som fulgte i kølvandet på evalueringen, kunne ikke rumme modsætningen: øget lokal autonomi og en styring, som skulle gøre det muligt at ’konvertere’ indholdselementer til fordel for en internationalisering. Styringsaspektet vandt over autonomien.

Reform af læreruddannelsen 2012

Med meget store ord og efter meget kort tids forarbejde i en lukket kreds blev en ny læreruddannelseslov vedtaget ca. fire måneder efter rapportens udgivelse, nemlig 1. juni 2012, med ikrafttræden ved optaget 2013. Fokus skulle være på uddannelsens mål, og hvad den færdiguddannede lærer skal kunne, snarere end hvad han eller hun har været igennem¹².

Er forestillingen mon, at den ny læreruddannelse endelig kan levere varen, så læreren er parat til at håndtere de udfordringer, han møder i praksis – fra dag et? Det synes at være tilfældet. Således skriver Jensen & Rasch-Christensen (2012): "Og endelig giver den kommunerne og skolerne bedre rekrutteringsvilkår. De får en større vished om, at de nyuddannede lærere, der har bestået deres eksaminer, rent faktisk kan håndtere skolens udfordringer."

Evidensbasering er et nøgleord, idet læreruddannelsen efter 2012 skal hvile på den nyeste evidensbaserede viden om, hvad der virker i folkeskolen. Begrebet bygger således på den antagelse, at svarene på, hvad læreren skal gøre, kan findes i kriterier for (effektiv) undervisning, jf. fx den udbredte fortolkning af John Hatties empiriske (statistisk funderede) forskning. Evidensbasering i forståelsen: Hvad virker i undervisningen, i skolen, synes at erstatte lærernes forudsætninger for gennem teoretisk viden og praktisk erfaring at kunne udvise god dømmekraft i komplekse situationer med empirisk funderede resultater om, hvad lærerne skal gøre i undervisningen – sagt kort.

"Når det hedder at undervisningen skal være evidensbaseret, kunne det blot på almindelig dansk betyde, at læreren skal være a jour, både fagligt og pædagogisk, på de områder, hvor de underviser – men i dag synes talen om det evidensbaserede at rumme en forestilling om, at videnskabelig forskning ligefrem kan afgøre, hvordan lærere bør undervise."
(Vejleskov & Winther-Jensen, 2017, s. 12)

I en kritisk diskussion af evidens i forbindelse med undervisning understreger Biesta (2014b):

12 Det var svært for mange seminarielærere at anerkende, at der ikke hidtil skulle have været fokus på uddannelsens mål og på, hvad en lærer skal kunne (fx Hedegaard & Simonsen, 2012).



"Den evidensbaserede praksis 'projekt' har (derfor) akut behov for at blive revurderet på måder, der tager højde for grænserne for viden, den sociale interaktions væsen, de måder ting kan virke på, de magtprocesser, der er involveret i dette og – hvad der er vigtigst af alt – de værdier og normative orienteringer, der konstituerer social praksis som undervisning og uddannelse." (s. 55)

Med en sidste problematisering af forestillingen om en læreruddannelse, som skal bygge på evidens, får Hans Dorf ordet:

"Intentionen med reformen var, at de studerende skulle blive reflekterende praktikere, men der er sket det modsatte. Vidensgrundlaget i den danske læreruddannelse sigter ikke mod, at de studerende skal tænke videnskabeligt i relation til deres praksis, men at de skal blive i stand til at handle ud fra direktiver, der henviser til videnskab." (Weirsøe, 2020, s. 7)

I forlængelse af den ønskede evidensbasering repræsenterer den nye uddannelse et brud med den hidtidige læreruddannelsesforståelse på to afgørende område, nemlig i forhold til mål og indholdsbestemmelserne og i forhold til modulorganiseringen.

Mål- og indholdsbestemmelser for læreruddannelsen

Fagene pædagogik, didaktik og psykologi findes ikke mere som fag. Heroverfor bygger mål- og indholdsbeskrivelser på den antagelse, at der i læreruddannelsen kan formuleres og testes kompetencemål med direkte forbindelse til løsning af læreropgaver i skolen. Læreruddannelsen har således fire hovedområder. Hovedområdet *Lærerens grundfaglighed*, som består af fem kompetenceområder, fylder ca. en fjerdedel af uddannelsen (60 ECTS). De øvrige hovedområder er *undervisningsfag*, hvoraf den studerende skal vælge tre (90-110 ECTS), tre *praktikperioder* (30 ECTS) samt *bachelorprojektet*, som afslutter uddannelsen (20 ECTS). Hertil kommer mulighed for at tilvælge specialiseringsmoduler (20-40 ECTS).¹³

Kompetenceområderne er beskrevet ved et overordnet kompetencemål for hvert område og konkretiseret ved en række videns- og færdighedsmål.

13 Opgørelsen af ECTS-points stammer fra læreruddannelsen på VIA, 2020.

Der er som bekendt tale om ca. 40 normalsiders opstilling af videns- og færdighedsmål i læreruddannelsernes studieordninger. Det er vanskeligt at få øje på den indre sammenhæng mellem de forskellige delområder og den dybere sammenhæng mellem videns- og færdighedsmål. Eller måske er forståelsen, at viden fører til kunnen, noget som de tidligere læreruddannelser har forholdt sig skeptisk til og erkendt som en grundlæggende udfordring i uddannelsen.

Et enkelt eksempel, hentet fra faget Pædagogik og lærerfaglighed, kompetenceområdet *Elevernes læring og udvikling*, kan antyde problematikken:

"Vidensmål: Den studerende har viden om elevernes læring og om virksomme faktorer i læringsmiljøet.

Færdighedsmål: Den studerende kan udvikle læringen for elever og grupper under hensyntagen til samspillet mellem elevernes forudsætninger og de virksomme faktorer i læringsmiljøet. (VIA, Studieordning for Læreruddannelsen, 2020, s. 8)

Jeg har tidligere problematiseret sådanne formuleringer (Krogh-Jespersen, 2012 og 2017) som ren fiktion. Selvfølgelig kan de studerende ikke demonstrere kunnen i at udvikle læringen for elever, som de ikke kender, i undervisningskontekster, som de heller ikke kender. De kan højst formulere generelle forestillinger om fremtidige handlinger.

Hertil kan føjes Biestas problematisering af det aktuelle kompetencebegreb i modsætning til evnen til at udføre skøn: "En (sådan) evne til at foretage vurderinger og skøn skal ikke forstås som en færdighed eller en kompetence, men snarere som en egenskab, der karakteriserer hele den professionelle person." (Biesta, 2014a, s. 183).

Grunduddannelse eller efteruddannelse

Hvor blev lærernes grunduddannelse af, den uddannelse, der med Erling Lars Dales ord består i at danne lærernes referencerammer, at udvide deres kompetencer til refleksionshandlinger gennem at tilegne sig teoretiske perspektiver og blive fortrolige med grundlæggende begreber indenfor de forskellige fagområder og discipliner?

"En vigtig funktion i læreruddannelsen er (således) indvielse af de studerende i de forskellige fagområders erkendelsesformer, så lærerpraksis bliver vurderet i lyset af forskellige perspektiver.. Man har udviklet

dømmekraft, færdighed og vurderingsevne til at bruge fagområdernes begreber, principper og perspektiver under bestemte omstændigheder. Lærerne er dermed kvalificeret til refleksiv lærerpraksis.” (Dale, 1998, s. 232)

Jeg deler Dales forståelse af kravene til lærernes grunduddannelse, krav, som er vanskelige at identificere i den nuværende uddannelse. Er der snarere tale om, at læreruddannelsen er inspireret af efteruddannelseskurser, hvor kompetenceudvikling tager afsæt i og relaterer til en forekommende praksis og levende børn, og hvor kompetenceudviklingen evalueres i forhold til sin duelighed i løsning af læreropgaver? Her kan opdeling i moduler være relevant i forhold til den enkelte lærers aktuelle og fremtidige behov for at udvikle og udvide sine kompetencer – og fuldt legitimt instrumentel i forhold hertil, fordi den har lærerens grundlæggende og kvalificerede pædagogiske refleksion som klangbund.

Modulorganisering

Modulopdelingen, i alt 24 moduler i uddannelsen, 6 indenfor lærernes grundfaglighed og 12-14 i undervisningsfagene, er en helt ny konstruktion. Modulorganiseringen udfordrer to forhold, som jeg har fremhævet som kvaliteter ved de hidtidige læreruddannelser: faglig progression og relationer over tid, mellem studerende og mellem lærere og studerende. Sammenhænge og forbindelseslinjer i det faglige indhold har fået trange kår, med risici for uhensigtsmæssige overlap, for huller i indholdet, ligesom indholdsorganisering i overensstemmelse med et spiral- og progressionsprincip er blevet vanskelig- eller umuliggjort (Carlsen, 2016). Relationerne er under pres. De studerende som studiekammerater og lærerne og de studerende som samarbejdsparter om undervisningens indhold og arbejdsformer har vanskeligt ved at realisere et forpligtende og frugtbart samarbejde. Som lærer underviser man i et semester typisk 4-5 hold (op til 120 studerende) i 6 uger ad gangen, hvorefter man i det følgende semester underviser 4-5 andre hold i andre 6 uger. Muligheden for blot at lære de studerendes navne er opgivet af mange undervisere (Jensen, 2019).

Hvordan kan man blive til som lærer i 2012-uddannelsen?

I studieordningen for læreruddannelsen på VIA 2020 præsenteres uddannelsen på følgende måde:

”Uddannelsen er professionsrettet og styrker den studerendes udvikling af personligt ansvar, professionel dømmekraft og almene lærerkompetencer med henblik på at kunne varetage opgaver i en heterogen skole præget af fællesskab, medbestemmelse og demokrati.” (VIA, Studieordning for læreruddannelsen, 2020, s. 4).

Er det sandsynligt, at ønsket kan opfyldes i den nuværende læreruddannelse med sin topstyrede struktur, det overvældende antal moduler med kompetencemål, viden- og færdighedsmål og den manglende teoretiske fordybelse? Grundlaget for at kunne tage ansvar ved som lærer at udvise pædagogisk takt og god dømmekraft er udtyndet til fordel for en funktionalisering af uddannelsen og påstået evidens for ’hvad der virker’.

Fra mange sider fremhæves det demokratiske underskud i uddannelsen¹⁴ både i forhold til struktur og indhold. Ledelseshierarkierne i UC’erne, topstyringen af indholdet, styringskæden og modulorganiseringen giver næppe de kommende lærere erfaringer med fællesskab, medbestemmelse og demokrati. Hvordan skal de etablere forudsætninger for at varetage opgaver i en skole præget af disse dyder?

Såvel undervisere som studerende i læreruddannelsen har begrænset indflydelse på uddannelsesindhold og -praksis. Detaljerede målbeskrivelser, formater, med fastlæggelse af indhold og tilrettelæggelse, som undviserne forventes at følge, studieaktivitetsmodellen og andre centrale tiltag indrammer de mulige handlinger og udtynder de studerendes didaktiske erfaringsgrundlag.

Evalueringen af læreruddannelsesreformen¹⁵ viser, at centraliseringen fungerer:

”Styringskæden fungerer grundlæggende. Således udgør kompetencemålene i bekendtgørelsen et styringsgrundlag, der systematisk udmøntes gennem alle led – lige fra de nationale faggruppers modulbeskrivelser og sektorens fælles studieordninger til de lokale studieordningers modulbeskrivelser og den enkelte undervisers planlægning og gennemførelse af undervisningen.

14 Læreruddannelseskongressen nov. 2018, Sophia – tænketank for pædagogik og dannelse.

15 Denne evaluering er udarbejdet for Styrelsen for Videregående Uddannelser af Teknologisk Institut Analyse og Ervervsfremme, Teknologiparken, 8000 Aarhus C (www.teknologisk). Marts 2016.



På uddannelsesstederne opleves kompetencemålene og modulbeskrivelserne at fungere som et detaljeret styringsgrundlag, der gør det muligt for ledelsen at tydeliggøre kravene til undervisernes planlægning og gennemførelse af undervisningen og at følge op på dem.”
(Styrelsen for Videregående Uddannelser, 2016, s. 8)

Det tilføjes dog: ”Kompetencemålsstyringen opleves at give udfordringer for at skabe helhed i undervisningsfagene.”

Uddannelsesforståelsen i den nuværende læreruddannelse kan karakteriseres som instrumentel. De studerende forventes at kunne håndtere deres lærerarbejde på grundlag af ’hvad der virker’, og ambitionen er, som formuleret i reformteksten, at højne det faglige niveau i skolen.

Men noget fungerer måske ikke? Skoleelevernes faglige niveau er åbenbart ikke højet, (for) få søger optagelse på læreruddannelserne, der er (for) højt frafald på uddannelsen og mange nyuddannede lærere forlader skolen efter kort tid i arbejde.

Den næste læreruddannelsesrevision

I november 2020 nedsatte uddannelses- og forskningsminister Ane Halsboe-Jørgensen en udviklingsgruppe, der hen mod efteråret 2021 skal komme med forslag til konkrete løsninger på læreruddannelsens udfordringer (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2020). Målet er, at en *for-nyet* læreruddannelse har første optag af studerende i 2022. I modsætning til reformen i 2012 inkluderer udviklingsgruppen de interessenter, lærere og studerende, som læreruddannelsen er bygget op omkring, ligesom der etableres en dialoggruppe, hvor en bred kreds af læreruddannelsens interessenter er repræsenteret.

Der er således givet lidt bedre tid end sidst til at forberede en fornyelse, som det hedder, en større kreds er involveret i arbejdet, og der kan blive tale om større transparens i beslutningerne. Arbejdet tager afsæt i tre overordnede temaer:

- A. Styrket praktik og praksissamarbejde
- B. Øget studieintensitet, større faglig progression samt bedre fastholdelse og rekruttering
- C. Stærkere vidensgrundlag for læreruddannelsen.

Der skal fokuseres endnu mere på at tiltrække dygtige og motiverede studerende og fastholde dem på uddannelsen og i lærergerningen, ligesom der udtrykkes behov for en stærkere læringskultur blandt undervisere og studerende på uddannelsen.

I forlængelse af ovenstående kritik af 2012-loven hæfter jeg mig især ved to måske modsatrettede intentioner. "Regeringen ønsker, at læreruddannelsen er baseret på viden om, hvad der virker i klasselokalet. De studerende skal have en vidensbaseret og undersøgende tilgang til udvikling af deres egen og skolens praksis." (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2020, s. 2). På den ene side måske en fastholden af et evidensbaseret afsæt, på den anden side måske et ønske om en teoretisk vidensbase, der giver adgang til en undersøgende og analyserede tilgang til praksis og dermed kvalificerer de kommende læreres dømmekraft?

Øget studieintensitet og større faglig progression er i høj grad efterlyst i den aktuelle uddannelse og vil forhåbentlig kunne øge kvaliteten af uddannelsen.

Desuden hæfter jeg mig ved, at overgangen til arbejdet i folkeskolen skal søges lettet. Der er her tale om en mangeårig efterlysning, hvor seminarier, UC'er og skoler på forskellige måder har forsøgt at imødekomme et behov ved at etablere lokale initiativer¹⁶. Et centralt aftalt initiativ med ressourcer og regler kan blive et vigtigt bidrag til lærerarbejdets professionalisering.

Afslutning

De sidste ca. 60 års læreruddannelser har repræsenteret forskellige opfattelser af læreren. Fra den fagligt formidlende lærer, over den professionelle lærer med god pædagogisk og faglig dømmekraft til den effektive ekspert i undervisning 'der virker'. Ingen af disse 'lærere' har kunnet leve op til de politiske og samfundsmæssige forventninger om elevernes først og fremmest høje faglige præstationer. Nu arbejdes der på en 'fornyelse' af læreruddannelsen, som skal tiltrække flere unge til en læreruddannelse, hvor de studerende skal forberedes til en *vidensbaseret og undersøgende tilgang til udvikling af deres egen og skolens praksis*. Min fortolkning af dette ønske peger på en uddannelse til professionel lærervirksomhed, som den er defineret i denne artikel, og hvor der sættes ressourcer af til at efterleve kriterierne.

16 Fx Projekt Ny Lærer På Vej, et samarbejdsprojekt mellem en kommune, en lærerforening og et seminarium i Aarhus 2002-2004.

Referencer

- Ayers, W. (2006). *At undervise – en lærers rejse*. Klim.
- Bergem, T. (2004). *Læreren i etikdens modlys*. Klim.
- Biesta, G. J. J. (2014a). *Den smukke risiko i uddannelse og pædagogik*. Klim.
- Biesta, G. J. J. (2014b). Når hvad der virker stadigvæk ikke virker. I: Tanggaard, L., Rømer, T. Aa., & Brinkmann, S. (red.), *Uren pædagogik* (s. 38-57). Klim.
- Braad, K. B. et al. (2005). *– for at blive en god lærer. Seminarier i to århundreder*. Selskabet for Skole og Uddannelseshistorie, Syddansk Universitetsforlag.
- Carlsen, B. B. (2016). Frakobling af formål og indhold – en struktureret diskursanalyse af læreruddannelsens (LU13) sammenhængsforståelse. *Studier i læreruddannelse og -profession*, 1(1), 55-74.
- Christensen, D. C. (1981). *Lærerinteresser og læreruddannelse – en analyse af læreruddannelsesloven af 1966*. Roskilde Universitetsforlag.
- Dale, E. L. (1989). *Pædagogisk profesjonalitet*. Gyldendals Norske Forlag.
- Dale, E. L. (1998). *Pædagogik og professionalitet*. Klim.
- Danmarks Lærerforening (2015). *Professionsideal*.
- Dorf, H. (2018). *Skolepolitik og undervisningskvalitet i Danmark*. Aarhus Universitetsforlag.
- Freidson, E. (2001). *Professionalism, the Third Logic*. University of Chicago Press.
- Hattie, J. (2014). *Synlig læring – for lærere*. Dafolo.
- Hedegaard, K. M., & Simonsen, S. (2012). *Folkeskolen nr. 19*, 23. oktober 2012.
- Hermann, K. J., Jensen, T. K., & Lassesen, B. (2012). Hvilke faktorer i studiemiljøet fremmer trivsel? *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 7(13), 1-12.
- Held, F. (2008). *Den professionelle dimension i pædagogik*. Frydenlund.
- Holm, H. (1961). *Årsskrift for Hjørring Seminarium*, 1961.
- Iskov, T. (2020). Læreruddannelsens andenordensdidaktik. *Studier i læreruddannelse og -profession*, 5(1), 92-114.
- Jensen, E., & Rasch-Christensen, A. (2012). Ny læreruddannelse – fremtidsorienteret og fleksibel. *Folkeskolen*, nr. 19, 23. oktober 2012.
- Jensen, N. H. (2019). Læreruddannelsen er blevet sparet i smadder. Kronik i *Politiken* 1. nov.
- Kampmann, T. (1974). *Årbog for Dansk Skolehistorie*.
- Kampmann, T. (1991). *Kun spiren frisk og grøn. Læreruddannelse 1945-1991*. Odense Universitetsforlag.
- Krogh-Jespersen, K. (1996). Fra praktiker til didaktiker. Om lærerarbejdets professionalisering. I: *Mellem pædagogik og skole – festskrift til professor Mogens Nielsen* (s. 37- 48). KVAN.
- Krogh-Jespersen, K. (2003). *Læreruddannelse – en professionsrettet uddannelse*. Århus Dag- og Aftenseminarium.
- Krogh-Jespersen, K. (2004a). *Projekt ny lærer på vej*. Århus Dag- og Aftenseminarium.
- Krogh-Jespersen, K. (2004b). *Lærerprofessionalitet – illusion og vision!* Roskilde Universitetsforlag.
- Krogh-Jespersen, K. (2004c). Professionsrettethedsprojektet. I: Hjort, K. E. (red.), *De professionelle: forskning i professioner og professionsuddannelser* (s. 179-193). Roskilde Universitetsforlag.
- Krogh-Jespersen, K. (2006a). *Om undervisning*. Klim.
- Krogh-Jespersen, K. (2006b). Skønsaspektet i undervisningen. I: Lund, J. H., & Rasmussen, T. N., (red.), *Almen didaktik – i læreruddannelse og lærerarbejde* (s. 28-61). KVAN.
- Krogh-Jespersen, K. (2008). Læreruddannelse – hvad, hvordan og hvor? *Dansk pædagogisk Tidsskrift*. 2., 64-73.

- Krogh-Jespersen, K. (2009). Dømmekraft – lærerarbejdets etos. *Gjallerhorn. Tidsskrift for professionsuddannelser*, 9, 6-14
- Krogh-Jespersen, K. (2012). Læreruddannelsen før – nu og i fremtiden. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 4, 71-78.
- Krogh-Jespersen, K. (2017). *Lærerarbejdets deprofessionalisering*. Tænk tanken Sophia.
- Schnack, K. (red.) (1993). *Læreruddannelsens didaktik*. Didaktiske studier, (8).
- Styrelsen for Videregående Uddannelser (2016). *Evaluering af kompetencemålsstyring af læreruddannelsen*. Teknologisk Institut. Rapport.
- Uddannelses- og Forskningsministeriet (2012). *Deregulering og internationalisering – Evaluering og anbefalinger om læreruddannelsen af 2006*. Rapport.
- Uddannelses- og Forskningsministeriet (november 2020). *Nytænkning af læreruddannelsen – et ambitiøst udviklingsarbejde*.
- Weirsøe, M. (2020). Skolen har brug for reflekterende praktikere. Interview med Hans Dorf og Per Fibæk Laursen. *Asterisk*, 95, 4-8.
- Vejleskov, H., & Winther-Jensen, T. (2017). *De pædagogiske fags grundlag og anvendelse*. Aarhus Universitetsforlag.
- Wahlgren, B., & Aakrog, V. (2012). *Transfer – Kompetence i en professionel sammenhæng*. Aarhus Universitetsforlag.
- VIA University College (2020). Studieordning for læreruddannelsen.

Læreruddannelsens rolle i lærerprofessionens historiske tilblivelse

Per Fibæk Laursen, professor, Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse, pefi@edu.au.dk

Resumé

Formålet med artiklen er at foretage en tolkning af læreruddannelsens rolle i forhold til lærernes og skolens historiske tilblivelse med udgangspunkt i begrebet om didaktiske revolutioner. Første didaktiske revolution, opfindelsen af undervisning, skabte hverken lærerstand eller -uddannelse, da undervisningen blev varetaget af den gejstlige stand. Under anden didaktiske revolution omkring år 1800 spillede læreruddannelsen en central rolle i tilblivelsen af den danske lærerstand, som afløste degnene som undervisere, og som fik en social placering uden for den gejstlige stand. En selvstændig lærerstand med undervisning som hovedbeskæftigelse og med kompetencer fra en læreruddannelse blev udviklet samtidig med skabelsen af en planmæssig undervisning i strukturerede skolemæssige rammer og med regelmæssig skolegang fra elevernes side, hvilket var det centrale i anden didaktiske revolution. Under tredje didaktiske revolution fra omkring 1960 spillede læreruddannelsen en tilsvarende central rolle i lærerhvervets transformation fra stand til profession, hvilket var med til at muliggøre reformpædagogikkens modernisering af folkeskolen.

Nøgleord: didaktiske revolutioner, læreruddannelse, lærerprofession, lærerstand, skolehistorie

Abstract

The primary role of teacher education for the historical creation of teachers and school is that it contributes to the development of teachers as a societal group with specific competencies and identity and with the ability to influence the development of the school. In this article, this role is analyzed using the concept of didactic revolutions. The first didactic revolution, the creation of teaching and school, did not lead to neither teachers' trade nor teacher education because teaching was done by the clergy. Around the year 1800 during the second didactic revolution, teacher education played a central role in the creation of the Danish teachers' trade, which replaced the clerks in schools, and which had a social position outside the clergy. An independent teachers' trade with teaching as their main work and with competencies from a teacher education was a prerequisite for the creation of planned teaching in structured school framework and with regular schooling on the part of the pupils. From around 1960 during the third didactic revolution, teacher education played a similar central role in the transformation of the teachers' trade into a profession, which developed the school inspired from progressive educational ideas.

Keywords: didactic revolutions, teacher education, teacher profession, teacher trade, school history

Indledning

At læreruddannelsen har spillet en vigtig rolle i den historiske tilblivelse af folkeskolen og lærerprofessionen er indlysende. Et enkelt nedslag er tilstrækkeligt til at dokumentere læreruddannelsens betydning: Da Den Store Skolekommission forberedte de afgørende officielle bestemmelser for tilblivelsen af folkeskolen, nemlig 1814-anordningerne, var et af dens første initiativer at oprette en læreruddannelse, der åbnede med Blaagaard Seminarium i 1791 (Markussen, 2005). Anordningerne og læreruddannelsen var samtidig afgørende for tilblivelsen ikke blot af folkeskolen, men også af lærerstanden.

Det bliver mere kompliceret, når vi nærmere skal karakterisere og skaffe os overblik over den rolle, læreruddannelsen har spillet. Jeg vil foreslå begrebet didaktiske revolutioner som egnet til at skabe overblik over læreruddannelsens udvikling og over sammenhængen mellem uddannelsen og lærernes placering som samfundsmæssig gruppe. Jeg har lanceret begrebet didaktiske revolutioner i bestræbelse på at nå en forståelse af undervisningens historiske udvikling, som afspejler lærernes arbejde med at forbedre undervisningen og de kumulative effekter heraf (Laursen, 2020). Parallelt med det begreb om industrielle revolutioner, vi kender fra teknologiens historie, er en didaktisk revolution den forholdsvis pludselige introduktion af fundamentale ændringer af undervisningen. Betegnelsen revolution bruges, fordi der er tale om grundlæggende ændringer med store potentialer, der dog kun langsomt realiseres.

Ligesom første industrielle revolution var selve opfindelsen af industri, kan man kalde 'opfindelsen' af undervisning første didaktiske revolution. Vi ved ikke, hvornår der første gang er blevet undervist i Danmark, men det skete i hvert fald fra midt i 1100-tallet med grundlæggelsen af de første latinskoler. Undervisning for almuebørn begyndte efter Reformationen i 1536 med degnens formidling af børnelærdommen i Luthers lille Katekismus til bøndernes og håndværkernes børn. I begyndelsen af 1800-tallet skete anden didaktiske revolution med introduktion af planlagt progression i takt med udviklingen af elevernes forståelse og med de institutionelle rammer, der er blevet indbegrebet af skole: time- og fagopdeling, klasser, skoleskema m.m.

Tredje didaktiske revolution byggede på en ide, der grundlæggende brød med fortiden: Det er muligt at undervise *med* og ikke som hidtil *mod* elevernes spontanitet. Det var hovedprincippet i reformpædagogikken, som så småt kom til Danmark i 1920'erne, og som for alvor satte sit præg på folkeskolen fra omkring 1960 og 35 år frem. Den hårde disciplin og de korporlige



afstraffelser forsvandt, det samme gjorde udenadslære, og undervisningen blev mere varieret med bl.a. gruppe- og projektarbejde.

Man kan diskutere, om vi så småt er i gang med en fjerde didaktisk revolution med it-teknologi i hovedrollen, men det vil jeg lade ligge her og i stedet se på sammenhængen mellem didaktiske revolutioner, lærere og læreruddannelse. Hovedlinjerne er:

- Første didaktiske revolution skabte hverken læreruddannelse eller lærere. Undervisningen blev varetaget af degne (almueskolen) og præster (latinskolen).
- Anden didaktiske revolution skabte en læreruddannelse og en lærerstand.
- Tredje didaktiske revolution skabte en specialiseret læreruddannelse og en lærerprofession.

Forskningsspørgsmål

Hvordan kan den historiske tilblivelse af læreruddannelsen og lærerne som samfundsmæssig gruppe forstås med udgangspunkt i begrebet om didaktiske revolutioner?

Metodiske greb

Jeg har benyttet mig af tre metodiske greb i arbejdet med at besvare forskningsspørgsmålet:

For det første forsøger jeg at skabe overblik over hele den danske læreruddannelses 230 år lange historie. Dette overordnede perspektiv har jeg kombineret med nedslag i historien på tidspunkter, hvor der sker noget betydningsfuldt i forhold til min problemstilling. Det gælder særlig tiden omkring læreruddannelsens tilblivelse fra 1790'erne, og det gælder tiden omkring den reform, der blev vedtaget med 1966-loven. Denne fremgangsmåde med overblik over de lange linjer kombineret med nedslag er almindelig brugt i analyser af læreruddannelsens historie fx i Karen Braads ph.d.-afhandling om teori-praksis-problemets historie (Braad, 2008). Denne artikel er udtryk for en tolkning af offentlig tilgængelig viden – jeg har ikke foretaget kildestudier i arkiver, selvstændige dokumentanalyser el. lign.

For det andet har jeg brugt gængse fremstillinger af industriens historiske udvikling som inspirationskilde med hensyn til at skabe en samlet

overbliksgivende forståelse (Gordon, 2016; Nielsen, 2005). Overblik og forståelsesramme er i industrihistorien konstrueret ved hjælp af begrebet om industrielle revolutioner, hvor de fleste forfattere regner med tre, enkelte dog med fire (Schwab, 2017). Med denne inspiration har jeg selv tidligere lanceret begrebet didaktiske revolutioner som forståelsesramme for skoleundervisningens historie (Laursen, 2020).

For det tredje har jeg haft særlig opmærksomhed på spørgsmålet om periodisering (Bosch, 2020). Dette fokus er dels en konsekvens af inspirationen fra industrihistorie, dels en reaktion mod uhensigtsmæssigheden i den traditionelle periodisering af læreruddannelsens historie. Traditionelt har man benyttet læreruddannelsens love til periodisering. Det resulterer for det første let i en overvurdering af lovenes betydning, og for det andet er det ikke længere overbliksgivende i betragtning af den hyppighed, hvormed love og bekendtgørelser er ændret siden begyndelsen af 1990'erne.

Det første nedslag drejer sig om læreruddannelsens rolle i forbindelse med, hvad jeg forstår som den anden didaktiske revolution omkring år 1800. Andet nedslag fokuserer på, hvad jeg opfatter som tredje didaktiske revolution, herunder ændringerne i læreruddannelsen i 1950'erne og -60'erne. Indimellem skitserer jeg kort den mellemliggende og efterfølgende historiske udvikling. Jeg slutter af med et bud på en samlet forståelse af læreruddannelsens rolle i tilblivelsen af folkeskole og lærerprofession og diskuterer til sidst den trussel, som den aktuelle mangel på uddannede lærere udgør.

Anden didaktiske revolution og fremvæksten af læreruddannelse

Første didaktiske revolution var fremvæksten af undervisning og skole. I Danmark begyndte det for latinskolernes vedkommende midt i 1100-tallet og for almueskolens vedkommende efter Reformationen i 1536. Det er imidlertid mindre vigtigt i denne sammenhæng, fordi det ikke skabte hverken læreruddannelse eller -stand. Undervisningen blev varetaget af medlemmer af den gejstlige stand, i latinskolen præster og i almueskolen degne. Først anden didaktiske revolution omkring år 1800 skabte lærerstand og -uddannelse.

Nogle få år efter landboreformerne sidst i 1700-tallet blev både almue- og latinskolen reformeret. Hidtil havde udenadslære af stof, som eleverne knap forstod, domineret. Undervisningen manglede plan og progression, og elevernes skolegang var ustabil. Anden didaktiske revolution gik ud på



at få eleverne til at gå regelmæssigt i skole og få undervisningen til at gå gradvist og planmæssigt frem i takt med elevernes forståelse. Det krævede læreruddannelser, og latinskolens kom først med indførelse af skoleembedsksammen ved Københavns Universitet i 1788, som jeg imidlertid her lader ligge for at koncentrere mig om almue- og folkeskolens lærere. Den revolutionerende begivenhed var her åbningen af Blaagaard Seminarium i 1791 (Markussen, 2005).

Der kom efterhånden andre seminarier, og i 1818 udstedte staten et generelt reglement for en læreruddannelse. Alligevel blev der gennem første halvdel af 1800-tallet kun uddannet under 100 lærere om året (Larsen, 2005, s. 142), så læreruddannelsen satte kun meget langsomt præg på almueskolen. Trods det var oprettelsen af en læreruddannelse revolutionerende, fordi den efterhånden transformerede underviserne fra at være degne nederst i det gejstlige hierarki til at blive en selvstændig lærerstand.

Tilblivelse af en lærerstand

Siden Reformationen havde det påhvilet degnen at give almuebørnene en elementær undervisning i kristendom. Da undervisningen langsomt blev udvidet til at omfatte også læsning, regning og skrivning, oversteg det efterhånden degnens kræfter, og man begyndte at ansætte skoleholdere, der ikke var degne.

Lærerstandens historiske tilblivelse var imidlertid konfliktfyldt, idet konservative kræfter modsatte sig udviklingen i retning af en selvstændig lærerstand. Det skete på et tidspunkt, da samfundet var opdelt i tre traditionelle stænder (adel, gejstlighed og tredje stand: bønder og håndværkere) og en fjerde fremvoksende stand (borgere). Degnene var traditionelt blevet betragtet som medlemmer af den gejstlige stand – naturligvis lavt i det gejstlige hierarki, med en klar underordnet rolle i forhold til præsterne. Hvis der udviklede sig en helt ny stand med forholdsvis mange medlemmer, ville det være udtryk for opbrud i det traditionelle standssamfund. Derfor var det ikke mærkeligt, at der var en betydelig konservativ modstand mod udsigten til en selvstændig lærerstand.

Modstanden blev artikuleret under slagordet om, at læreren skulle være en 'fornuftig bonde blandt bønder' (Larsen, 2018), der var de konservatives bud på lærernes placering. Det var åbenlyst, at fremvæksten af en læreruddannelse og de forandringer, der skete i skolen med forordningerne af 1814, betød, at lærerne ikke længere kunne betragtes som del af den gejstlige

stand. De konservative blandt godsejere og præster ønskede i stedet lærerne placeret et sted, hvor de bragte mindst mulig forstyrrelse i den herskende sociale orden, nemlig som en del af tredjestanden. Eller med andre ord: som en fornuftig bonde blandt bønder.

På trods af den konservative modstand blev resultatet, at der med tiden udviklede sig en selvstændig lærerstand. Men det gik langsomt. En indikator på langsommeligheden: Det var først i 1874, da Danmarks Lærerforening blev oprettet, at lærerne fik deres egen organisation. Også det skete efter konservativ modstand, der ikke fandt det passende, at degne 'holder talrige forsamlings' (Danmarks Lærerforening, 1974, s. 9). Et par andre indikatorer på langsommeligheden var, at de historiske rester af både degne- og bonderollen længe klæbede til lærerstanden: Selv om de fleste lærere for længst var blevet frigjort fra degnerollen, havde visse lærere helt op mod 2. Verdenskrig tjenstlig forpligtelse til at udføre medhjælpende arbejde i kirken (Laursen, 1976). Mange lærere fortsatte med frivilligt at påtage sig arbejde for kirken ved at bijobbe som degne eller kirkesangere.

Ikke blot de historiske rester af degnerollen, men også levn fra den konservative bestræbelse på at placere lærerne som 'en fornuftig bonde blandt bønder' levede længe (Larsen, 2018). Frem til omkring år 1900 var der til mange skoler på landet knyttet en såkaldt skolelod, et stykke jord, som læreren dyrkede. Skoleloden havde to funktioner, idet den dels bidrog til lærerens udkomme, således at lønnen kunne holdes nede, dels formodedes læreren at være et landbrugsfagligt forbillede for egnens bønder, som kunne lære af måden, skoleloden blev dyrket på. Læreren skulle nok være bonde, men dog en *fornuftig* bonde blandt bønder og en lokal foregangsmand inspireret af oplysningstidens idealer.

Den konservative bestræbelse på at holde lærerne som en del af bondestanden var, skønt den havde langtrækkende virkninger, dømt til med tiden at lide nederlag. I byerne kunne skolen ikke udstyres med skolelod, og med byernes vækst forsvandt derfor grundlaget for at opfatte læreren som en slags bonde.

Sammenfattende om udviklingen omkring år 1800: Oprettelsen af læreruddannelsen i 1791 var revolutionerende. Den bidrog til udvikling af en skole med planmæssig undervisning og regelmæssig skolegang, og den var en forudsætning for tilblivelsen af en særlig og selvbevidst lærerstand. Anvendelsen af revolutionsbegrebet må ikke føre til, at man overser, at udviklingen gik langsomt. Nok introducerer en revolution på et bestemt tidspunkt en grundlæggende forandring med store potentialer, som tilfældet var med



anden didaktiske revolution og oprettelse af en læreruddannelse i 1791. Men det tog mere end 100 år, inden de sidste rester af lærerens status som degn og bonde var forsvundet, og en selvstændig lærerstand kan siges at være fuldt etableret.

Der skete ikke noget epokegørende med reformerne i 1894, 1899 og 1930

Læreruddannelsen blev sidst i 1800-tallet og de første årtier af 1900-tallet konsolideret, så et studium ved et seminarium blev obligatorisk som betingelse for at indstille sig til eksamen, og uddannelsen blev udvidet og moderniseret, så man stadig kunne kvalificere sig til at undervise i et hvilket som helst fag i folkeskolen. Men grundlæggende ændringer i læreruddannelsens rolle for folkeskole og lærerstand var der ikke tale om, men blot en videreførelse af det, der var blevet påbegyndt allerede omkring år 1800.

I 1894 blev et treårigt studium ved et seminarium en obligatorisk betingelse for at kunne indstille sig til lærereksamen, tidligere havde man kunnet indstille sig som privatist. Det kan betragtes som fuldstændiggørelse af det, der var påbegyndt i 1791, nemlig etableringen af en egentlig og selvstændig læreruddannelse. Et skridt i afskeden med lærerens placering som 'bonde blandt bønder' blev taget med en ændring af skoleloven i 1899, da der blev indført en standardiseret pengeløn for alle lærere. Man kunne ikke længere lønne delvist med naturalier eller skolelod.

Fra læreruddannelsens historiske begyndelse havde det været et princip, at uddannelsen skulle kvalificere til at undervise i alle fag i skolen. Ofte havde skolen kun én lærer, så det gav sig selv, at han skulle kunne undervise i det hele. Dette såkaldte enhedslærerprincip blev imidlertid udfordret, da mellemskolen som konsekvens af lov om højere almenskoler i 1903 blev en del af folkeskolen. I første omgang blev mellemskolen ganske vist opfattet primært som et anliggende for gymnasierne, men folkeskoler kunne også udvides med mellemskole. Særligt mellemskolens fremmedsprog, der var nye for folkeskolen, blev en udfordring for lærere og læreruddannelse. Først med en ny lov i 1930 blev det obligatorisk at vælge et fremmedsprog som led i uddannelsen. Uden denne ændring var mellemskolen formentlig forblevet overvejende en skole med cand.mag.ere som lærere. I betragtning af at mellemskolen var blevet 'en fælles arbejdsmark', som det hed i samtiden, for gymnasium og folkeskole, var 1930-loven en videreførelse af politikken helt fra læreruddannelsens historiske begyndelse: Læreruddannelsen dækker

hele folkeskolens område og giver kompetence til at undervise i et hvilket som helst skolefag. Selv om det var oplagt, at dette ikke længere kunne indelbære, at enhver lærer kunne undervise i alle fag, var læreruddannelse og folkeskole længe om at tage endelig afsked med enhedslæreren. Almindeligvis betragter man først læreruddannelsesordningen fra 1997 som et farvel til enhedslæreren (Coninck-Smith et al., 2015, s. 83) – næsten 100 år efter, at idealet om enhedslæreren begyndte at blive illusorisk.

Tredje didaktiske revolution: reformpædagogikken

Reformpædagogikken kom til Danmark i 1920'erne og manifesterede sig hurtigt i Vanløseforsøgene 1924-28 og satte også sit præg på pædagogisk debat og teori (Nørgaard, 1977). Indflydelsen blev styrket efter 2. Verdenskrig, da reformpædagogikken fik et tydeligt demokratisk og antiautoritært præg. Blandt de centrale programpunkter var i øvrigt vægt på kreative kunstneriske udfoldelser, mere livsnært indhold og mindre formel færdighedstræning. Man opfattede den spirende børne- og intelligenspsykologi som sin allierede: Undervisning *med* og ikke *mod* børns naturlige udvikling forudsatte kendskab til denne natur.

Reformpædagogikken var en bred og rummelig bevægelse og havde også berøringspunkter med den grundtvig-koldske tradition, bl.a. i skepsis mod udenadslæren, formel færdighedstræning, prøver og eksamener.

Reformpædagogikken og læreruddannelsesreformerne i 1954 og 1966

Reformpædagogikken satte et markant aftryk på læreruddannelsen med loven af 1954: Der blev indført eksamensfrihed i visse fag, der blev mere vægt på den pædagogiske del af uddannelsen, bl.a. børnepsykologi, og der blev lagt op til mere selvstændige og varierede arbejdsformer. Undervisningsminister Julius Bomholt betegnede loven som et frihedsbrev til seminarierne (Christensen, 1981). Forbindelsen til reformpædagogikken kom bl.a. til udtryk deri, at to af de mest markante repræsentanter for dansk reformpædagogik i denne periode, Inger Merete Nordentoft og Georg Arvin, var medlemmer af den kommission, der forberedte reformen (Kampmann, 1991, s. 35).

1954-loven indførte en varig nydannelse i læreruddannelsen, nemlig linjefagsordningen. Man begyndte at tage konsekvensen af, hvad der længe



havde været indlysende: Skulle man opretholde princippet om, at al undervisning i folkeskolen, herunder mellemskolen, skulle kunne varetages af læreruddannede, måtte uddannelsen specialiseres.

1954-loven blev, målt på sin levetid, ikke nogen succes, og allerede i 1960 blev der nedsat en kommission til at overveje ændringer i uddannelsen, hvilket resulterede i en ny lov i 1966 (Kampmann, 1991). Baggrunden var bl.a. skolereformen af 1958, som havde indført realafdelingen til erstatning for mellemskolen, og der var utilfredshed med, at 1954-loven ikke levede op til væksten i den bogligt orienterede del af folkeskolen.

1966-loven bliver ofte set som et opgør med den kurs, der blev udstukket med 1954-reformen. Modsætningen udtrykkes ved at karakterisere 1954-ordningen som 'højskolepræget' og 1966-reformen som 'akademisk' (fx Kampmann, 1991 og Krogh-Jespersen, 2003). Grundlaget for denne modsætning er bl.a., at der med 1966-ordningen blev stillet krav om studenter- eller HF-eksamen ved optagelsen, endvidere blev der indført flere eksamener til gengæld for mødefrihed til undervisningen, og det teoretiske niveau i fagene blev søgt hævet. Men samtidig med denne udvikling fra det 'grundtvigske' til det 'akademiske' var der på andre punkter vigtige fællestræk mellem 1954- og 1966-ordningerne. Begge var udtryk for forsøg på frigørelse fra folkeskolens tradition, begge lagde øget vægt på den pædagogiske del af læreruddannelsen, særlig psykologi og didaktik/undervisningslære, og læreren blev betragtet som selvstændig professionel beslutningstager. Det kom særlig tydeligt til udtryk i 1966-ordningen: Under inspiration fra professor Carl Aage Larsen, Danmarks Lærerhøjskole, blev grundlaget for forholdet mellem læreruddannelsens forskellige dele (fag, pædagogik, praktik), at syntesedannelsen skulle ske hos de studerende. Det var en grundlæggende ændring i retning af professionalisering og selvstændiggørelse af lærerne i forhold til 54-ordningens bestemmelse om, at undervisningen på seminariet skulle være vejledende med hensyn til "stoffets praktisk-pædagogiske udformning i folkeskolen", som det hed i 1954-ordningens bekendtgørelse (Christensen, 1981, s. 72; Kampmann, 1991, s. 101), men det var samtidig en så stor udfordring til de studerende, at det kom til at udgøre uddannelsens akilleshæl (Kampmann, 1991). Det var ment som en frigørelse af de kommende lærere, men var også en fritagelse af læreruddannelsen og dens undervisere fra studerendes ønsker om en sammenhængende uddannelse.

Samlet set bidrog udviklingen i læreruddannelsen i 1950'erne og -60'erne til professionalisering gennem:

- bestræbelse på at frigøre læreren fra den pædagogiske tradition og dens mesterlære for i stedet at oplære de kommende lærere til at blive selvstændige beslutningstagere, som det især blev tydeligt med faget undervisningslære efter 1966-loven
- indførelse af friere studie- og arbejdsformer, der nærmede seminari-erne til universiteternes tradition
- at gøre en gymnasial uddannelse til forudsætning for at påbegynde læreruddannelsen og tage afsked med det gamle ideal om at være åben for 'manden fra ploven'
- at påbegynde en specialisering af lærerne ved indførelse af linjefag og pædagogiske specialer (de yngste elever, de ældste elever, special-undervisning).

Fra stand til profession

Særligt 1966-loven kan ses som udtryk for gryende professionsidealer, selv om selve ordet profession stort set ikke blev anvendt i forarbejderne til loven (Krogh-Jespersen, 2003, s. 22), og selv om begrebet lærerstand fortsat blev brugt. Professionsideer blev imidlertid langsomt mere udbredt for at blive dominerende efter år 2000. Vigtige udtryk herfor er indførelsen af betegnelsen professionsbachelor i de officielle bestemmelser om læreruddannelsen i 2001, DLF's vedtagelse af et professionsideal i 2002 og indførelsen af betegnelsen professionshøjskoler i 2007.

Hvad er forskellen på stand og profession? Efterhånden som det formelle grundlag for standssamfundet forsvandt fra midten af 1800-tallet (ophævelse af stænderforsamlingerne, ophævelse af standsprivilegier m.m.), blev 'stand' til betegnelse for en veldefineret erhvervsgruppe, hvis medlemmer udover selve erhvervet også havde fælles samfundsmæssig placering. Dette ligger også i professionsbegrebet, men deri ligger også noget mere, nemlig at erhvervet har et teoretisk grundlag, en betydelig grad af autonomi og mere eller mindre monopol på et bestemt erhvervsområde (Laursen et al., 2005).

Professionsstatus er i dag ikke så veldefineret, som da begrebet kun blev brugt om såkaldte klassiske professioner som læger, advokater og ingeniører. Professionsstatus er noget, som mange erhvervsgrupper efterstræber, og der er ikke noget klart tegn på, om denne status er blevet opnået eller ej. Men læreruddannelsen har ydet et betydningsfuldt bidrag til lærerstandens bestræbelse på at ændre sin identitet fra stand til profession.



Der er ikke i dansk pædagogik og skolehistorie tradition for at se nogen forbindelse mellem reformpædagogikken og professionaliseringen af lærerne, og almindeligvis placerer man reformpædagogikkens storhedstid i 1960'erne og -70'erne og professionaliseringens omkring år 2000. Imidlertid er der væsentlige fællestræk mellem reformpædagogik og professionalisering, og der er grund til at betragte reformpædagogikken som en medvirkende faktor i transformationen af lærerstanden til profession. Både reformpædagogik og professionalisering havde som væsentligt programpunkt lærerens autonomi og frigørelse fra ikke blot tidligere tiders placering som præstens underordnede, men også fra de begrænsninger og loyalitetsforpligtelser, der havde ligget i statussen som tjenestemand (ophævet fra 1993). Begge strømninger arbejdede også for en videnskabeliggørelse af lærernes vidensgrundlag. Reformpædagogikken havde fra sin start argumenteret for at placere særligt børnepsykologi og skolepsykologisk arbejde centralt, hvilket medvirkede til oprettelse af Danmarks Pædagogiske Institut i 1955 og opgradering af Danmarks Lærerhøjskole til højere læreanstalt i 1963. 'Akademiseringen' af læreruddannelsen med 1966-loven var del af samme udvikling.

Det er naturligvis ikke helt forkert, når 1954-ordningen som nævnt karakteriseres som grundtvigiansk præget og 1966-ordningen som udtryk for akademisering. Men det er to karakteristika, der overser det fællespræg, som professionaliseringstendensen udgør.

Hvor kom dynamikken fra?

Læreruddannelsen blev i 1791 oprettet på politisk initiativ. Det var de godsejere og embedsmænd, der også tog initiativ til de samtidige store landbo-reformer og til skolereformen af 1814, der satte gang i en læreruddannelse. Anderledes forholdt det sig med de nye love i 1954 og 1966. De ændringer, der senere blev hovedindholdet i 1954-loven, var allerede ni år forinden formuleret af seminarie- og skolefolk og vandt efterfølgende tilslutning blandt politikere og embedsmænd (Kampmann, 1991, s. 33). Danmarks Lærerforening spillede en aktiv rolle i forarbejderne til læreruddannelsesloven af 1966 og gik ind for en fireårig læreruddannelse med højere adgangskrav, og mange af seminariernes folk ønskede en ny lov på grund af utilfredshed med de frie rammer (og beskedne krav) under den gamle ordning (Kampmann, 1991). Hovedlinjerne i det, som endte med at blive 1966-loven, blev formuleret som Danmarks Lærerforenings politik allerede i 1958 (Christensen, 1981). Som Dan Charly Christensen formulerede det, var lærerne, seminarielæ-

terne og deres organisationer gået i spidsen, allerede inden ministeriet i 1960 nedsatte det udvalg, der havde til opgave at undersøge, om folkeskoleloven af 1958 krævede ændringer i læreruddannelsen (Christensen, s. 61).

I denne periodes begyndende transformation af lærerne fra stand til profession var lærerne ikke blot objekt for en proces styret af andre. De var i høj grad også subjekter. Dan Charly Christensen konkluderede således på sin grundige analyse af tilblivelsen af 1966-ordningen, at den styrende faktor havde været Danmarks Lærerforening og Dansk Seminarieforening (Christensen, 1981, s. 87). Og han spørger i forlængelse af denne konklusion, hvorfor den statslige politik på læreruddannelsesområdet udformes af interesseorganisationerne (Christensen, s. 89). Og han svarer selv, at forklaringen var "interesseorganisationernes udnyttelse af deres ejendommelige stilling som rådgiver i statsapparatet" (Christensen, s. 100). En stilling, der imidlertid allerede året efter, at Christensens artikel blev offentliggjort, blev afgørende ændret med Bertel Haarders overtagelse af undervisningsministerposten.

Ændringer i læreruddannelsen siden 1966: fortsat professionalisering og specialisering

Læreruddannelsen gennemgik en mindre revision i 1991 uden principielle ændringer i forholdet mellem læreruddannelse, profession og folkeskole. Den efterfølgende udvikling gennem de sidste godt 25 år har været præget af to hovedlinjer: fortsat professionalisering og fortsat specialisering.

Den tendens til *professionalisering*, der var blevet indledt med 1966-loven, blev videreført med en række ændringer af læreruddannelsen, dens status og organisatoriske placering. Med 1997-ordningen blev der indført en obligatorisk bacheloropgave i uddannelsen, der i 2001 fik betegnelsen professionsbachelor i lighed med pædagog-, sygeplejerske- og en række andre uddannelser, og samtidig blev seminarierne integreret i Centre for Videregående Uddannelser (CVU'er). En yderligere integrations- og fusionsproces førte til dannelsen af professionshøjskolerne i 2007, hvorved seminarierne forsvandt som selvstændige institutioner.

Man kunne overveje det kritiske spørgsmål til mit ræsonnement, om ikke flere af disse foranstaltninger, fx indførelse af betegnelsen professionsbachelor, er rent kosmetiske ændringer uden større reel betydning. Men en sådan indvending ville overse, at spørgsmål om professionalisering og erhvervelse af professionsstatus i høj grad er et symbolsk og diskursivt



anliggende, nemlig et spørgsmål om samfundets anerkendelse af professionsstatus (Laursen et al., 2005). Det at et erhvervs uddannelse og erhvervets udøvere selv bruger betegnelsen profession, virker sikkert positivt i retning af, at også omverdenen anerkender erhvervets professionsstatus. Indvendingen kan dog minde os om, at professionsstatus hverken er noget absolut eller noget, der én gang for alle kan vindes. Sideløbende med at læreruddannelsen og Danmarks Lærerforenings selvforståelse er blevet stadig mere præget af professionsbegrebet, er der gennemført en række ændringer i skolen, som kan opfattes som udtryk for deprofessionalisering: Lærerrådene er blevet afskaffet, skolelederens ledelsesret på de menige læreres bekostning er blevet understreget og styrket, og lærernes forberedelsestid er blevet indskrænket.

Ud over den fortsatte professionalisering har den anden hovedlinje i de sidste 25 år været en *yderligere specialisering* af lærerne, hvor der med 1997-ordningen blev foretaget en principiel ændring af uddannelsen med konsekvenser for professionen: Læreruddannelsen blev udformet med den forudsætning, at lærere kun skal undervise i deres linjefag, der i 1997 blev fastsat til fire. Denne ændring var en politisk reaktion på den første undersøgelse af danske skoleelevers præstationer i international sammenligning:

I 1994 udkom *Den grimme ælling og svanerne? – om danske elevers læsefærdigheder* (Mejdning, 1994), der viste, at danske elever i 4. klasse var langsomme og mere usikre læsere end eleverne fra mange af de andre 27 lande, der indgik i undersøgelsen. Da en undersøgelse få år tidligere havde vist, at op mod halvdelen af matematik- og dansklærerne ikke havde linjefagsuddannelse, blev den politiske reaktion, at skolens niveau måtte forbedres gennem et løft af lærernes kompetence (Coninck-Smith et al., 2015, s. 39 og 83). Lærere skulle kun undervise i deres linjefag, eller som det mere teknisk hed: Graden af kompetencedækning skulle hæves. Med skolereformen i 2014 blev målsætningen præciseret til, at 95 procent af alle timer skulle varetages af en lærer med kompetence i faget. Oprindeligt skulle målet været nået i 2020/21, men det viste sig vanskeligt at realisere, og målsætningen er derfor blevet udskudt til 2025/26 (Undervisningsministeriet, 2019).

Lige siden mellemskolen blev en del af folkeskolen, har det været en udfordring for læreruddannelsen at finde den rigtige måde at specialisere lærere på. Linjefagene blev som nævnt indført med 1954-ordningen, men udformningen blev kritiseret, og 'linjefagsproblemet' var medvirkende til, at der allerede 12 år senere kom en ny lov (Kampmann, 1991, s. 88). Ændringerne i læreruddannelsen fra og med 1997-ordningen har i høj grad drejet sig om at tilpasse uddannelsen til målet om kompetencedækning: En

lærer, der underviser i et fag, skal have undervisningskompetence (linjefag) i faget. Målsætningen om høj grad af kompetencedækning var udtryk for et håb om, at elevernes faglige præstationer ville kunne løftes ved, at læreruddannelsen udstyrede lærerne med bedre faglige kvalifikationer. Det politiske ønske var en læreruddannelse, der løfter folkeskolen, som det hed i overskriften på en pressemeddelelse fra Uddannelsesministeriet i anledning af udspillet til det, der senere blev læreruddannelsesordningen af 2013 (Uddannelsesministeriet, 2012).

Denne intention førte i 1997 til udvidelse af antallet af linjefag til fire. Ved efterfølgende mindre revisioner af læreruddannelsen i 2001, 2007 og 2013 blev antallet af linjefag, der i 2013 blev omdøbt til undervisningsfag, og bestemmelserne om valg af dem revideret. Intentionen var, at læreruddannelsen skulle udformes, således at det blev muligt for skolerne at foretage en time-/fagfordeling, så lærerne stort set kun underviste i deres linjefag. Samtidig skulle der kunne opnås tilfredsstillende faglig fordybelse inden for en fireårig læreruddannelse, der også skulle rumme adskillige andre elementer: det pædagogiske område, KLM (kristendomskundskab, livsoplysning og medborgerskab) og praktik. Det viste sig at være en vanskelig opgave at udforme en læreruddannelse, således at den tilgodeså begge behov, og denne vanskelighed er en væsentlig del af forklaringen på, at læreruddannelsen så hyppigt er blevet revideret i de seneste cirka 25 år. Specialiseringen af uddannelsen fik tilføjet et andet aspekt fra 2007, idet der kom aldersspecialisering i linjefagene dansk og matematik. I de to fag skulle de studerende vælge mellem at sigte mod enten indskoling-mellemtrin eller mellemtrin-udskoling.

Har de seneste 25 års udvikling været epokegørende?

I den industrihistorie, der metodisk har givet inspiration til denne artikel, er en af vanskelighederne, at det kan være svært at afgøre, om bestemte ændringer er så grundlæggende, at de fortjener betegnelsen revolution. Vanskelighederne bliver større, jo tættere man kommer på vores egen tid. Mens der er udbredt enighed om at regne med tre industrielle revolutioner i de godt 200 år frem mod årtusindskiftet (Gordon, 2016; Nielsen et al., 2005), er der stor uenighed om, hvorvidt udviklingen af kunstig intelligens, robotter m.m. de sidste cirka 25 år bør betragtes som en ny revolution. Nogle anser det for at være en fjerde revolution (fx Schwab, 2017), mens andre argumenterer for, at det blot er en del af den tredje revolution begyndende midt i



1900-tallet, der havde it-teknologi som sit centrale indhold (Gordon, 2016). En tilsvarende vanskelighed viser sig for analysen af læreruddannelsens bidrag til formning af profession og skole: Betegner udviklingen med professionalisering og specialisering siden midten af 1990'erne noget revolutionerende på linje med oprettelsen af læreruddannelsen omkring år 1800 og professionaliseringens begyndelse i 1950'erne og -60'erne?

For et *benægtende* svar på dette spørgsmål taler især, at udviklingen mod specialisering og professionalisering har stået på gennem snart 75 år. For et *bekræftende* svar på spørgsmålet taler, at læreruddannelsesordningerne af 1997 og 2007 betegner en betydelig forøgelse af specialiseringen: kun undervisning i linjefag og specialisering ikke blot i fag, men også på alderstrin. Disse ændringer er da også blevet opfattet som en principiel forandring af lærerprofessionen i form af afsked med enhedslæreren (Coninck-Smith et al., 2015, s. 83).

I et forsøg på at afveje argumenterne bag det benægtende og det bekræftende svar på spørgsmålet om de sidste 25 års udvikling, tillægger jeg argumenterne for det benægtende svar størst vægt. Der er ingen tvivl om, at tendenserne til både specialisering og professionalisering er væsentligt ældre end 25 år. Allerede med mellemskolens indtog i folkeskolen i begyndelsen af 1900-tallet blev enhedslæreren et umuligt ideal. Jeg hælder derfor til at betragte de sidste 25 år som fuldbyrdelse af en udvikling, der for specialiseringens vedkommende startede tidligt i 1900-tallet og for professionaliseringen midt i 1900-tallet. I den tilgang, jeg har anlagt i denne artikel, er der ikke noget mærkeligt i, at en revolution er længe som at fuldbyrdes. Den første industrielle revolution var omkring 100 år om det, og i folkeskolen kan det, jeg har benævnt den tredje didaktiske revolution, nemlig reformpædagogikken, først betragtes som fuldbyrdet midt i 1990'erne, selv om de første anslag i Danmark blev gjort i begyndelsen af 1920'erne (Laursen, 2020). På linje hermed mener jeg, at læreruddannelsens historie de sidste godt 75 år bør betragtes som en forholdsvis kontinuert udvikling, der har omdannet den daværende stand af enhedslærere til en profession af specialiserede lærere.

Konklusion

Læreruddannelsen har bidraget til tilblivelse af lærerne som samfundsmæssig gruppe, først stand og senere profession, med bestemte kompetencer og identitet og med evne til at påvirke skolens udvikling. I forbindelse

med anden didaktiske revolution omkring år 1800 spillede læreruddannelsen en central rolle i tilblivelse af lærerstanden, som afløste degnene som undervisere, og som fik en social placering uden for den gejstlige stand. En selvstændig lærerstand med undervisning som hovedbeskæftigelse og med kompetencer fra en læreruddannelse var en forudsætning for den udvikling i skolen, der skete med anden didaktiske revolution: skabelsen af en planmæssig undervisning i strukturerede skolemæssige rammer og med regelmæssig skolegang fra elevernes side. I forbindelse med tredje didaktiske revolution spillede læreruddannelsen fra 1950'erne en tilsvarende central rolle i lærerhvervets transformation fra stand til profession, hvilket var med til at muliggøre reformpædagogikkens modernisering af folkeskolen. Og i de seneste 25 år har læreruddannelsen været en vigtig faktor i det endegyldige farvel til enhedslæreren til fordel for specialisering på fag og alderstrin.

Lærernes egen rolle i disse forandringer har været skiftende. Fremvæksten af en lærerstand omkring år 1800 skete primært på initiativ af godsejere i rollen som embedsmænd og politikere. Det kan måske siges at ligge i sagens natur, at lærerne ikke spillede nogen aktiv rolle som subjekt i denne proces – de eksisterede endnu ikke som nogen veldefineret endelige velorganiseret gruppe. Ved forandringerne omkring 1960 var lærerne til gengæld i en ledende rolle med afgørende indflydelse på datidens politikere. Denne rolle mistede de igen i begyndelsen af 1980'erne, og lærerne har snarere været objekter end subjekter for den udvikling, der er sket gennem de sidste cirka 25 år.

Læreruddannelsens rolle og betydning er naturligvis ikke udtømt med, at den er med til at skabe lærerne som en social gruppe med en bestemt identitet. Den har til tider spillet andre roller, fx som frontløber for fremskridt i skolens undervisning, men disse andre roller har ikke *generelt* præget læreruddannelsen gennem dens 230-årige historie.

Anvendelsen af begrebet om didaktiske revolutioner bidrager til forskningen om læreruddannelse og -profession med tre vigtige pointer: Tilblivelsen af læreruddannelsen ses som tæt forbundet med udviklingen af lærerne først til selvstændig stand senere til profession. Reformerne i 1954 og 1966, der ofte ses som modsætninger, fremtræder nu som aspekter af anden didaktiske revolution: professionalisering af lærerne og reformpædagogisk udvikling af skoleundervisningen. Endelig fremtræder udviklingen siden midt i 1990'erne som fuldbyrdelse af en næsten 75 år lang tendens til specialisering af lærerne.

Afsluttende diskussion

En profession står stærkest og med den mest afklarede profil, hvis professionsuddannelsen uddanner netop det antal dimittender, der er brug for at ansætte inden for professionens kerneområde. I tilspidset form for læreruddannelsens vedkommende: Hvis folkeskolerne i august ansætter alle de dimittender, der udgik fra læreruddannelsen i juni, og ingen andre, er der harmoni mellem uddannelse og arbejdsmarked, og professionens identitet er stærk og entydig. Sådan har situationen naturligvis næppe nogensinde været gennem læreruddannelsens historie, og når disharmonien har været stærk, har den udgjort en trussel mod læreruddannelsen og professionen.

Gennem de senere år har udfordringen især været mangel på lærere på grund af beskeden søgning til uddannelsen. Manglen er blevet søgt imødegået bl.a. ved at udvikle andre typer af læreruddannelser end den ordinære og derved tiltrække andre og flere til professionen. De mest iøjnefaldende eksempler er meritlæreruddannelsen fra 2002 og Teach First fra 2013, og særligt den sidste er af nogle blevet opfattet som en trussel mod det enhedspræg, der traditionelt har været over lærerprofessionen. En endnu større trussel er naturligvis tendensen til at ansætte folk helt uden læreruddannelse, i 2019 var det således næsten hver femte lærer i skolen, der ikke havde nogen læreruddannelse (Søndergaard et al., 2019). Hvis denne udvikling fortsætter, vil det formodentlig mindske skarpheden i den profil, lærerprofessionen har udviklet gennem 230 år.

Referencer

- Bosch, R. (2020). *Historisk materialisme. Materialistisk historieteori under postmodernismens hegemoni*. Frydenlund.
- Braad, K. (2008). *Er teori praktisk? En historisk undersøgelse af teori, praksis og praktik i læreruddannelsen, med særlige nedslag i læreruddannelserne fra 1894 og 1966*. Ph.d.-afhandling. DPU.
- Christensen, D. C. (1981). Lærerinteresser og læreruddannelse – en analyse af læreruddannelsesloven af 1966. *Uddannelseshistorie 1981* (s. 51-103).
- Coninck-Smith, N. de, Rasmussen, L. Rosén, & Vyff, I. (2015) *Da skolen blev alles. Tiden efter 1975*. Dansk Skolehistorie, bd. 5. Aarhus Universitetsforlag.
- Danmarks Lærerforening (1974). *Lærerne og folkeskolen gennem 100 år, DLF 1874-1974*.
- Gordon, R. J. (2016). *The Rise and Fall of American Growth: The U.S. standard of living since the Civil War*. Princeton University Press.
- Kampmann, T. (1991). *Kun spiren frisk og grøn. Læreruddannelse 1945-1991*. Odense Universitetsforlag.
- Krogh-Jespersen, K. (2003). *Læreruddannelse – en professionsrettet uddannelse*. Århus Dag- og Aftenseminarium.

- Krogh-Jespersen, K. (2017). Lærerarbejdets deprofessionalisering – i en uheldig alliance mellem læreruddannelsesreformen af 2012 og folkeskolereformen af 2013. www.folkeskolen.dk/620976.
- Larsen, C. (2005). Nedlæggelser og stilstand – læreruddannelsen ca. 1820 til 1860. I: Braad, K. B., Larsen, C., Markussen, I., Nørr, E., & Skovgaard-Petersen, V., – *for at blive en god lærer. Seminarier i to århundreder* (s. 133-178). Syddansk Universitetsforlag.
- Larsen, C. (2018). Læreren som landmand. *Skoleloddens historie 1780-1900. Erhvervshistorisk Årbog*, 67(2),1-47.
- Laursen, P. Fibæk (1976). *Læreren fra degn til lønarbejder. Læreruddannelse og didaktik*. Roskilde Universitetsforlag.
- Laursen, P. Fibæk, Weber, K., Moos, L., & Olesen, H. S. (2005) *Professionalisering. En grundbog*. Samfundslitteratur.
- Laursen, P. Fibæk (2020). *Didaktiske revolutioner. Undervisningens historie*. Hans Reitzels Forlag.
- Markussen, I. (2005). Læreruddannelsens første tid – 1791 til ca. 1830. I: Braad, K. B., Larsen, C., Markussen, I., Nørr, E., & Skovgaard-Petersen, V., - *for at blive en god lærer. Seminarier i to århundreder*. Syddansk Universitetsforlag.
- Mejding, J. (1994). *Den grimme ælling og svanerne? Om danske elevers læsefærdigheder*. Aarhus Universitetsforlag.
- Nielsen, K., Nielsen, H., & Jensen, H. Siggaard (2005). *Skruen uden ende: den vestlige teknologiske historie*. Erhvervsskolernes Forlag.
- Nørgaard, E. (1977). *Lille barn – hvis er du? En skolehistorisk undersøgelse over reformbestræbelserne inden for den danske folkeskole i mellemkrigstiden*. Gyldendal.
- Schwab, K. (2017). *Den fjerde industrielle revolution*. Gyldendal.
- Søndergaard, J., Andersen, M. B., Bonde, K., & Egelund-Müller, A. (2019). *Lærerkvalitet og folkeskolen*. Deloitte og Kraka.
- Uddannelsesministeriet (2012). *En læreruddannelse der løfter folkeskolen*. www.ufm.dk/pressemeddelelser/2012/en-laereruddannelse-der-lofter-folkeskolen
- Undervisningsministeriet (2019). *Kompetencedækningen i folkeskolen 2018/19 er steget med 0,9 procentpoint*. www.uvm.dk/191011.

Hvad skal vi med læreruddannelsen?

Om teori- og praksisudfordringer i overgangen mellem læreruddannelse og profession

Pia Rose Böwadt, docent, ph.d., Københavns Professionshøjskole,
PRB@kp.dk

Nana Vaaben, docent, ph.d., Københavns Professionshøjskole,
NAVA@kp.dk

Resumé

Artiklen undersøger lærerstuderendes og nye læreres identitetsarbejde i tilblivelsen som lærere samt hvilke teori/praksis-forståelser, der opstår i processen. Under uddannelsen motiveres de studerende af en forestilling om den gode lærer, og de beskytter denne forestilling gennem afstandtagen og selvansvarliggørelse. Som færdiguddannede i en presset hverdag med handletvang vanskeliggøres identitetsarbejdet dog, når de oplever at måtte gå på kompromis med netop denne idé. De nye lærere efterspørger derfor redskaber og en mere virkelighedstro læreruddannelse. Artiklen viser, at de lærerstuderende og nye lærere abonnerer på en professionsforståelse, der handler om viljen til at påtage sig forpligtelser, men ikke på en professionsforståelse, der indbefatter udvikling af teori og brug af professionsfagligt sprog. De udtrykker primært en dikotomisk teori/praksis-forståelse med en forestilling om, at "virkeligheden" findes ude på skolerne. Artiklen diskuterer forholdet mellem teori og praksis og foreslår en mindre dikotomisk forståelse af og balance mellem praksisnærhed og praksisfjernhed i såvel læreruddannelse som folkeskole.

Nøgleord: læreruddannelse, professionsidentitet, skole, teori/praksis-forståelser

Abstract

The article explores student teachers' and new teachers' identity-work and implied theory/practice understandings in the process of becoming teachers. During their education students are motivated by an idea of the good teacher and seek to protect this idea through distancing and self-responsibilization. Having finished education, identity-work is challenged by their discovery of having to compromise such ideas in a demanding and intensified job, and accordingly the new teachers request tools and realistic education. The article shows how student teachers and new teachers express professionalism if understood as a question of wanting to take on responsibilities, but not if understood as a question of developing theory and having a professional language. Students and new teachers primarily operate with a dichotomized theory/practice understanding and think reality equals schools. The article suggests a less dichotomized understanding concerned with connecting theory and practice and striking a balance between being close to and distanced from practice – in schools as well as in teacher education.

Keywords: teacher education, professional identity, schools, theory and practice

I en pressemeddelelse fra Uddannelses- og Forskningsministeriet d. 27. november 2020 lyder det, at der skal være "styrket praktik og praksisarbejde" i den nye læreruddannelse. De lærerstuderende "skal klædes bedre på til at træde ud i virkeligheden" (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2020). Læreruddannelsen er og har længe været genstand for debat og kritik, og et tilbagevendende tema er vægtningen af teori og praksis. I en evaluering fra 1989 hedder det fx: "I mange tilfælde har seminariets lærere ikke gjort andet indtryk på de studerende end at være nogle rare mennesker, der sad og snakkede i lang tid om noget ikke vedkommende stof" (Jacobsen, 1989, s. 28). Evalueringen efterlader læseren med indtrykket af, at det, man lærte på seminariet i 1980'erne, ikke var videre nyttigt i forhold til den kommende lærergerning. Der efterlyses også en større vægtlægning af praktikken, bedre praktislærere og en "realistisk jobforberedelse" (Jacobsen, 1989, s. 124). Evalueringen er over 30 år gammel, så hvordan ser det ud, hvis man i dag spørger de lærerstuderende og de nye lærere om, hvad de synes om læreruddannelsen? Oplever de, at den nuværende læreruddannelse klæder dem på til jobbet som folkeskolelærer? Og hvad tænker de om forholdet mellem teori og praksis i læreruddannelsen?

I denne artikel vil vi forsøge at besvare disse spørgsmål på baggrund af en række undersøgelser, vi har foretaget blandt både lærerstuderende og færdiguddannede lærere i Danmark gennem de seneste fem år. Overordnet set tegner både lærerstuderende og nyuddannede lærere et billede af læreruddannelsen, der på flere måder ligner det fra 1989. De mener, at læreruddannelsen er for teoretisk og virkelighedsfjern, og de ønsker sig mere praktik og mere praksisnær undervisning (Böwadt & Vaaben, 2021; Böwadt et al., 2017; Pedersen et al., 2019). Derudover peger empirien også på, at mange lærerstuderende allerede inden studiet har en klar idé om, hvordan en god lærer er. De har på baggrund af deres barndomserfaringer med egne grundskolelærere fået et indtryk af, hvad lærerprofessionen er og kan, og dette indtryk er centralt for både deres motivation og identifikation gennem uddannelsen (Böwadt et al., 2017). Men når de lærerstuderende allerede inden påbegyndt uddannelse har så stærk en identifikation og familiaritet (Lindhart, 2007; Bjerre, 2016) med lærerprofessionen, og når de undervejs og efter uddannelsen i den grad efterlyser mere praktik, melder spørgsmålet sig: Hvad skal vi med læreruddannelsen?

I det følgende skal det i første omgang omhandle de studerendes identitetsdannelse som lærer og deres motivation for lærerjobbet. Dernæst kigger vi nærmere på de studerendes og de nye læreres syn på læreruddannelsen, i



særdeleshed deres syn på forholdet mellem teori og praksis. Det fører videre til en diskussion af begreberne praksisnærhed og praksisfjernhed og en diskussion af, hvorfor studerende og nye lærere kan have svært ved at se brugbarheden af teori i forhold til lærergerningen. I den afsluttende diskussion argumenterer vi for, at netop i en tid, hvor folkeskolen er og har været under et massivt pres og gennem mange forandringer, og hvor mange lærere har forladt folkeskolen eller oplevet at måtte slække på deres idealer om lærergerningen, er løsningen ikke udelukkende mere praktik. Der er brug for en læreruddannelse, der klæder de studerende på til at være med til at udvikle folkeskolen gennem kritisk refleksion og professionel dømmekraft. Vores egne undersøgelser vil løbende blive holdt op i mod anden forskning om læreruddannelse, lærerprofession og professionsidentitet.

Empiri og metode

Artiklen baserer sig på undersøgelser af både lærere og lærerstuderende, som vi har foretaget over de sidste fem år. Vi har både undersøgt lærere, der har valgt at forlade folkeskolen, lærere, der stadig er i folkeskolen, lærerstuderende på henholdsvis første og syvende semester samt nye folkeskolelærere. Fælles for alle undersøgelser er, at der er tale om, hvad vi betegner "kvalitative elektroniske spørgeundersøgelser". Konkret trækker vi i større eller mindre omfang på følgende undersøgelser:

Hvorfor stopper lærerne i folkeskolen? En undersøgelse blandt lærere, der var stoppet i en folkeskole mellem 2013 og 2016. Undersøgelsen havde 405 respondenter (Pedersen, R., Böwadt, P. R., & Vaaben, N., 2016)

"Først og fremmest elsker jeg at arbejde med børn" – om studerendes valg af lærerlivet. En undersøgelse blandt helt nye 1. semesterstuderende på læreruddannelsen på daværende UCC. Undersøgelsen havde 477 respondenter (Böwadt, P. R., Pedersen, R. & Vaaben, N., 2017)

Når verdens bedste job bliver for hårdt – en undersøgelse af, hvordan lærere har det i folkeskolen. Undersøgelsen havde 1232 respondenter (Böwadt, P. R., Pedersen, R., & Vaaben, N., 2019a)

På tærsklen til at blive lærer – studerendes overvejelser om deres kommende arbejdsliv. En undersøgelse blandt 7. semesterstuderende på læreruddannelsen på Københavns Professionshøjskole. Undersøgelsen havde 298 respondenter (Böwadt, P. R., Pedersen, R., & Vaaben, N., 2019b)

Ny i professionen – de første år som lærer. En undersøgelse blandt nyuddannede folkeskolelærere med mindre end 4 års erfaring. Undersøgelsen havde 105 respondenter (Böwadt, P. R., & Vaaben, N., 2021).

I denne artikel trækkes der hovedsagelig på de to undersøgelser blandt lærerstuderende på henholdsvis første og syvende semester samt på undersøgelsen blandt nye lærere. De øvrige undersøgelser bruges perspektiverende. I alle undersøgelserne er der blevet stillet få åbne spørgsmål, som er blevet distribueret elektronisk og besvaret med fritekst. Vi har fx spurgt: "Hvorfor vil du gerne være lærer?" eller "Hvordan er det for dig at være ny lærer i folkeskolen?" Formålet med at spørge på denne måde er at give lærerne og de lærerstuderende mulighed for at formulere sig med egne ord og at skrive om de emner, de synes er vigtige, frem for at vælge mellem prædefinerede svar. Et andet fællestræk ved undersøgelserne er, at vi har modtaget mange svar – flere, end man normalt arbejder med i kvalitative undersøgelser. Dette ændrer dog ikke på, at der er tale om kvalitative undersøgelser, og vi benytter derfor også kvalitative analysetilgange.

De to undersøgelser blandt studerende er gennemført ved at uddele link til spørgsmålene til alle studerende på de pågældende årgange. Denne distributionsmetode kunne imidlertid ikke bruges til at få fat i færdiguddannede lærere, som vi i stedet har annonceret efter på Folkeskolen.dk, hvorefter annoncerne er blevet delt på sociale medier. Den primære interesse har været at analysere svarene kvalitativt ved betragte svarene som elementer i de studerendes og lærernes identitetsarbejde.

Ud fra et narrativt perspektiv er identitetsarbejde at forstå som de måder, hvorpå mennesker uophørligt og i samspil med andre konstruerer fortæl-



linger om, hvem de er, og hvad de gør (Driver, 2009; Humle, 2014; Humle & Frandsen, 2017). Identitet opfatter vi derfor som noget, der altid er under tilblivelse, og denne tilblivelsesproces kræver identitetsarbejde. Dette arbejde handler om løbende at forstå og skabe mening i, hvem man er, og hvem man er ved at blive til som individ og gruppe.

Inden for studier af lærerprofession og læreruddannelse har der gennem de senere år været en interesse for at undersøge, hvorledes læreridentitet bliver til gennem narrativ praksis (Dahl, 2020; Vaaben & Bjerg, 2019). I narrativt identitetsarbejde handler det altså om at konstruere forståelser af, hvem man er, og hvem man er ved at blive til; men i disse fortællinger opstår samtidig også konstruktioner af andre mennesker, steder og praksisser.

Betragtes svarene i et narrativt perspektiv, kan vi bl.a. se, hvordan andre mennesker, fx ældre lærere, kan optræde som rollemodeller eller som "gamle brokkehoveder", ligesom forskellige steder og institutioner i fortællingerne kan beskrives som henholdsvis "virkelige" og "uvirkelige", og forholdet mellem teori og praksis ligeledes konstrueres på forskellige måder. I analyseprocessen er svarene kodet i Nvivo, som er et program til kodning af store mængder kvalitative data. På den måde har vi kunnet finde mønstre og har bl.a. kunnet se, hvilke narrativer der går igen i rigtig mange svar og evt. på tværs af de forskellige undersøgelser. Det er primært dem, der fokuseres på i det følgende.

Lærer – det er lige mig!

Når man spørger lærerstuderende, hvorfor de gerne vil være lærere, er svaret overordnet set meget klart. Det handler primært om de sociale relationer. De vil være lærere, fordi de vil "arbejde med mennesker" eller "gøre en forskel". De er sjældent motiveret af en faglig optagethed. Det er ikke overraskende. Både danske og internationale undersøgelser bekræfter, at relationen til børnene er den primære drivkraft for både lærerstuderende og lærere (Vidø & Marcussen, 2002; Moos, 2011; Mintrop & Ordenes, 2017; Bayer, 2017). I undersøgelsen af studerende på første semester blev de studerende spurgt, to uger efter de var begyndt på studiet. Hensigten med det var, at de på det tidspunkt endnu ikke var blevet præget af uddannelsesinstitutionen. De studerende blev bl.a. spurgt om, hvorfor de gerne ville være lærere, og hvordan de havde fundet ud af, at de skulle være lærere. Svarene var interessante, fordi det blev meget tydeligt, at de studerende, allerede inden de er kommet i gang med uddannelsen, har en klar opfattelse af, hvad en god lærer er, og

at denne idé om den gode lærer er en væsentlig grund til, at de overhovedet valgte at søge ind på uddannelsen. Det ses fx i dette svar:

"Jeg vil gerne være lærer, fordi jeg havde en lærer i folkeskolen, og hun var bare meget mere end en lærer. Hun var som en rollemodel, og en person, man altid kunne komme til. Derfor kunne jeg godt tænke mig at være lærer, jeg kunne godt tænke mig at være den person, der skal hjælpe andre unge videre, ikke kun uddannelsesmæssigt, men også personligt, og være med til at forme dem. Jeg blev klar over det, dengang jeg gik i folkeskole. Jeg kan godt lide at have med mennesker at gøre, og da min lærer var sådan over for mig, gik det op for mig, at sådan en person ville jeg gerne være. En person, der var nogle der så op til."
(Lærerstuderende, første semester 2017)

Som citatet illustrerer, forestiller de nye studerende sig, at en lærer er mere end blot en funktion eller et job. Det er et gennemgående træk i mange svar. De studerende ser frem til et virke som lærer, hvor relationen til eleverne er i fokus, hvor man er på arbejde med hele sin person, og hvor man ikke bare underviser børn og unge i et fag, men gør en vigtig forskel i deres liv. Personen, eller forestillingen om, at relationen til eleverne skal være personlig, spiller med andre ord en stor rolle for, at de studerende overhovedet har meldt sig ind på uddannelsen (Böwadt et al., 2021; Bayer, 2017). Tilblivelsen af en professionsidentitet foregår altså ikke udelukkende på uddannelsen, men ser ud til at begynde længe inden. Derudover tyder det på, at de studerende har en forestilling om en "ideel" lærer, og netop den forestilling motiverer dem. Stort set ingen har svaret, at de vil være lærer på grund af løn, status, vilkår eller interesse for et bestemt fag (om lærerstuderendes motivation se også Dorf, 2018, s. 250). Tværtimod distancerer mange af de studerende sig fra sådanne forhold, og de distancerer sig også fra "ældre lærere", som de mener er nogle "brokkehoveder", der "taler folkeskolen ned" (Böwadt et al., 2020, s. 96). Drivkraften og motivationen retter sig entydigt mod en særlig slags relation til deres fremtidige elever, og mange af de nye lærerstuderende er derfor indstillet på at "tage hele pakken med". Forestillingen synes at være, at hvis de bare brænder nok for det, skal de nok klare, hvad end der måtte komme. Der er således tale om en form for selvansvarliggørelse, hvor de studerende pålægger sig selv ansvaret for at lykkes som lærere og for at kunne leve op til det lærerideal, der motiverer dem (Böwadt

et al., 2020; 2021; for mere om selvansvarliggørelse se også Willig, 2013; Rose, 1999).

Motivationen og drivkraften er stort set den samme hos de studerende på syvende semester; dog fylder skolens fag mere i svarene, og de studerende begynder at identificere sig som fx matematik- eller dansklærere (Böwadt et al., 2019b, s. 57). I forhold til dannelsen af en professionsidentitet er det dog vigtigt at understrege, at de studerende stadig identificerer sig med forestillingen om en lærer, der er mere end sit job, og som betyder andet og mere for sine elever end blot at undervise dem i bestemte fag. Det ses fx i dette citat:

"Det er en god kombination af at arbejde med børn og samtidig arbejde inden for nogle fagfaglige områder, der interesserer mig (litteratur, politik, musik f.eks.). At kunne give sin passion og glæde ved fag videre og naturligvis også forhåbentlig kunne gøre en forskel i elevernes liv – hjælpe dem til at finde den rette vej, gøre dem opmærksomme på deres talenter og bidrage til, at de får det bedste ud af deres skolegang."
(Lærerstudierende, syvende semester 2019)

De studerende på syvende semester er også begyndt at forholde sig til, om læreruddannelsen og forholdene på skolerne muliggør, at de kan blive den lærer, de gerne vil blive. De bliver blandt andet spurgt om, hvilken type skole de gerne vil arbejde på. Her er det interessant, at de, der vil søge arbejde på en folkeskole, giver ideologiske begrundelser herfor, mens de, der vil søge arbejde på en fri- eller privatskole, argumenterer med arbejdsvilkår. De mener, at man vil få mere frihed og tid til eleverne der. De har så at sige stadig en klar idé om, hvad det er for en lærer, de gerne vil blive til, og de overvejer også forskellige strategier for at undgå de værste arbejdsvilkår i folkeskolen, som evt. vil kunne forhindre dem deri. Flere skriver, at de vil vælge en kommune og en skole med gode forhold og med en leder, der "bakker op". På den måde pålægger også de syvende semester-studerende sig selv ansvaret for at kunne finde løsninger og blive den lærer, de gerne vil være efter endt uddannelse – om end på en måde, hvor de i højere grad er opmærksomme på skolernes organisatoriske indretning. Nu handler det ikke blot om at brænde for det, men om at navigere og vælge den rette skole.

En stor del af de studerende påpeger i deres svar, at læreruddannelsen er virkelighedsfjern og for teoretisk. Interessant i den forbindelse er det, at mens skolerne beskrives som "virkelige" og som et vilkår, man ikke kan lave om på, har de studerende en opfattelse af, at læreruddannelsen er uvirkelig

og både kan og bør ændres, så den kommer tættere på "virkeligheden". Det vender vi tilbage til.

Vi har også gennemført en undersøgelse blandt nye lærere, der har arbejdet mindre end fire år i folkeskolen. Undersøgelsen kan give et indblik i, hvad der sker med læreridentiteten efter endt uddannelse. Når man ser på de nye læreres identitetsarbejde, er det interessant, at flere af dem beretter om det tab og den smerte, der er forbundet med at måtte indse, at det lærideal, der har motiveret dem, fået dem til at søge ind på læreruddannelsen og fået dem igennem studiet, er svært at indfri i dagens folkeskole. Flere af de nyuddannede lærere skriver således om, hvor svært det er at erkende, at man er nødt til at gå på kompromis med selve kernen i det, man har valgt uddannelse efter og identificerer sig med. Frustrationerne over dette ses fx i følgende citat:

"Det sværeste har helt klart været at nærmest blive tvunget til at sænke sine ambitioner for ikke at gå ned. Jeg hører det alle steder, fra ledelsen og fra kollegaer. 'Du bliver simpelthen nødt til at sænke dine ambitioner, ellers går du ned'. Det er rigtigt, men utrolig frustrerende, at den bedste løsning for at klare jobbet er at sænke sine ambitioner. Sammen med min studiegruppe skrev jeg bachelor om, hvordan man laver god og vedkommende undervisning i historie. Vores bachelor vandt tredjepladsen som den bedste bachelor i 2018. Efter det var jeg totalt klar på at komme ud og lave god og spændende undervisning. Men den gejst er langsomt forsvundet. Fordi der er ikke særlig meget tid til fordybelse. Det er det sværeste for mig." (Ny folkeskolelærer 2021)

På den måde kan man på tværs af de tre undersøgelser se et interessant samspil mellem idealer og "virkelighed". De lærerstuderende og de nye lærere er enige om idealerne; de er enige om, hvad en god lærer er, og de er enige om, at sådan en lærer vil de gerne være. En enighed, de i øvrigt deler både med de erfarne lærere ude i folkeskolerne og de forhenværende folkeskolelærere (Pedersen et al., 2016; Böwadt et al., 2019b; 2020). De er også langt hen ad vejen enige om, at folkeskolen ideelt set er en vigtig samfundsinstitution. Igen er der tale om et ideal, som kan genkendes hos både nuværende folkeskolelærere og lærere, som har forladt folkeskolen (Pedersen et al., 2016; Böwadt et al., 2019b; 2020). Det ser dog ud til, at forholdet til idealer og "virkelighed" ændres gennem uddannelsen og livet som folkeskolelærer. Noget tyder på, at de studerende i begyndelsen af uddannelsen holder fast i idealerne og



regner med at kunne indfri dem og blive til den lærer, de drømmer om, hvis de insisterer på at holde økonomiske og politiske forhold – samt ældre lærere, der brokker sig – på behørig afstand. I slutningen af uddannelsen begynder de at opfatte skolerne som fremtidige arbejdspladser, og de forbereder sig på at skulle navigere og finde en god skole, eventuelt at måtte vælge en fri- eller privatskole, selvom de i princippet "går ind for folkeskolen". De er stadig indstillet på selv at have ansvaret for tilblivelsesprocessen og for at lykkes og indfri idealerne. Når de begynder at arbejde som lærere, opdager nogle af dem dog, at det er svært at indfri idealerne, hvilket medfører en form for identitetstab. At skulle gå på kompromis med eller give afkald på netop de idealer, som er afgørende for deres professionsidentitet, og som har båret dem gennem uddannelsen, er en vanskelig proces, som de oplever at stå alene med. Spørgsmålet er, hvad henholdsvis læreruddannelsen og folkeskolerne stiller op med denne situation. På den ene side insisterer de studerende under uddannelsen på at holde fast i idealerne, vælge "med hjertet" og lukke ørerne for alt, hvad ældre lærere, undervisere eller andre måtte have at sige om, hvordan skolerne "i virkeligheden er". På den anden side er både studerende og nyuddannede lærere enige om, at de på uddannelsen skulle have lært meget mere om, hvordan det "i virkeligheden er", i stedet for at blive præsenteret for, hvordan undervisning, lærere og skoler ideelt set kunne være.

Som det er fremgået, er det idealet om den gode lærer, der motiverer mange af de studerende. Hvordan den gode lærer er, har de studerende en klar forestilling om, allerede inden de begynder på uddannelsen. Læreruddannelsen adskiller sig her netop fra andre professionsuddannelser ved, at de studerende tror, de kender professionen på forhånd (Lindhart, 2007). Det kan ifølge nogle forskere være problematisk, fordi det kan resultere i det, man kalder "premature closure" (Bjerre, 2016). Læreruddannelsen står dermed ofte med den udfordring, at den på den ene side skal bryde de studerendes forståelse af professionen ned – eller i hvert fald kvalificere og udvide den. På den anden side skal læreruddannelsen passe på, at de ikke gør det på en måde, der går ud over de studerendes motivation, der netop er bundet op på den forestilling om den gode lærer, som de havde i forvejen. Det er særligt udfordrende, fordi de studerende ofte finder læreruddannelsen virkelighedsfjern, hvilket vi skal se nærmere på i næste afsnit.

Studerendes og nye læreres teori/praksiskonstruktioner

Ifølge Alexander von Oettingen opstår en profession, når praksis bliver så kompleks, at man får brug for teoretisk refleksion (von Oettingen, 2007, s. 18). Spændingen mellem teori og praksis ligger derfor implicit i lærerprofessionen. Den kan ikke fjernes eller overvindes, men er et vilkår. Det kan dog være problematisk, hvis afstanden mellem teori og praksis opleves som for stor af de lærerstuderende. Det kan bl.a. medføre frafald (Krarup, 2017).

I det følgende undersøges de nye læreres syn på læreruddannelsen; i særdeleshed undersøger vi, hvordan forholdet mellem teori og praksis kommer til udtryk i deres svar.

Når man spørger de lærerstuderende og de nye lærere om, hvad de kunne bruge, og hvad de mangler i læreruddannelsen, er svaret ikke overraskende, at de ønsker sig mere praktik og mere praksisnær undervisning. De efterlyser også konkrete redskaber og værktøjskasser. Den efterspørgsel er på ingen måde ny (se fx Jacobsen, 1989; Johansen, 2017; Ekspertgruppen, 2018), og den er ikke enestående for danske lærerstuderende. Undersøgelser i fx Norge tegner det samme billede (Hovdenak & Wiese, 2017). De studerende og de nye lærere er på ingen måde ene om det ønske. Det er påfaldende, at de interessenter, der i andre sammenhænge er dybt uenige om udformningen af såvel læreruddannelse som folkeskolen, her tilsyneladende er enige. Både Danmarks Lærerforening, Kommunernes Landskreds, Skolelederforeningen, Lærerstuderendes Landskreds og uddannelses- og forskningsministeren ønsker en mere praksisnær læreruddannelse. Efterspørgslen efter mere praksis er med andre ord meget stor.

Overordnet set er mange studerende og nye lærere utilfredse med forholdet mellem teori og praksis; men de ser ikke ens på forholdet. Vi er forenklet sagt stødt på tre forskellige typer af teori/praksiskonstruktioner, som centrerer sig om henholdsvis *opposition*, *simulation* og *refleksion*.

Den første teori/praksiskonstruktion, vi støder på, opstiller teori og praksis som to poler, der er i *opposition* til hinanden. I disse svar efterspørges der *mere* praksis, hvilket som oftest sidestilles med *mere* praktik og med tilsvarende *mindre* teori, eftersom de to ses som gensidigt udelukkende. Det ses tydeligt i dette svar fra en studerende på syvende semester, der ligefrem foreslår, at visse dele af uddannelsen byttes ud med praktik:

"Jeg ville gerne ud og have endnu mere praksisviden og erfaring. Jeg mener slet ikke, der er nok, og mange af de ting, vi laver på studiet,



kunne sagtens blive byttet ud med praktik. Jeg tror, det er godt givet ud i sidste ende, og at man på den måde står med den kerne af mennesker tilbage, der virkelig brænder for det her felt. Teori kan alle komme igennem!” (Lærerstuderende, syvende semester 2019)

I dette og andre svar beskrives forholdet mellem teori og praksis som to gensidigt udelukkende måder at opnå viden på, som foregår gennem forskellige typer aktiviteter, der foregår på forskellige tidspunkter. I svarene sidestilles praksis typisk med praktikperioderne, og teori sidestilles med at læse bøger og gå til undervisning. Denne konstruktion af teori og praksis som noget, der er i opposition til hinanden, finder vi i en del af svarene fra både studerende og nye lærere.

Men der er også andre måder at forstå forholdet på. En anden teori/praksiskonstruktion, som går igen, centrerer sig om *imitation*. En del studerende og nye lærere kritiserer læreruddannelsen for ikke at *ligne* praksis godt nok. I nogle tilfælde er det igen det teoretiske, der står for skud og beskrives som ”misvisende” eller ”for langt fra virkeligheden”. ”Børn gør jo ikke, som der står i bøgerne”, skriver en ny lærer; en anden pointerer, at ”på læreruddannelsen var der alt muligt, og der var redskaber til næsten alle typer sport – det er der jo slet ikke på de forskellige folkeskoler”. I andre svar ser vi, at også praktikperioderne vurderes efter, hvor godt de ligner virkeligheden. En ny lærer siger: ”Praktikken er jo der, at man er kommet tættest på virkeligheden, og derfor der, man har lært mest. Så jeg kunne godt have ønsket en længere praktik”, og en anden fortsætter i samme spor: ”Praktik er godt, det ville være bedre, hvis den mindede mere om virkeligheden”. Den sidste kommentar handler om, at man i en praktikperiode har færre timer og forpligtelser end som færdiguddannet, og igen er anken, at uddannelsen fejler ved ikke at ligne det job, man kommer ud i som lærer, godt nok. I nedenstående svar er ønsket om imitation også tydeligt. Svaret handler om, hvad man som ny lærer kunne have ønsket sig af læreruddannelsen:

”Praksisnær undervisning – forløb, vi kunne tage direkte i lommen og med ud at bruge. Kunne godt have ønsket et billede af, hvor kaotisk dagligdagen kan være. Undervisningen bar ofte præg af at være ret utopisk. Vi brugte et år på at lave undervisning/lektionsplan. Jeg har ikke lavet en siden.” (Ny lærer 2020).

En tredje form for teori/praksiskonstruktion fokuserer på *refleksion*. Her er tanken, at teori og praksis skal indgå i et samspil, og at teorien skal kunne bruges til at reflektere og tænke over egen praksis med. Den forståelse af praksis er dog ikke særlig udbredt i svarene. Eksempler på den ses i disse to svar fra nye lærere:

"Jeg synes, at det har været de meget korte praktikker. Det er her, man gjorde sig nogle reelle erfaringer med, hvad jobbet egentlig handler om. Derudover har det været didaktik og pædagogik, som har lært mig at tænke og reflektere over mig selv som lærer. Det bruger jeg stadig meget i dag." (Ny lærer 2020)

En anden svarer:

"Mere praktik. Men samtidig synes jeg også der er en pointe i, at læreruddannelsen er så teoretisk, som den er. Jeg synes, jeg kan trække på rigtig mange ting fra uddannelsen!" (Ny lærer 2020)

Som det er fremgået, opererer mange lærerstuderende og nye lærere med teori/praksiskonstruktioner, der centrerer sig om enten opposition eller imitation – og i begge disse teori/praksiskonstruktioner gives forrang til praksis. Enten fordi teori forstået som "det, man laver på uddannelsen" skal *erstatte* af praktik, eller også fordi teorien i højere grad skal *ligne* praksis og indrettes efter praksis – som altså af de studerende og nye lærere sidestilles med det, man "i virkeligheden" laver som lærer ude på folkeskolerne. Kun forholdsvis få opfatter teori som noget, der kan bruges til at reflektere over egen praksis, sådan som det fremgik i de sidste to citater.

For det første ser det altså ud til, at de studerende og nye lærere frustreres over, at de idealer, de har higet efter og støttet sig til i deres professionelle tilblivelsesproces under uddannelsen, ser ud til at være langt fra de forventninger, de møder som færdiguddannede. Det medfører en form for identitetskrise, hvor de bliver i tvivl om, hvem de er ved at "blive til". For det andet ser det ud til, at i takt med at de studerende opdager dette misforhold, så efterspørger de en mere "virkelighedstro" læreruddannelse, der i højere grad *består* af praktik eller *ligner* praksis forstået som en "rigtig skolevirkelighed". På den baggrund kunne man lidt provokerende spørge: Er der så overhovedet behov for en læreruddannelse? Hvis pointen er, at kommende lærere skal lære at begå sig i den virkelighed, der til en hver tid er at finde



ude på folkeskolerne, hvorfor så ikke bare sende dem direkte derud og gøre sig nogle erfaringer? Som det vil fremgå af de følgende afsnit og den afsluttende diskussion, mener vi ikke, at løsningen er så enkel.

Vores undersøgelse ligger i tråd med mange andre undersøgelser af lærerstuderendes og nye læreres syn på teori- og praksisforholdet (se fx Dorf, 2018, s. 255). Her påpeges det også, at studerende oplever at uddanne sig "i to forskellige verdener". Hans Dorf gør i den forbindelse opmærksom på, at lærerstuderende ikke nødvendigvis forberedes på, at der kan være frustration forbundet med at inddrage teori i refleksionen over egen praksis.

Det er som nævnt tidligere et spændingsforhold, som er indbygget i lærerprofessionen og dermed også i læreruddannelsen. Der har været mange forsøg på at opliste, hvor mange forskellige forståelser af forholdet mellem teori og praksis der eksisterer (se fx Dorf, 2018, s. 254; Nielsen, 2014, s. 39; Jørgensen, 2005; Carlsen & von Oettingen, 2020, s. 6). De forskellige modeller skal ikke gennemgås her, men det rejser et spørgsmål om, hvorfor en stor del af de studerende og nye lærere har et relativt enkelt og forsimplet syn på forholdet. Det peger på, at der er noget, som læreruddannelsen ikke er lykkedes med, og som læreruddannelsen med fordel kan adressere bedre. Der er også undersøgelser, der peger på nødvendigheden af at udvikle et fælles fagsprog for læreruddannere, praktiklærere og lærerstuderende. Samt undersøgelser, der peger på, at nogle former for læreruddannelse, herunder den danske, er præget af et hverdagsprog (Afdal, 2012; Dorf, 2018; Jacobsen & Komischke-Konnerup, 2019).

Som nævnt lyder der fra mange sider et ønske om en praksisnær læreruddannelse. Adskillige forskere har dog kritiseret en for ensidig fokusering på praksisnærhed og betonet vigtigheden af praksisfjernhed og distance. Overordnet er indvendingen, at man har brug for distance til praksis (von Oettingen, 2006; Fink, 2019; Bjerre, 2016). Ifølge disse forskere skal man som lærer kunne reflektere over egen praksis, og det fordrer en teoretisk distance. Praktikeren derimod arbejder intuitivt, og der ligger altid en række implicite normer i praksis, som man ofte bliver blind overfor. Det er for os at se en vigtig grund til, at de lærerstuderende – deres stærke ønsker til trods – ikke kan nøjes med erfaringsbaseret viden og "mesterlære". Hvis der skal udvikles kundskab, er det derfor nødvendigt at kunne problematisere praksis (fx Andersen, 2020, s. 62). Filosofen Hans Fink påpeger, at en uddannelses- og forskningsinstitution har brug for praksisfjernhed. Forskning skal naturligvis være nyttig og gavne klienten, borgeren eller eleven, men forskning kræver frihed og en relativ uafhængighed af praksis. Fink nævner i forlæn-

gelse af det, at det er forståeligt, at politikere stiller krav til forsknings- og uddannelsesinstitutioner om anvendelighed. Men pointen er, at det ikke er gjort med at sige mere praktik eller mere praksisnærhed. Der bliver nødt til at være en vis afstand til praksis (Fink, 2019, s. 11). Sociolog Jørn Bjerre påpeger ligeledes vigtigheden af distance til praksis. At kunne betragte praksis kræver analytisk distance. Hvis der ikke er den nødvendige distance, reduceres antallet af handlemuligheder. Har man derimod en generel viden, er man åben for alternative handlemuligheder (Bjerre, 2016, s. 38).

Hvorfor har de lærerstuderende og nye lærere svært ved at se teoriens brugbarhed?

De nye lærere fortæller meget enstemmigt om et job, som er hårdt, men også givende. Arbejdspresset er meget stort, og de bliver overraskede over, hvor mange arbejdsopgaver der er ud over selve undervisningen. Set i det lys er det forståeligt, at de efterspørger konkrete værktøjer, der kan bruges direkte i en presset hverdag. De står i en situation med akut handletvang (Hovdenak & Wiese, 2017, s. 179). Som det er fremgået, er det en udfordring for en del lærerstuderende – og også mange af de nye lærere – at anvende teori eller se nytten af teori. Udover den handletvang, de står i, er der også andre grunde til, at de kan have svært ved at se brugbarheden af teori. Teori er lig med en analytisk distance, og netop den distance kan være vanskelig for praktikerne, der står i situationer, der fordrer det modsatte, nemlig nærvær og empati (Andersen, 2020, s. 63). En undersøgelse af lærerstuderende i Norge peger på samme problem angående de studerendes optagethed af værktøjer. De norske lærerstuderende er meget lidt optaget af den kundskabsform, der understøtter kritisk og reflektiv tænkning (Hovdenak & Wiese, 2017). De studerendes og nye læreres manglende optagethed af teoretisk viden modsiges af nogle af de ambitioner, som man kan finde i både dansk og europæisk sammenhæng, hvor idealet er læreren som en fagperson, der både kan undersøge, analysere og udvikle praksis. Det fremgår fx af *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*, hvor det fremhæves, at lærerne spiller en afgørende rolle i videnssamfundet. Det hedder bl.a.: "Their education and professional development should equip them to access, analyse, validate, reflect on and transmit knowledge (*Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*, 2010). Vi møder det fx også i rapporten *Udvikling af læreruddannelsen. Retning, indhold, principper og progression i fremtidens læreruddannelse* fra 2020, som er Danske Professi-



onshøjskolars bud på en fremtidig læreruddannelse. Her er idealet en lærer, der er i stand til at reflektere over og undersøge praksis og kunne tilegne sig ny teori (Danske Professionshøjskoler, 2020, s. 8).

Peter Østergaard Andersen peger på en central forskel på det akademiske felt og det praktiske felt. Det akademiske felt retter sig mod sandhed, det praktiske felt mod brugbarhed. Derfor kan den akademiske viden virke forstyrrende ind i en travl hverdag. Andersen peger på, at den akademiske viden har til opgave at vise, at "tingene ikke altid er, som de tager sig ud" (Andersen, 2020). Det praktiske felt retter sig som nævnt mod brugbarhed, og derfor er det forståeligt nok den form for viden, de nyuddannede lærere efterspørger og oplever, at de har brug for, når hverdagen er presset. Teoriene skal ifølge hovedparten af de nye lærere være "brugbare" for at være attraktive. Det er de i sagens natur ikke nødvendigvis. Desuden er det ikke teoriens rolle at levere "her-og-nu-løsninger", men bl.a. at give analytisk distance til egen praksis, som tidligere nævnt.

Siden læreruddannelsesreformen i 2013 har der været to dominerende diskurser i læreruddannelsen: et ønske om en større forskningsforankring og et ønske om en større praksisforankring (fx Carlsen & von Oettingen, 2020). Disse to diskurser går ikke altid lige godt i spænd. Ovenfor er der refereret til en norsk undersøgelse, der viser, at de lærerstuderende i høj grad er styret af en "værktøjskassetænkning", der kan hindre en kritisk refleksion. En anden undersøgelse fra Norge peger imidlertid på positive resultater i forhold til at få nye lærere til at anvende forskningsbaseret viden i jobbet som lærere og på den måde medvirke til skoleudvikling (Bjørndal et al., 2020). I forbindelse med udviklingen af den femårige læreruddannelse har man arbejdet systematisk med at bibringe norske lærerstuderende forsknings- og udviklingskompetencer med henblik på at kunne udvikle egen praksis som lærer og med henblik på at styrke de nye læreres professionskundskab (Bjørndal et al., 2020, s. 3). Ved at opbygge forskningskompetencer skal de studerende lære at blive "undersøgende praktikere". De nye lærere i den norske undersøgelse peger blandt andet på, at de bruger deres forsknings- og udviklingskompetence i forhold til deres undervisningspraksis og klasseledelse (Bjørndal et al., 2020, s. 11). De positive resultater til trods er der i undersøgelsen også lærere, der peger på, at det på grund af mangel på tid var vanskeligt at anvende forsknings- og udviklingskompetencen. De havde travlt med fx at skabe ro i klassen og samarbejde med forældrene (Bjørndal et al., 2020, s. 14). En anden faktor, der modarbejdede brugen af de nye læreres forsknings- og udviklingskompetence, er skolens organisering samt

manglende interesse og opmærksomhed fra skolen (Bjørndal et al., 2020, s. 16). Dorthe Carlsen og Alexander von Oettingen nævner også, at det kræver noget af skolens organisering og fra skolens ledelse, hvis man skal inddrage lærere og lærerstuderendes forskning- og udviklingsarbejde i folkeskolen (Carlsen & von Oettingen, 2020, s. 15). De lærerstuderende og nye lærere efterspørger, som det er fremgået, ofte et "en-til-en-forhold" mellem teori og praksis. Problemet er imidlertid, at teori netop ikke handler om det konkrete, men om det almene. Den kan i sagens natur ikke anvendes direkte. von Oettingen formulerer forholdet mellem teori og praksis således:

"På den ene side er teorien afskåret fra at give et fuldstændigt billede af praksis, fordi den i sin almenhed ikke kan fange det særlige. Derfor kan der ikke bestå en kausal sammenhæng mellem teoretiske definitioner og deres praktiske implementering. På den anden side kan praksis ikke undvære teorien, da praktikerens dels ville blive hængende i sin erfaringskreds, dels slet ikke tage ved lære af praksis." (von Oettingen, 2006, s. 299)

I forhold til tanken om teoriens anvendelighed er det også vigtigt at skelne mellem kortsigtet og langsigtet nytte. Teoriudvikling er ofte lig langsigtet nytte (Fink, 2019, s. 11; Andersen, 2020, s. 68).

En enkelt af de nye lærere i vores undersøgelse giver udtryk for, at den analytiske dimension måske først kommer med tiden. Vedkommende formulerer det således:

"Hvordan får man plads til at kunne bruge sin hjerne og behandle en situation på stedet, når man har så mange forskellige ting i hovedet, som skal huskes. Rutinerede lærere gør nogle af tingene pr. automatik, men det gør man ikke som ny lærer. Derfor har man uendeligt lidt overskud og ingen hjernekapacitet til at agere kompetent. Derfor kan man i starten ikke bruge særlig meget af alt det, man har lært på uddannelsen. Jeg håber, der bliver mere og mere overskud til at kigge analytisk på situationer, man står i. Udadreagerende elever og uro i klassen har også været meget udfordrende." (Ny lærer 2020)



Afsluttende diskussion og perspektivering

Som det er fremgået, er der flere grunde til, at nogle lærerstuderende og nye lærere kan have svært ved at se, hvad de skal med læreruddannelsen, og i stedet drages mod skolens "virkelighed" som den arena, hvor man lærer at blive lærer. Det handler for det første om læreridentiteten og familiariteten med professionen, for det andet om udfordringen med læreruddannelsens teoretiske del og for det tredje om en bestemt virkelighedsforståelse. Virkeligheden forstår de som den, der findes "ude" på skolerne, og læreruddannelsen er virkelighedsfjern. I forhold til læreridentiteten og familiariteten med professionen er der fordele og ulemper. Forestillingen om "den gode lærer", der vil "gøre en forskel", er en stærk motivation hos de studerende. Det er også en vigtig motivation, for lærerprofessionen karakteriseres gerne som en profession, der har en særlig moralsk forpligtelse (fx Heikkinen et al., 2011, s. 93). De studerende abonnerer således på et professionsideal, der handler om at sætte hensynet til borgeren højere end fx egen vinding, helt i tråd med de såkaldt harmoniske professionsforståelser baseret på Talcott Parson (Parson, 1939). Viljen og lysten til at påtage sig et ansvar og en forpligtelse fejler således intet. På den baggrund kan man sige, at de studerende allerede inden læreruddannelsen har indstillet sig på at være en professionel. Men det er ikke nok at *ville* noget for at være professionel, man skal også *kunne* noget, og denne kunnen kan man ikke udelukkende erfare sig til. En profession er nemlig også karakteriseret ved en specifik og afgrænset viden og et professionsprog, der adskiller sig fra et hverdagsprog (fx Afdal, 2012; Nielsen, 2014; Jacobsen & Komischke-Konnerup, 2019). Som vi tidligere har været inde på, understreger von Oettingen, at medlemskab af en profession indebærer, at man oparbejder en særlig viden, der ikke alene er praktisk, men også teoretisk. Argumentet er, at det netop kræver teoretisk refleksion at kunne navigere og tage stilling i en kompleks praksis. Imidlertid efterspørger både de studerende og de nye lærere i høj grad konkrete redskaber og værktøjer, der kan bruges direkte – og uden for meget refleksion. Spørgsmålet er, om det er læreruddannelsens opgave at gøre lærerstuderende i stand til at bruge konkrete redskaber. Er det læreruddannelsens opgave at træne de studerende i at skrive elevplaner og bruge Aula? Er det læreruddannelsens opgave at lære de studerende at gå på kompromis, fordi vi ved, at det bliver de nødt til, når de kommer ud på folkeskolerne? Eller er det snarere læreruddannelsens opgave at gøre de studerende i stand til kritisk at kunne reflektere over værktøjer, vilkår og kvalitetskriterier, gen-

nemskue, hvilke børnesyn og pædagogikker de hviler på, og dernæst tage stilling til, hvordan de vil forholde sig til dem i deres lærerpraksis og i det konkrete samspil med børn og forældre? Hvis læreruddannelsen alene blev en uddannelse i at anvende konkrete redskaber i den aktuelle folkeskolevirkelighed, ville den paradoksalt nok samtidig være med til at afprofessionalisere lærergerningen.

Det bringer os videre til det tredje punkt, som handler om de studerendes syn på "virkeligheden". Som fremgået er mange af de studerende meget optagede af at blive så klar som muligt til "virkeligheden", som de vel at mærke mener er at finde ude på skolerne. De politiske ambitioner for læreruddannelsen er formuleret i lignende vendinger. Det er interessant nok den virkelighedsforståelse, vi møder i pressemeddelelsen fra Forsknings- og Uddannelsesministeriet, når det hedder, at de lærerstuderende "skal klædes bedre på til at træde ud i virkeligheden" (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2020). Men som fremgået indebærer det at træde ud i "virkeligheden" også en stor udfordring i forhold til de studerendes identitetsarbejde. Hvor de studerende gennem uddannelsen har kunnet holde de organisatoriske forhold ud i strakt arm, ser det anderledes ud, når de kommer ud på skolerne. Her bliver en del af dem så udfordrede af at måtte gentænke deres læreridentitet, at de bliver sygemeldt med stress eller helt opgiver lærerjobbet, når de erkender, at det på grund af de organisatoriske forhold at vanskeligt at gøre en positiv forskel i børnenes liv. Spørgsmålet er, om man vil forsøge at få de lærerstuderendes drømme og læreruddannelsens teorier om pædagogik og didaktik til at indrette sig efter "virkeligheden" eller omvendt? Hvad nu, hvis "virkeligheden" ude på skolerne er problemfyldt? Skal de nyuddannede lærere så stadig blot "træde ind i den", som den er? I forlængelse af den diskussion er det interessant at bemærke, at der er en diskrepans mellem de lærerstuderende og de nye lærere. Som det er fremgået, er motivationen hos de lærerstuderende ofte en lærer, de selv har haft, som de synes har været eksemplarisk. Imidlertid tager de under uddannelsen afstand fra de "gamle brokkehoveder", der i sagens natur netop kunne være den "eksemplariske lærer", der fik dem ind på uddannelsen. Når er de færdiguddannede og står som nye lærere, efterspørger de imidlertid, at man godt kunne have fortalt dem, hvor svært det er at realisere idealerne om den gode lærer, og de fremhæver mange af de samme kritikpunkter, som de såkaldte "brokkehoveder".

Kravet om mere praktik er stort, men hvis svaret ikke blot er *mere* praktik i læreruddannelsen, hvad er svaret så? Hvis vi i første omgang retter blikket mod praktikkens rolle i læreruddannelsen, vil vores bud i stedet være



bedre praktik og ikke mindst bedre samspil mellem uddannelsens praktiske og teoretiske elementer. Undersøgelser peger – ikke overraskende – på, at praktikperiodens kvalitet har betydning for, om den lærerstuderende oplever at være klædt på til lærerjobbet (Slottved et al., 2019, s. 14). Der er også undersøgelser, der peger på, at en integreret pædagogik i arbejdet med praktikken kan give gode resultater, hvor man netop styrker lærernes professionelle autonomi. Det kræver både en praktisk og en teoretisk viden (Heikkinen et al., 2011). At kvalificere praktikken er en krævende opgave, der fordrer en stor indsats fra både læreruddannelsens og kommunernes side. Det vil også kræve mere forskning i praktik, som er det et felt, der desværre er præget af vilkårlighed (Mattsson, 2011, s. 10). Ikke bare i Danmark, men også internationalt er der et ønske om en læreruddannelse, der både har en forskningsforankring og en praksisforankring (fx Carlsen & von Oettingen, 2020; Heikkinen et al., 2011). Der er, som fremgået, et ønske om, at lærerstuderende skal kunne indgå i eller stifte bekendtskab med forskning- og udviklingsarbejde. Hvis man udelukkende honorerer de studerendes og de nye læreres ønske, er der en risiko for, at der opstår et entydigt fokus på praksisforankringen. Den store udfordring for læreruddannelsen lige nu er at undgå en polarisering mellem forskningsforankring og praksisforankring. Der er et behov for bedre uddannelse af både praktislærere og læreruddannere. Undersøgelser peger på, at praktislærerne i høj grad ser sig selv primært som lærere for eleverne og ikke som læreruddannere, hvad de ret beset er i samarbejdet om praktikken (fx Paaske et al., 2016, s. 70-75; Kunnskapsdepartementet, 2017). Igen er det formentlig fordi motivationen og læreridealet spiller så stor en rolle, som de gør. Som læreruddanner står man med, hvad man kalder det dobbelte teori/praksisproblem eller andenordensdidaktik (Iskov, 2020; von Oettingen & Jensen, 2017). Det betyder, at man skal praktisere det, man teoretisk formidler. Man skal kunne forholde sig kritisk reflektivt til egne didaktiske valg, samtidig med at man faktisk gør det, man siger, der skal gøres, pointerer Elsebeth Jensen og Alexander von Oettingen (von Oettingen & Jensen, 2017, s. 30). Det er en udfordrende situation, der fx kan kvalificeres gennem lektorkvalificeringsprocessen.

Hvis "virkeligheden" ude på skolerne er uhensigtsmæssig for både elever og lærere, og de organisatoriske rammer gør, at det er svært at få den fornødne tid til at drage omsorg for eleverne, både fagligt og socialt, skal lærerne i så fald tilpasse sig? De blev lærere, fordi de vil gøre en positiv forskel i børns liv ved at bidrage til deres udvikling som samfundsborgere. Det fordrer, at man ikke bare træder ud i virkeligheden, men at man også

er i stand til at ændre den og udvikle den. Det fordrer, at man abonnerer på begge sider af professionsidealet, dvs. både *viljen* til at forpligte sig, men også at *kunne*, hvilket fordrer en teoretisk viden og et professionelt fagsprog. Det er ikke tilstrækkeligt kun at gøre sig praksisnære erfaringer. Hvis det var tilfældet, kunne vi helt droppe læreruddannelsen.

Hvis vi vil have en skole, hvor de professionelle kan omsætte deres lyst til at gøre en positiv forskel for børn og unge, kræver det en indsats fra såvel læreruddannelsen som folkeskolen. Både læreruddannelsen og folkeskolen skal i løbet af de næste år blive bedre til i samarbejde at skabe balance og koblinger mellem forskningsforankring og praksisforankring. Det fordrer praksisnærhed og praksisfjernhed *begge* steder. Indledningsvist stillede vi spørgsmålet: Hvad skal vi med læreruddannelsen? I skrivende stund arbejder man med justeringer af uddannelsen. Pilen peger i retning af en "styrket" praktik og et "styrket" praksisarbejde. En sådan styrkelse er i sig selv udmærket og nødvendig; men den kan ikke stå alene. Læreruddannelsen skal også blive bedre til at vække de studerendes vidensbegær og lyst til kritisk refleksion. At ville imitere den gode lærer, man selv har haft, er ikke et tilstrækkeligt grundlag for at *kunne* "gøre en forskel" for eleverne. Det er heller ikke nødvendigvis en fordel, at uddannelsen – eller praktikken – forsøger at ligne folkeskolen. Man klæder ikke de studerende tilstrækkeligt på til lærergerningen alene gennem en styrket praktik. Måske skal man i stedet tale om et styrket teori/praksis-forhold. De studerende har brug for en læreruddannelse, der ikke giver efter for politisk pres ved at sænke barren, og som tillader sig selv også at være virkelighedsfjern for at kunne praktisere idealet om den gode lærer – for elevernes og folkeskolens skyld.

Referencer

- Afdal, H. W. (2011). Knowledge in teacher education curricula: examining differences between a research-based program and a general professional program. *Nordic Studies in Education*, 32, 245-261.
- Andersen, P. Ø. (2020). Forestillinger om anvendelse inden for professionsfeltet – og om mulige metodologiske konsekvenser. *Tidsskrift for professionsstudier*, 30(1), 62-71.
- Bayer, M. (2017). *Person, Pædagogik, profession og forskning*. Hans Reitzels Forlag.
- Bjerre, J. (2016). Refleksiv praksislæring mellem mesterlære og formel uddannelse. *CEPRA-Striben*, (20), 36-41.
- Bjørndal, K. E. W., Antonsen, Y., & Jakhelln, R. (2020). FoU-kompetansen til nyuddannede grunnskolelærere – grundlag for skoleutvikling? *Acta Didactica Norden*, 14(2). <http://dx.doi.org/10.5617/adno.7917>
- Böwadt, P. R., Pedersen, R., & Vaaben, N. (2017). "Først og fremmest elsker jeg at arbejde med børn" – om studerendes valg af lærerlivet. Professionshøjskolen UCC.



- Böwadt, P. R., Pedersen, R., & Vaaben, N. (2019a). *Når verdens bedste job bliver for hårdt – en undersøgelse af, hvordan lærere har det i folkeskolen*. Københavns Professionshøjskole.
- Böwadt, P. R., Pedersen, R., & Vaaben, N. (2019b). *På tærsklen til at blive lærer – Studerendes overvejelser om deres kommende arbejdsliv*. Københavns Professionshøjskole.
- Böwadt, P. R., Pedersen, R., & Vaaben, N. (2020). *Lærere mellem engagement og afmagt*. Forskning til skolen. Forlaget UP - Unge Pædagoger.
- Böwadt, P. R., Pedersen, R. & Vaaben, N. (2021). Personlig tilblivelse på professionsuddannelserne mellem professionsidealer og selvansvarliggørelse. I: Dahl, K. K. B. (red.), *Professionspsykologi* (s. 327-348). Aarhus Universitetsforlag.
- Carlsen, D., & von Oettingen, A. (2020). Universitetsskolen – et bud på en didaktisk orienteret forskningsbaseret af læreruddannelsen. *Acta Didactica Norden*, 14(2). <http://dx.doi.org/10.5617/adno.7912>
- Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications* 2010.
- Dorf, H. (2018). *Skolepolitik og uddannelseskvalitet i Danmark*. Aarhus Universitetsforlag.
- Dahl, K. K. B. (2020). Mo(ve)ments in professional identification: achieving professional identity and becoming a teacher in Danish and Kenyan teacher education. *Compare: A Journal of Comparativ and International Education*, 50(1), 123-140.
- Danske Professionshøjskoler (2020). *Udvikling af læreruddannelsen. Retning, indhold, principper og progression i fremtidens læreruddannelse*.
- Driver, M. (2009). From Loss to Lack: Stories of Organizational Change as Encounters with Failed Fantasies of Self, Work and Organization. *Organization*, 16(3), 353-369. <https://doi.org/10.1177/1350508409102300>
- Ekspertgruppen (2018). *Kvalitet og relevans i læreruddannelsen. Ekspertgruppens evaluering og vurdering af læreruddannelsen af 2013*. Styrelsen for Forskning og Uddannelse.
- Fink, H. (2019). Om teori og praksis, nærhed og fjernhed. *Tidsskrift for Professionsstudier*, 29, 6-13.
- Heikkinen, H. L. T., Tynjälä, P., & Kiviniemi, U. (2011). Integrative pedagogy in practicum. Meeting the Second Order Paradox of Teacher Education. I: Mattsson, M., Eilertsen, T. V., & Rorrison, D.(red.), *A Practicum Turn in Teacher Education* (s. 91-112). Sense Publishers.
- Hovdenak, S. S., & Wiese, E. (2017). Fronesis: vejen til profesjonell lærerutdanning. *Uniped*, 40(2), 170-184. <https://doi.org/10.18261/ISSN.1893-8981-2017-02-06>
- Humle, D. M., & Frandsen, S. (2017). Organizational identity negotiations through dominant and counternarratives. I: Frandsen, S., Kuhn, T., & Lundholt, M. W. (red.), *Counter-Narratives and Organization* (s. 105-128). Routledge.
- Humle, D. M. (2014). Remembering who WE are: memories of identity through storytelling. *Tamara, Journal of critical organizational inquiry*, 12(2), 11-24.
- Iskov, T. (2020). Læreruddannelsens andenordensdidaktik. *Studier i læreruddannelse og -profession* 5(1), 92-114.
- Jacobsen, B. (1989). *Fungerer læreruddannelsen?* Undervisningsministeriet.
- Jacobsen, G. H., & Komischke-Konnerup, L. (2019). Pædagogisk professionsprog: Hvor blev det af, og hvordan kan det genopdages og videreudvikles? *Tidsskrift for Professionsstudier*, 15(28), 46-58.
- Johansen, M. B. (2017). Teori og praksis i professioner og professionsuddannelser. I: Andersen, P. Ø., & Ellegaard, T. (red.), *Klassisk og moderne pædagogisk teori* (s. 244-254). Hans Reitzels Forlag.
- Jorgensen, E. R. (2005). Four Philosophical Models of the Relationship Between Theory and Practice. *Philosophy of Music Education Review*, 13(1), 21-36.
- Krarp, M. (2017). Frafald og fastholdelse på de danske læreruddannelser. *Unge pædagoger*, 2, 7-19.

- Kunnskapsdepartementet (2017). *Lærerutdanning 2025. Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene*.
- Lindhart, L. (2007). *Hvor lærer en lærer at være lærer?* Books on demand.
- Mattsson, M., Eilertsen, T. V., & Rorrison, D. (2011). What is practice in teacher education? I: Mattsson, M., Eilertsen, T. V., & Rorrison, D. (red.), *A Practical Turn in Teacher Education* (s. 1-15). Sense Publishers.
- Mintrop, R., & Ordenes, M. (2017). Teacher work motivation in the era of extrinsic incentives: Performance goals and pro-social commitments in the service of equity. *Education Policy Analysis Archives*, 25(44). 10.14507/epaa.25.2482
- Moos, L. (2011). Engagement og afmagt i lærer- og skolelederarbejdet. I: Bovbjerg, K. (red.), *Motivation og mismod: Effektiviseringer og stress på offentlige arbejdspladser* (s. 183-209). Aarhus Universitetsforlag.
- Nielsen, T. K. (2014). Teori og praksis i professionsbacheloruddannelserne. Et systematisk review. Aarhus Universitet. Ph.d.-afhandling.
- Paaske, K. A., Frederiksen, L. L., & Mølgaard, D. B. (2017). En metasyntese af vejledning i læreruddannelser i Norden. *Studier i læreruddannelse og -profession*, 2(2), 62-83.
- Parsons, T. (1939). Professions and social structure. *Social forces*, 17(4), 457-467. <https://doi.org/10.2307/2570695>
- Pedersen, R., Böwadt, P. R., & Vaaben, N. (2016). *Hvorfor stopper lærerne i folkeskolen?* Professionshøjskolen UCC.
- Rose, N. (1999). *Governing the Soul. The Shaping of the Private Self*. Free Association Books.
- Slottved, M., Foged, S. K., & Nøhr, K. (2019). *Læreruddannelsen i et internationalt perspektiv – En litteraturkortlægning*. VIVE.
- Uddannelses- og Forskningsministeriet (27. nov 2020). *Nytænkning af Læreruddannelsen – et ambitiøst udviklingsarbejde*. Ref.nr 2020 – 4912.
- Vaaben, N., & Bjerg, H. (2019). The Danish school as a haunted house: reforming time, work life and fantasies of teaching in Denmark. *Ephemera: Theory and politics in organization*, 19(1), 107-128.
- Vidø, S., & Marcussen, J. (2002). Det gode lærerliv. Mercuri Urval for Danmarks Lærerforening.
- von Oettingen, A. (2006). *Pædagogisk filosofi som reflekteret omgang med pædagogiske antinomier: perspektivering af K. Grue Sørensens filosofiske pædagogik*. Forlaget Klim.
- von Oettingen, A. (2007). Pædagogiske handlingsteorier i differencen mellem teori og praksis. I: von Oettingen, A., & Weidemann, F. (red.), *Mellem teori og praksis: Aktuelle udfordringer for pædagogiske professioner og professionsuddannelser* (s. 17-52). Syddansk Universitetsforlag.
- von Oettingen, A., & Jensen, E. (2017). Hvad skal en læreruddanner vide og kunne for at uddanne lærere? *Paideia*, 13, 27-39.
- Willig, R. (2013). *Kritikkens U-vending*. Hans Reitzels Forlag.

At blive lærer i den skolebaserede læreruddannelse

– om lærerstuderende på den skolebaserede læreruddannelse og deres oversættelser og anvendelser af læreruddannelsens teorier på deres vej mod at blive lærere

Anne Mette Hald, lektor, Ph.d., Professionshøjskolen Absalon, Læreruddannelsen, amh@pha.dk

Resumé

I den traditionelle læreruddannelse skal de lærerstuderende gennemgå et længere forløb på læreruddannelsen, før de får erfaring med skolens praksisser. For de lærerstuderende i den skolebaserede læreruddannelse ser det anderledes ud. De arbejder fra starten af deres uddannelse som lærere i en 1/3 lønnet stilling i en skole, samtidigt med at de uddanner sig til lærere. Dermed får deres erfaringer fra skolens praksisser i højere grad forrang. I denne artikel tages der afsæt i de lærerstuderende på den skolebaserede læreruddannelse og deres oplevelser og erfaringer med teori-praksisforbindelser og muligheden for oversættelse mellem dem. Der argumenteres for, at hvis erfaringer fra skolens praksis kommer først eller samtidigt, kan det bidrage til, at de studerende finder læreruddannelsens teoretiske viden relevant. Praksiserfaringerne kan spille en rolle som diskussionspartner til læreruddannelsens teoretiske viden.

Nøgleord: normativitet, teori-praksis, transition, skolebaseret læreruddannelse

Abstract

In the traditional teacher education, the students must gain theoretical knowledge before being exposed to a teaching situation where they apply this knowledge. For the teacher students in the school-based teacher education, it looks different. From the beginning of their education they work as teachers in a paid 1/3 position in a school at the same time as they study the curricular at the teacher education. This gives priority to their experiences from the school over the theory from the teacher education. Based on the experiences of the teacher students at the school-based teacher education, this article explores the translation between the theory-based education and the practices they are exposed to during their education. The article argues that if the teacher students are exposed to the school's practices before or at the same time as the theoretical knowledge, then it can contribute to the students finding the teacher education's theoretical knowledge more relevant. The experiences with the school's practices can play a role as discussion partner to the theoretical knowledge.

Keywords: normativity, theory-practice, transition, school-based teacher education

Indledning

I 2009 startede det første hold lærerstuderende på den skolebaserede læreruddannelse (Schmidt & Helms, 2010). De studerende arbejder i en 1/3 lønnet stilling i en skole, samtidigt med at de uddanner sig til lærere. De er på ugentlig basis dels på arbejde på en skole og dels på studie på læreruddannelsen. De pendler flere gange om ugen mellem skole og uddannelse. Samtidigheden er anderledes end den praktik, de øvrige studerende tilbydes og deltager i. Her deltager de studerende først på læreruddannelsen, hvorefter de i en kort periode får erfaringer fra skolens praksisser. Her kommer forskellige teorier om skolen før deltagelsen i skolens praksisser. I den skolebaserede læreruddannelse (herefter den SBL) er der en ugentlig vekselvirkning mellem deltagelse i skole og læreruddannelse, og derfor oplever de studerende på den SBL, at de konstant udfordres på at kunne oversætte forskellige former for viden fra uddannelsen til deres daglige praksisdeltagelser i skolen.

Den SBL har siden sin initiering i 2009 været unik for Danmark. Fra 2016 udbydes der dog forskellige varianter af den SBL på flere University Colleges i Danmark (Danske Professionshøjskoler, 2019), hvor de lærerstuderende arbejder i en deltidsstilling med løn i en skole under deres uddannelse. Den SBL stræbte fra starten efter at ophæve den dikotomiske opdeling af teoretisk viden for sig og praksisdeltagelse i skolen for sig. Den SBL er kendetegnet ved at have et samspil mellem de to i de studerendes uddannelsesforløb (Schmidt & Helms, 2010; Hersom, 2010). Uddannelsen opstiller således et alternativ til den teoribasering af læreruddannelsens faglige curricula, som er resultatet af øget akademisering og evidensforankring, som de senere år har præget læreruddannelsen (Gulløv, 2015). Den SBL er teoretisk funderet, men med det særlige fokus, at de forskellige teorier i læreruddannelsen skal kunne relateres til skolens praksisser (Hersom, 2010), og dermed kan teori-erne få en anden betydning (Hald, 2018). Artiklen undersøger, hvad dette betyder for de studerendes oplevelser og erfaringer med forskellige teori-praksisforbindelser. Artiklen skrives derfor med baggrund i dette forskningsspørgsmål:

Howdan kan man forstå de lærerstuderendes oplevelser og erfaringer med at oversætte og anvende uddannelsens forskellige teoretiske tilgange i skolens praksisser i den skolebaserede læreruddannelse?



Metodisk afsæt

Artiklen bygger på forskning i min ph.d. (Hald, 2018), som er et etnografisk inspireret studie med deltagende observationer og interview med syv studerende fra den SBL i deres sidste år på læreruddannelsen og igen i deres første år som nyuddannede lærere, for at undersøge, hvordan de udviklede deres lærerfaglige læring og hvorledes de anvendte deres læring og teoretiske viden fra læreruddannelsen i deres arbejde som lærere. Observationer og interview blev foretaget på fire forskellige folkeskoler, hvor de studerende arbejdede. Observationsbilledet i artiklen er ét ud af over hundrede observationer foretaget over to perioder i løbet af to år. Der er foretaget 13 interview i løbet af to år, og artiklen inddrager udtalelser fra fire af de studerende i analysen. Der er sket en anonymisering af de fire studerendes navne, idet de er blevet givet andre navne.

Metodisk tilgang

Interviewene blev udført på baggrund af en interviewguide. Den var blevet udfærdiget efter litteraturstudier, som kunne informere og kvalificere de forskellige interviewspørgsmål i guiden. Det betød dog ikke, at der ikke var åbenhed over for nye forståelser og nye spørgsmål, som opstod under interviewet (Tanggaard & Brinkmann, 2010, s. 38), og at de fleste interview på trods af de teoretisk informerede interviewspørgsmål viste sig at blive en induktiv og problemorienteret proces. Intentionen med interviewundersøgelsen har været at lade de lærerstuderendes stemmer komme til orde og således at anlægge et førstepersonsperspektiv (Jacobsen et al., 2010), hvor de studerendes oplevelser og erfaringer med forskellig teori og forskellige praksisser står i centrum for undersøgelsen (se også Hald, 2018). Interviewene viste sig at medføre italesættelse af hidtil tavsgjort viden (Grensjo, 2003) og derved åbenbare de studerendes selvfremsstillingsbilleder og forståelser af sig selv som kommende lærere. Det viste sig under interviewene, at de foretagne interview var velegnede til at udforske de studerendes forståelser af og begrundelser og målsætninger for deres arbejde, da de studerende spontant fortalte om, hvordan de forstod og varetog deres arbejde på skolen, når de blev adspurgt om andre emner.

I observationsstudierne var genstandsfeltet de studerendes læring og deres tilblivelse til lærere. De blev udført på de skoler, hvor de studerende fra den SBL arbejdede som lærere. For at modgå bekendtskabs-problemet

hos forskeren (Delamont, 2012, s. 6) arbejdedes der systematisk med en helhedsforståelse og en refleksionsproces, hvor jeg kunne konfrontere egen forståelse og egne fordomme (Postholm & Skrøvset, 2013, s. 508) ved at have så komplekst indblik i de studerendes hverdag som muligt. De studerende blev derfor fulgt ud af klasserummet, på gangen og på lærerværelseret og ind i klasserummet gennem flere hele dage.

Analysestrategiske overvejelser

Analysernes temaer i denne artikel er afledt af et samspil mellem det empiriske materiale og de teoretiske perspektiver, ud fra en overvejende analytisk induktiv tilgang (Boolsen, 2010, s. 208). Det er ikke objektive betragtninger, der lægges til grund for analysen, men de studerendes personlige vurderinger og oplevelser. Analyseprocessen har taget afsæt i at lade interview- og observationsmaterialet danne basis for analysens centrale temaer, for derefter at lade de teoretiske begreber informere materialet. I dialogen mellem empiri og teori og analysebærende begreber blev det tydeligt, at forholdet mellem forskellige teori-praksisforbindelser trådte frem. Analysen følger forbindelserne og undersøger, hvordan viden fra læreruddannelsens praksisser spiller ind i de studerendes nuværende praksisdeltagelse. Analysen er delt i to hovedafsnit, hvor den første analyse sætter fokus på, hvordan den normativitet, som de studerende oplever og opbygger på læreruddannelsen, kommer til syne, når de studerende handler i praksisser i skolen. I analysens anden del undersøges, hvordan forskellig teoretisk viden, der anvendes på læreruddannelsen, kan opleves som mere eller mindre aktuel og relevant af studerende, der i den SBL skal kunne håndtere aktiviteter i skolens praksisser på ugentlig basis.

Teoretisk baggrund for undersøgelsen

Sammenhængen mellem teori og praksis er diskuteret i politiske aftaler for folkeskolen (Børne- og Undervisningsministeriet, 2018), i lærebøger til læreruddannelsen (Lund & Thingholm, 2018) og i lærebøger til diplomuddannelsen i erhvervspædagogik (Duch, 2019). Der er for nyligt nedsat et udviklingsarbejde fra regeringens side for at ændre læreruddannelsen, så der kan skabes en tættere sammenhæng mellem læreruddannelsens forskellige teorier og skolens praksisser (Uddannelses – og Forskningsministeriet, 2020). Forskning peger da også på, at flere lærerstuderende ople-



ver en manglende sammenhæng mellem læreruddannelsens teori og de praksisser, de uddanner sig til at varetage (Nielsen, 2018; Haastrup et al., 2013; Darling-Hammond & Bransford, 2008). Bidragene fra forskningen til undersøgelse af, hvorledes den oplevede diskrepans mellem teori og praksis i læreruddannelsen kan begrebsættes og overkommes, er omfattende (Johansen & Frederiksen, 2013; Haastrup et al., 2013; Nielsen, 2014; Kamstrup, 2015; Knudsen, 2012). Niensens forskning er et systematisk review af national og international forskning over tiltag til at forbedre og skabe sammenhæng mellem teori og praksis i fire udvalgte uddannelser. Hun gør opmærksom på, at en magtfuld konstruktion, som genfindes i megen forskning, er kløftmetaforen mellem teori og praksis, en kløft der skal bygges bro henover (Nielsen, 2014). Dette forsøger Kamstrup at imødegå gennem sin konstruktion af begrebet om teori-praksisfænomener, som hun kalder "t-p fænomener", hvor hun knytter de to begreber sammen for at overkomme dikotomien. T-p fænomener kan opstå som uadskillelige fænomener i professionsuddannelser (Kamstrup, 2015, s. 14). Kamstrup konkluderer, at "De studerende og underviserne bygger selv, både eksplicit og implicit, mange små broer kontinuerligt i løbet af deres hverdag (Kamstrup, s. 213). Den omtalte forskning peger således på den ene side på et magtfuld begreb til teoretisering af forholdet mellem teori og praksis og på en mulighed for at forlade begrebet og sætte andre teoretiseringer af forholdet i stedet. Denne artikel vil undersøge, om andre begreber kan give indsigter og forståelser af de læreprocesser, de studerende udvikler, når de skaber en sammenhæng mellem deres praksisdeltagelser og oversætter læring fra læreruddannelsens forskellige teorier til deres deltagelser i skolens praksisser.

Analyseledende teoretiske begreber

Dette afsnit undersøger, hvordan forskellige teoretiske begreber om, hvordan læring lært i en praksis kan anvendes i andre praksisser, kan bidrage til at undersøge, hvad der sker, når tilblivelsen til lærer udvikles i en læreruddannelse, hvor de studerende samtidigt med studiet arbejder i skolens praksisser. De begreber, der præsenteres, er forskellige forskningsbidrag til at begrebssette oversættelsen af viden og færdigheder mellem forskellige kontekster. Oversættelsen kan begrebssettes som *transfer* (Wahlgren & Aarkrog, 2012), som *transition* (Hager & Hodkinson, 2009) og som *transformation* (Mezirow, 2000; Illeris, 2013). De forskellige begreber bliver i denne artikel

analyseledende begreber, som kan hjælpe til at belyse, hvordan de studerende bliver lærere i den SBL.

Wahlgren & Aarkrog definerer transfer af læring som "anvendelse af viden og kunnen lært i én sammenhæng til at kvalificere handling i en anden sammenhæng" (Wahlgren & Aarkrog, 2012, s. 16). Der er tale om, at erhvervet viden fra en kontekst kan overføres til en ny kontekst. Citatet antyder, at der kan findes et sted med viden, hvor noget læres, og et andet sted med praksis, hvor det efterfølgende bruges. Wahlgren & Aarkrogs definition kan medføre en hierarkisering af teori og praksis, hvor teorien foreskriver og foregriber praksis. Dette er ingen kontroversiel udtalelse. På den ordinære læreruddannelse tilbringer de studerende først noget tid på uddannelsen, og derefter deltager de i praktik på en skole. Der ligger den antagelse indbygget i uddannelsens politikpapirer, at det er muligt at lære at blive lærer på en uddannelse. Det er ifølge denne forståelse muligt at erhverve sig viden i en uddannelseskontekst, som skal overføres til og anvendes i en arbejds kontekst.

Transferbegrebet er blevet omfattende kritiseret af Hager & Hodkinson (2009). De argumenterer for, at det ikke er det bedste begreb til at belyse de komplekse processer, der sker, når personer lærer og bevæger sig over i en ny kontekst og anvender læringen der. Begrebet har fokus på indhold fremfor på de lærendes læreproces. Det er mennesker, der bevæger sig, og ikke indhold, peger de to forskere på (Hager & Hodkinson, 2009). De er stærkt kritiske over for ideen om læring som et fast, reificeret produkt, som personen en gang for alle tilegner sig og derefter kan bære med sig rundt i sine kontekster, for der sker ifølge de to forskere en udvikling, en transition, med det lærte, så det ikke længere er det samme. Det lærte er ikke et færdigt produkt, for det udvikles stadigt i nye kontekster. Der sker i overgangen fra en kontekst til en anden kontekst en transition af det lærte, så det lærte bliver anderledes. Under læringen ændres både indholdet i læringen og den lærende selv. Når den lærende konstruerer sin læring, så konstruerer hun også sig selv, argumenterer Hager & Hodkinson for (2009, s. 633). De uddyber dog ikke, hvordan denne personlige forandring kan forstås nærmere, og derfor må et andet begreb hjælpe med forståelsen af den personlige forandring gennem læring.

Transformationsbegrebet tilbyder et begreb om identitetsforandrende læring (Mezirow, 2000; Illeris, 2013). Der er fokus på den lærende, som forandrer sig på grund af læringen. Det identitetsforandrende transformationsbegreb er blevet diskuteret af Knud Illeris i bogen *Transformativ læring*



og *identitet* fra 2013, men begrebet stammer oprindeligt fra den amerikanske voksendannelsesforsker Jack Mezirow. Transformativ læring defineres af Mezirow som "den proces, der anvender en tidligere fortolkning til at konstruere en ny eller revideret fortolkning af meningen med ens erfaring som en guide til fremtidig aktivitet" (Mezirow, 2000, s. 5). Her medtænkes tidligere lærings indflydelse på det lærte. Transformationen indebærer en ny forståelse af, hvem man er som person, hvad man kan, ved og hvordan man forstår og har dermed identitetsskabende karakter. Læring foregår i Mezirows forståelse kognitivt og erkendelsesteoretisk. Hager & Hodkinson kritiserer (2009, s. 628) transformationsbegrebet for at underbetone kontekstens betydning for det lærte. De overser således, at Mezirow teoretiserer en opmærksomhed over for kontekstens karakter af udløser og igangsætter af transformativ læring (Mezirow, 2000).

De tre begreber om læringsoverførsel kan hjælpe til at belyse de læreprocesser, de studerende i den skolebaserede læreruddannelse gennemgår under uddannelsen i deres tilblivelse til lærere. De kan bidrage til en empirisk baseret undersøgelse af, hvilken viden og hvilke færdigheder – der bidrager til de studerendes tilblivelse til lærere – der læres i henholdsvis læreruddannelsen og i skolens praksisser.

Læreruddannelsens normativitet i skolens praksisser

I analyseafsnittet undersøges forskningsspørgsmålet, der spørger til, hvordan de studerende i den SBL oversætter og anvender læreruddannelsens teorier i varetagelsen af aktiviteter i skolens praksisser. Empiriske eksempler fra en observation og forskellige interviewudtalelser vil belyse, hvordan de studerendes mere eller mindre forskellige praksisdeltagelser i skolen og på læreruddannelsen bidrager til, at de studerende udvikler sig til lærere.

Observationsbillede. Anna underviser i tysk i 8. klasse

Timen starter med, at Anna fortæller, at klassen skal have test i dag. Tre piger står oppe ved katederet i begyndelsen af timen og kommenterer Annas nederdel. Anna fortæller, hvor hun har købt den, og at den var billig. Pigerne sætter sig ned. Anna fortæller klassen, at de skal til Tyskland på en endagstur. Derpå giver

Anna testen til eleverne og går rundt i klassen og deler testen ud. Flere elever sidder og arbejder med små høretelefoner i ørene. Hun giver tilladelse til, at eleverne bruger grammatikbøger, da de spørger efter dem, og hun siger henvendt til mig: "Selv om Henry (Annas tysklærer på læreruddannelsen) siger til mig, at jeg ikke må bruge dem". Anna går rundt i klassen og hjælper eleverne. Hun siger til eleverne: "To minutter mere, så gider vi ikke mere, vel? " Anna forlader lokalet og går ud efter computere til eleverne. Eleverne fortsætter med at arbejde med testen, mens de småsnakker lidt højere, end når Anna er i klassen. Anna kommer tilbage med en vogn med computere. Efter testen arbejder eleverne på computerne. Eleverne taler højt, og Anna siger, at eleverne skal lave noget, ellers bliver de sat til noget andet. Anna sætter sig et stykke tid hos en elev og derefter hos en anden. Anna kommer hen til mig og fortæller om en elev, der ikke kan læse, men som snakker godt tysk. Hun fortæller, at denne elev skal præsentere gruppens projekt og få en succesoplevelse på denne måde. Hun siger: "Det er godt, hun får succes på et område." Anna husker derefter fire elever på, at hun skal interviewe dem i morgen til sin bacheloropgave på læreruddannelsen. Timen er ved at slutte. Anna siger til en gruppe drenge: "Søde drenge, vær venlige at pakke jeres ting sammen nu." Anna forlader klassen sammen med mig og taler med mig på vejen til lærerværelset. Hun udtrykker stor usikkerhed om sit arbejde på skolen næste år. "Men nu skal jeg kun have én verden, én intra," siger hun. Der har ikke været én dag, hvor hun ikke har tænkt på sin bacheloropgave. Hun giver udtryk for stor dårlig samvittighed. Hun siger: "Jeg kan ikke producere hele tiden. Det har været det mest forfærdelige år, der har været i de fire år." Hun siger, da vi har gået lidt: "Bachelor, det jeg skriver om, gør jeg jo imens."

Observationsbilledet giver et eksempel på, hvordan viden og færdigheder fra læreruddannelsen sættes i spil i en undervisningspraksis i skolen. I observationen italesætter Anna en normativitet, som hun har beskæftiget sig med i en eller flere af læreruddannelsens praksisser. En stærk normativitet repræsenteret i forskellige teori i flere af læreruddannelsens praksisser handler om bestemte opfattelser af elever, af elevers læring og af elevers



dannelse (Rasmussen et al., 2010). Begrebet normativitet dækker en række etiske antagelser om, hvad der er korrekt eller ukorrekt at gøre, hvad der er retfærdigt eller uretfærdigt at gøre, hvad der er passende og upassende at gøre, og hvad der er rigtigt og forkert at gøre og tænke. (Rouse, 2007, s. 46). I definitionen hos Rouse undgås en indholdsmæssig bestemmelse. En indholdsdrøftelse kan hentes hos Biesta (2014). På den ene side peger Biesta (2014, s. 88) på, at normativitet om bestemte opfattelser af elever og deres læring risikerer at placere og fastholde elever i, hvad der med Biesta begrebsættes som manglende emancipation. Denne normativitet argumenterer Biesta imod. Han fremhæver i stedet en anden normativitet med basis i lærernes skøn og dømmekraft. Det handler om "en form for læring, der konstant tager udgangspunkt i evnen til at foretage visse uddannelsesmæssige vurderinger" (Biesta, 2014, s. 182).

I sin undervisning trækker Anna på lærerfaglighed fra de pædagogiske fag, som hun opfatter dem. Hun vælger at komme elever i møde, når de vil danne relationer til hende, fremfor at overholde skolens regler om, at elever skal sidde stille på deres stole, mens læreren kan gå rundt i klasselokalet. Der er ifølge Kirkeby et al. (2005) en regel om forstoling i skolen, som det kræver lærerens tilladelse at bryde. Anna bryder skolens normative regler om, at elever skal sidde stille og være stille. Hendes mål med aktiviteten kan tolkes som anerkendelse og imødekommenhed. Regelbrydning i en given praksis er en del af regelkendskabet (Schatzki, 2012) og viser her, at Anna har lært skolens regler, og hvornår de kan brydes. Lidt senere i observationsbilledet kan det tolkes, at Anna ved at skabe sammenhænge mellem normativitet fra læreruddannelsen og sit skolearbejde udvikler en lærerfaglig kundskab i at undervise med denne normativitet. Hun italesætter en normativitet, der er fælles for læreruddannelsen og skolen, når hun siger: "Det er godt, hun får succes på et område". For Anna synes der ikke i denne udtalelse at være en kløft mellem det, hun har lært på læreruddannelsen, og det, hun har brug for at kunne i sin nuværende praksisdeltagelse. Der synes at være en sammenhæng i hendes tænkning, som hun præsenterede den.

Når Rasmussen et al. (2010) kritiserer dansk læreruddannelse for at anvende (for) meget litteratur om normativitet i skolen, har de ikke medtænkt, at netop normativiteten kan skabe en sammenhæng mellem (noget) teoretisk viden i læreruddannelsens praksisser og de studerendes deltagelsesformer i skolen. Når den studerende efter en transitionsproces oversætter læreruddannelsens teori om normativitet i skolen til brug i skolen, kan det udvikle en lærerfaglig kundskab i at handle med normativitet, der skaber en

rummelig opmærksomhed over for alle elever hos den studerende. Kundskaben i at handle med normativitet handler om at træffe etiske afgørelser til glæde for eleverne. Biesta beskriver denne form for lærerfaglig kundskab som "praktisk visdom for at kunne vurdere, hvad der er behov for at gøre" (Biesta, 2014, s. 25). Det er vigtigt at pointere, at kundskaben i at handle med normativitet ikke medfører en bestemt måde at handle på. Men det er evnen og holdningen til at kunne opdage, hvad der gavner den enkelte elev i situationen, og handle i overensstemmelse med egne værdier og egen dømmekraft (Gulløv, 2015) og en dømmekraftbaseret tilgang til undervisning (Biesta, 2014).

Midt i timen taler Anna med nogle elever om et interview, hun skal lave med dem senere. Anna bringer sine egne faglige aktivitetskrav fra læreruddannelsen ind i en sammenhæng med elevernes faglige aktiviteter, når hun under elevernes faglige aktiviteter bryder ind med sit spørgsmål om interview til sin bacheloropgave. Hun udbryder om kravet omkring bacheloropgaven, at "det, jeg skriver om, gør jeg jo imens". Der er en mulighed for læring i Annas deltagelse i læreruddannelsen og skolens praksisser samtidigt. Hun italesætter spontant en sammenhæng, som hun selv skaber med sin bacheloropgave. Der synes ikke at være de grænser, som Akkerman & Bakker (2012) teoretisk sætter op mellem praksisser for Anna. Hun kan uden anstrengelse knytte sammenhæng uden at skulle over en grænse eller en kløft.

Anna uddyber i et interview sin forståelse af, hvordan normativiteten om dannelse af elever, som der arbejdes med i videnindholdet (Lund & Nielsen, 2020, s. 143) i de pædagogiske fag, spiller en væsentlig rolle i hendes læreproces. Hun fortæller:

"Det, der har rykket mest ved mig, så er det måske, hvilken dannelse vi vil, vi ønsker at uddanne vores elever til, for det har jeg slet ikke den fjerneste tanke haft en ide om, egentligt så har jeg måske været meget konservativ i min opfattelse, jeg kommer fra en privat skole, med den gamle behavioristiske tilgang, hvor udenadslære var det, vi lærte, ikke, det har så også gjort, at jeg ikke interesserer mig overhovedet, det der ved at ruske ved vores egne forestillinger om, hvad er det, vi vil med eleverne, og det kan man sige, det ligger meget i forskellige pædagogiske fag."



Den teoretiske normative viden har forandret Annas for-forståelser, hvilket kan indikere, at der er tale om en transformativ læreproces, hvor den lærende får stillet spørgsmålstejn ved sine hidtidige forståelser (Mezirow, 2000). At hun bruger begrebet "ruske ved vores egne forestillinger" angiver, at hun har været igennem en krævende og identitetsforandrende transformativ læreproces. I en transformativ læringsproces er forandringer mere omfattende og kræver større energi af den lærende end andre former for læring. Det er kendetegnede for den transformative læring, at den omfatter skift i eget perspektiv og forståelse (Mezirow, 2000), hvilket Anna udtrykker at have opnået. Der kan derfor argumenteres for, at Annas transformative læring er en del af hendes lærerfaglige kundskab i at handle med normativitet. Anna udtrykker også sin transformativ læreproces på læreruddannelsen på en anden måde. Hun siger:

"men nogle af de der teoretikere, når vi går lidt for langt tilbage (griner) nogle gange så tænker jeg arrrr (lydord), Habermas og Bourdieu og sådan noget, jeg kan da godt se, der er et eller andet i det, men et eller andet sted kan det godt være, uden at jeg er klar over det, at det alligevel har rykket noget ved og fået mig til at tænke på noget andet, ikke, altså at tænke, jeg ville nok egentligt før i tiden have skudt meget mere på, at de skulle være fagligt dygtige, når de kom ud, eleverne, hvor jeg absolut er gået mere over til, at det er nogle andre kompetencer, at det er faktisk noget andet, jeg gerne vil uddanne dem til, ikke, altså de skal anerkende hinanden, de skal have interkulturel kompetence, og sådan nogle ting har jeg overhovedet ikke skænket en tanke før, og det må jeg sige, det har det været med til."

Nogle teoretikere som Habermas og Bourdieu synes i første omgang at være irrelevante i forhold til Annas praksisdeltagelse, er hendes umiddelbare reaktion. Alligevel er der noget teoretisk viden, der har med Habermas og Bourdieu at gøre, som har bevirket en læreproces og en holdningsændring. Det har forandret Anna at beskæftige sig med de pædagogiske teorier, for inden hun gjorde det, var hendes overbevisning anderledes. Tidligere var hun tilhænger af, at eleverne skulle opnå høj faglighed. Men nu er det forandret til, at eleverne skal uddannes til anerkendelse og interkulturel kompetence. Der er et klart før og efter læringen, som har medført opgør med egne antagelser (Mezirow, 2000) om, hvad elever skal kunne. Nu er normative opfattelser af, hvilke værdier hun vil viderebringe til eleverne mere vigtigt.

Dermed har de nutidsfjerne teorier alligevel bidraget til Annas lærerfaglige kundskab i at handle normativt, når hun i interviewet får italesat sin tavs-gjorte viden (Grensjö, 2003).

Også de andre lærerstuderende i undersøgelsen anvender normativ læring fra læreruddannelsen, når de forholder sig til eleverne. I Louises undervisningspraksis væves normativiteten fra læreruddannelsen ind. Hun siger:

"også i forhold til, når vi snakker empati, jamen, der bruger jeg også mange af de ting, vi har læst på seminariet, både i forhold til psykologi og pædagogik, hvordan kan jeg tackle det barn her, hvad kan jeg gøre, de her relationer, som vi også har meget oppe i klassen, hvorfor er de så vigtige, og hvad kan jeg gøre, og hvordan og hvorledes kan jeg gøre, ja, så selv om jeg sagde før, at man har noget af natur, og lærer noget gennem relationer, så er der også noget fra lærerseminariet, man kan tage dem der, en hel del både fra pædagogik og psykologi og almen didaktikken, den kommer så ind i, hvordan jeg udfører det her, men det synes jeg sådan er mere overordnet, planlægning og sådanne nogle ting."

I citatet angiver Louise, at hun trækker på lærerfaglig læring fra multiple praksisser (Schatzki, 2012), når hun handler med normativitet i klasserummet. Hun trækker på læring fra pædagogiske fag i læreruddannelsen, men ikke kun. Hun trækker også på, hvad hun har lært gennem sine relationer til eleverne i skolens praksis, og desuden trækker hun på det, hun kalder sin natur, som kan tolkes som hendes tidligere læring. Hager & Hodkinson henviser til Dewey, når de pointerer, at den lærende bringer meget mere end viden og færdigheder ind i deres nye praksisdeltagelse. De medbringer også deres personlige erfaring (Hager & Hodkinson, 2009, s. 631). Louise kan tolkes at have gennemgået en transition, hvor hun har dannet kundskab i at handle med normativitet i relationen til elever ved at bringe viden fra læreruddannelsen i sammenhæng med sine erfaringer fra skolens praksisser og sin tidligere læring.

En tredje lærerstuderende i undersøgelsen, Signe, peger ligeledes på, hvordan teoretisk normativ viden fra de pædagogiske fag har bidraget til holdningsdannelse. Signe siger: "Det, vi har lært på seminariet, det er med til, at jeg reflekterer over, hvordan jeg gerne vil være som lærer." Signe danner normativitet om sin lærerrolle, og i den proces spiller teorier fra

læreruddannelsens praksisser en rolle. Det kan tolkes, som hun gennemgår en transition, hvorigennem hun danner sin personlige forståelse af det lærte. Det er teorier med overvejelser og normativiteter om lærerrollen, som er vigtigt for hende.

Den empirisk baserede analyse viser, at læreruddannelsens teoretiske viden for nogle af de studerende i den SBL udvikler kundskab i at handle med normativitet. Begrebet teoretisk viden kan begrebsættes på forskellige måder. Haastrup et al. (2013, s. 7) begrebsætter teori som "overvejelser, planer, refleksioner, empiriske forskningsresultater, begreber, metoder, antagelser, viden om lovmæssigheder m.m." De tilføjer: "Teori kan være optik eller begrebsapparat at se verden med, teori kan være kritik af praksis, tekniske anvisninger, fortolkninger af praksis, refleksioner over praksis, eller den kan opstille idealer for praksis m.m." (Haastrup et al, 2013, s. 7). De studerende i den SBL skelner mellem faglig og fagdidaktisk viden og pædagogisk og psykologisk viden. Begge disse former for viden kategoriserer Lund & Nielsen (2020) som videnindhold. Ingen af de studerende henviser til empiriske forskningsresultaters viden, når de bliver interviewet om, hvordan læreruddannelsens teori har spillet en rolle i deres lærerarbejde. Det betyder ikke, at de ikke har anvendt empirisk forskningsviden, men det er ikke denne videntype (Lund & Nielsen, 2020, s. 143), der dukker først op i deres forståelser af sig selv som lærere, når de italesætter deres viden.

Mere eller mindre skolerelevant viden fra læreruddannelsen

De studerende der indgår i analysen oplever således, at forskellige teorier i læreruddannelsen kan udvikle læreprocesser, hvis den introducerer normativitet. Andre former for teoretisk viden i læreruddannelsen kan også iværksætte læreprocesser af forskellig art. Anna siger:

"at nu kommer jeg til at tænke på min tyskundervisning, som jeg havde sidste år, det var det mest fantastiske, jeg har haft oppe på seminariet, jeg har haft så mange ting, måske også fordi jeg var herude, men de ting, jeg fik i undervisningen oppe på seminariet, kunne jeg tage næsten direkte med mig ud i undervisningen og få afprøvet i tysk og få prøvet af og se, og måske lige lave, jeg laver lige en lille justering her, men ellers kunne jeg gøre det, næsten som det var deroppe, og det er jo selvfølgelig, fordi jeg har siddet deroppe og lært det."

Anna har oplevet teoretisk viden i tyskfaget som praksisrelateret, og derfor har det givet mening for hende. Anna oplever at kunne overføre sin viden fra en kontekst til en anden. Er det transfer? Aarkrog & Wahlgren peger på betydningen af "at kunne anvende det lærte i direkte forlængelse af lærings-situationen (Wahlgren & Aarkrog, 2012, s. 132). I transfermetaforen er der en relativ simpel forståelse af overførsel, hvor den lærende tilegner sig læring eller en kompetence, som "man kan anvende i en anden og ny sammenhæng" (Wahlgren & Aarkrog, 2012, s. 9). Citatet fra Anna viser, at hendes læreproces forløber komplekst. Der sker en forandring af det lærte, så det ikke længere er det samme. Anna har ikke tilegnet sig en bestemt viden. Hun kan tolkes at have udviklet en læreproces på baggrund af sine erfaringer fra skolen, hvor hun gennem en transitionsproces har fået sin egen forståelse af den teoretiske viden fra tyskfaget, så hun efterfølgende kan anvende den viden i sit arbejde i skolen. Begrebet transition kan belyse, at der i læreprocessen sker en forandring med den lærte viden. En transitionsproces, der starter, fordi hun allerede har viden fra skolens praksisser eller med hendes ord "fordi jeg var herude".

Signe siger om indholdet i teorien fra de pædagogiske fag på læreruddannelsen, at:

"hvis nu man samler lidt fra hist og pist og finder ud af, hvad der passer mig, også de, det gode ved uddannelsen var jo også, at du kunne tage de her problemstillinger med, jeg har også den her elev, som bare ikke vil noget i det her fag, så det tager jeg med, og så diskuterer jeg det i psykologi, eller hvad det nu ellers er, man har, og så får man ligesom noget teori på, som ligesom underbygger ens ideer og ens tanker."

Videnindholdet kan Signe bruge, hvis hun har anden viden og erfaringer fra skolen med til undervisningen på læreruddannelsen, som kan være hendes ideer om og erfaringer med elever. Hvis Signe har fået erfaringer i skolens praksisser, så kan der skabes yderligere viden i læreruddannelsens undervisningstid. Det kan ske, når hun præsenteres for forskellig teoretisk viden af underviseren, som udvirker refleksion over praksisdeltagelsen hos Signe, og derved skabes der en forbindelse mellem praksisdeltagelsen og teorien.

Praksisdeltagelsen kommer før den teoretiske bearbejdning i Signes læreproces, som hun beskriver den i citatet, og den bliver i hendes forståelse en diskussionspartner til den teoretiske viden. Anna udtrykker det samme, når hun siger: "Du kan bruge din teori til at reflektere over noget, når du ople-



ver det, men jeg mener faktisk, det er den vej mest rundt, det går, oplevelse og så kommer teorien bagefter." Deltagelsen i skolens praksisser bliver også her forudsætningen for, at den teoretiske viden i læreruddannelsen kan få relevans og mening. En fjerde lærerstuderende, Jonas, argumenterer tilsvarende, når han siger: "Men hvis jeg ikke havde set det, så havde det bare været teori, men jeg har set det her." Jonas har haft oplevelser i skolens praksis, som medfører, at teoretisk viden godt kan give mening og få relevans for ham.

Begrebet om transition kan begrebssette den meningstilskrivelse, som Jonas gennem sin læreproces omformer den lærte viden efter. Det støtter tolkningen af citatet som transition, at han anvender sine erfaringer for at forstå det lærte. Uden oplevelserne ville forskellige former for viden i læreruddannelsen have været meningsløse for Jonas og "bare været teori". Teoretisk viden af forskellig art i sig selv udvirker ikke indsigt hos Jonas, mens teoretisk viden om fænomener, han kan genfinde i sine praksisser, gør. Både Anna, Signe og Jonas udtrykker, at hvis der skal skabes sammenhæng mellem læring på de to lokationer, så sker det bedst mellem erfaringer fra skolens praksis og læreruddannelsens teori og ikke omvendt.

Men det er ikke al teoretisk viden i læreruddannelsens praksisser, der kan give mening. Louise fortæller, hvordan hun opfatter den matematikundervisning, hun har deltaget i på læreruddannelsen. Jeg spørger: "Hvor meget har det betydet for dig, at du har linjefag i matematik?" og Louise svarer: "Ingenting, overhovedet, jeg har faktisk også været inde omkring ledelsen og sige, at i forhold til matematiklinjefag, at det, at jeg har læst det, har ikke gjort mig til en dygtigere underviser." Louise mener, at hun ikke kan varetage en undervisning i matematik på baggrund af sin læreruddannelse. Hvad kan det skyldes? Med Dewey kunne der svares, at Louises problem er, at hendes oplevelser med den teoretiske viden i matematik har haft en mangelfuld og forkert karakter i forhold til hendes erfaringer fra skolens praksisser og derfor ikke kan indgå i en erfaringsdannelse (Dewey, 2008).

Der er lærerfaglig læring og kompetenceudvikling, der ifølge de studerende alene kan læres i skolens praksisser. Anna uddyber denne forståelse i et interview: "Du kan ikke lære om relationskompetence, du kan høre en masse teori om det, men du kan ikke lære at danne relationer oppe på seminariet, altså det tror jeg ikke på, du kan lære, det kan du ikke ved teori." Relationer til elever lærer Anna i skolens praksisser og ikke i læreruddannelsens praksisser. Louise, som præsenteredes ovenfor, mener, at der findes teori "både fra pædagogik og psykologi", der også bidrager til at danne rela-

tioner. Men selve relationsdannelsen med eleverne og udviklingen af relationskompetence foregår og læres bedst i skolens praksisser, mener de begge to.

Diskussion

Hvis oplevelsen af kompleksiteten og mangetydigheden i skolens praksisser er det bedste udgangspunkt for en forståelse af, hvad forskellig teoretisk viden kan og skal, kan det undre, at de lærerstuderende skal kende til teoretisk viden, før de kan anvende denne viden i skolen, og at uddannelsen derfor skal komme lang tid før praksisdeltagelse. Dette gælder for den pædagogiske viden, den didaktiske viden og den fagdidaktiske viden, som alle er former af den viden, som Lund & Nielsen begrebsætter som videnindhold (2020, s. 143), og som analysen peger på, at de studerende i den SBL kan oversætte og anvende i deres arbejde i skolen, efter de har gennemgået forskellige læreprocesser. For de lærerstuderende i den SBL har erfaringer fra skolens praksisser forrang. Dette bakkes op af Laursen (2008), som argumenterer for, at læreruddannelsens teori kan spille en rolle som diskussionspartner til praksiserfaringerne. De studerende i den SBL peger på, at det ofte går den anden vej, nemlig at praksiserfaringer bliver diskussionspartner til læreruddannelsens teori. Det samme fænomen ses i forskning om læreruddannelser, der inkluderer langt mere deltagelse i skolens praksis. Når erfaringer fra skolen kommer først eller samtidigt, aktualiserer det læreruddannelsens teori (Lejonberg et al., 2017, s. 69).

De studerende omtaler dog også ulemper ved at deltage på den SBL. Jonas siger: "og med jeg har været her på den skolebaserede, har mit fokus også meget ligget her, fremfor at det har ligget på det fag-faglige på seminariet." Hvis de studerende ikke får udfordret deres naturaliseringer fra skolens praksisser i undervisningen på læreruddannelsen, så kan den SBL medføre socialiseringsprocesser til den bestemte skoles værdier frem for læreprocesser. Louise oplever, at "man hurtigt kan skubbe seminariet lidt væk, fordi man er så tæt tilknyttet en arbejdsplads." Skolens praksisser kan blive vigtigst og udkonkurrere deltagelsen i læreruddannelsens praksisser (Schmidt & Helms, 2010). Derfor skal praksiserfaringerne i den SBL indgå i diskussion med læreruddannelsens teori, som kan udfordre og forklare praksiserfaringerne.



Konkluderende bemærkningen

På den ene side har analysen vist, at de studerende uden anstrengelse kan bringe normativiteten fra læreruddannelsens praksisser ind på skolen. De studerende oplever ikke grænser eller kløfter mellem læring i læreruddannelsens praksisser og anvendelse af læringen i skolens praksisser, når det gælder normativitet. Dette støttes af Hager & Hodkinson, der peger på, at forskning viser, at overgangen fra skole til arbejdsplads ofte foregår uproblematisk (2009, s. 634). Normativiteten fra læreruddannelsens praksisser kan endvidere medføre transformativ læring. Anna har gennem beskæftigelsen med normativitet fra læreruddannelsens praksisser grundlæggende ændret sit syn på elevernes dannelsesproces og udviklet kundskab i at handle med normativitet. Derfor er det en pointe, at normativiteten i læreruddannelsen ikke skal reduceres eller erstattes af evidensbaserede forskningsresultater, som Rasmussen et al. (2010) foreslår. Normativiteten kan derimod supplere forskningsbaseret viden i læreruddannelsen, så det ikke bliver et enten-eller men et både-og.

På den anden side har analysen peget på et stort potentiale i at iværksætte en forbindelse mellem skolens praksisser og læreruddannelsens teoretiske viden fra starten af uddannelsen. Den SBL giver fra starten af uddannelsen de studerende et særligt indblik i den profession, de uddannes til at varetage, hvilket giver de studerende en mulighed for at forstå læreruddannelsens teoretiske viden og finde den relevant, hvad de ordinære studerende ikke har samme mulighed for at opnå. Analysen af de studerendes forståelser og oplevelser kan pege på potentiale for den læringsudvikling til at blive lærer, der kan opstå, hvis der blev indført mere, tidligere og samtidig skoledeltagelse. Forskning i den SBL har vist, at organiseringen af den SBL støtter de studerendes læreprocesser (Hald, 2018). Når de studerende i den SBL oplever skolens praksisser først eller samtidigt med deres deltagelse i læreruddannelsens praksisser, så kan teoretisk viden opleves som meningsgivende og anvendes i deres praksisdeltagelser i skolen.

Referencer

- Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2012). Crossing Boundries between School and Work During Apprenticeship, *Vocations and Learning*, 5, 153-173.
- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Studentlitteratur.
- Biesta, G. J. J. (2014). *Den smukke risiko I uddannelse og pædagogik*. Forlaget Klim.

- Boolsen, M. W. (2010). *Kvalitative analyser. At finde årsager og sammenhænge*. Hans Reitzels Forlag.
- Borgnakke, K. (2013). *Etnografiske metoder i uddannelsesforskningen – mellem klassiske traditioner og senmoderne udfordringer*. Københavns Universitet.
- Danske Professionshøjskoler (2019). Fakta om læreruddannelsen. <https://danskeprofessionshøjskoler.dk/wp-content/uploads/2019/06/Fakta-om-l%C3%A6reruddannelsen.pdf>
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (red.) (2005). *Preparing Teachers for a Changing World. What teachers Should Learn and Be Able to Do*. Jossey-Bass.
- Delamont, S. (2012). Introduction: Leaving Damascus. I: Delamont, S. (red.), *Handbook of Qualitative Research in Education* (s. 1-20). Edward Elgar.
- Dewey, J. (2008). *Erfaring og opdragelse*. Hans Reitzels Forlag.
- Duch, H. (2019). *På diplom. At lære som voksen*. Gyldendal.
- Grensjö, B. (2003). *Pedagogik i arbetslivet; Tysta, tystnande och tystade kunskaper*. Pedagogiska institutionen, Umeå Universitet.
- Gulløv, J. (2015). *Dømmekraft i praksis. En antropologisk undersøgelse af professionelle på en skole*. Ph.d. afhandling. Roskilde Universitet
- Haastrup, L., Hasse, C., Jensen, T. P., Knudsen, L. E. D., Laursen, P. F., & Nielsen, T. K., (2013). *Brobygning mellem teori og praksis i professionsbacheloruddannelserne – Sammenfattende rapport*. KORA
- Hager, P., & Hodkinson, P. (2009). Moving beyond the metaphor of transfer of learning. *British Educational Research Journal*, 35(4), 619–638.
- Hald, A. M. (2018). *At blive en kompetent lærer. Et praksisbaseret studie af nye læreres håndtering af ekstra-curriculære aktiviteter*. Ph.d. afhandling. Roskilde Universitet.
- Hersom, H. (2014). *Den skolebaserede læreruddannelse – læring via praksis? Anden evalueringsrapport*. Roskilde Universitet.
- Illeris, K. (2013). *Transformativ læring og identitet*. Samfundslitteratur.
- Jacobsen, B., Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2010). *Kvalitative metoder: En grundbog*. Hans Reitzels Forlag
- Johansen, B. M., & Frederiksen, L. L. (2013). Teori og praksis i de danske professionsuddannelser. *Nordisk barnehageforskning*, 6, 1-12.
- Kamstrup, A. K. (2015). *Teori og praksis som fænomener; en empirisk analyse af hvordan teori og praksis bliver til på lærer- og diplomingeniøruddannelsen*. Ph.d.-afhandling. Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet.
- Kirkeby, I. M., Gitz-Johansen, T., & Kampmann, J. (2005). Samspil mellem fysisk rum og hverdagsliv i skolen. I: Larsen, K. (red.), *Arkitektur, krop og læring* (s. 43-68). Hans Reitzels Forlag.
- Knudsen, L. E. D. (2012). *Teori og praksis i læreruddannelsen: kundskabsformer, kultur og kropslighed*. Ph.d.-afhandling. Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet.
- Laursen, P. F. (2008). Det er i praksis, man virkelig lærer noget. I: Bjerregaard, H. (red.), *Tango for to; teori og praksis i læreres professionsudvikling* (s. 39-60). Dafolo.
- Lejonberg, E., Elsted, E., & Hunskaar, T. S. (2017). Behov for å utvikle «det tredje rom» i relasjonen mellom universitet og praksisskoler. *Uniped*, 40(1), 68-85.
- Lund, H. J., & Nielsen, L. B. (2020). Viden i læreruddannelsen – en analysemodel. *Studier i læreruddannelse og -profession*, 5(1), 135-156.
- Lund, L., & Thingholm, H. B. (red.) (2018). *Empirisk Didatik. Udfordringer, refleksioner og potentialer i forskellige pædagogiske praksisser*. Dafolo.
- Mezirow, J. (2000). Learning to Think Like an Adult: Core Concepts of Transformation Theory. I: Mezirow, J. & Associates (red.), *Learning as Transformation* (s. 3-34). Jossey-Bass.



- Nielsen, T. K. (2014). *Teori og praksis i professions-bacheloruddannelserne; Et systematisk review*. Ph.d.-afhandling. Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet.
- Postholm, M. B., & Skrøvset, S. (2013). The Researcher reflecting on her own role during action research. *Educational Action Research* 21(4), 506-518.
- Rasmussen, J., Bayer, M., & Brodersen, M. (2010). *Komparativt studium af indholdet i læreruddannelser i Canada, Danmark, Finland og Singapore. Rapport til Regeringens Rejsehold*. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.
- Rouse, J. (2007). Social Practices and Normativity. *Philosophy of the Social Sciences* 37(1), 1-11.
- Schatzki, T. R. (2012). A Primer on Practices. I: Higgs, J, Barnett, R., Billett, S, Hutchings, M., & Trede, F. (red.), *Practice-Based Education Perspectives and Strategies* (s. 13-26). Springer.
- Schmidt, C., & Helms, S. (2010). *Følgeforsknings- og udviklingsprojekt om Den skolebaserede læreruddannelse ved University College Sjælland (UCSJ), Første evalueringsrapport*. Roskilde Universitet.
- Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2010). Interviewet: Samtalen som forskningsmetode. I: Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (red.), *Kvalitative metoder: en grundbog* (s. 463-479). Hans Reitzels Forlag.
- Uddannelses- og Forskningsministeriet (2020). Nytænkning af læreruddannelsen – et ambitiøst udviklingsarbejde. <https://ufm.dk/aktuelt/pressemeddelelser/2020/filer/notat-om-udvikling-af-laereruddannelsen.pdf>
- Wahlgren, B., & Aarkrog, V. (2012). *Transfer. Kompetence i en professional sammenhæng*. Aarhus Universitetsforlag.

Læreruddanneres engagement i eksperimenterende didaktiske initiativer

– analyseret i professionsdidaktisk perspektiv

Raffaele Brahe-Orlandi, docent og forskningsleder ved Center for Innovation og Entreprenørskab, VIA University College, rabo@via.dk
Birgitte Lund Nielsen, docent og forskningsleder ved Program for Professionsdidaktik, VIA University College, bln@via.dk

Resumé

I artiklen undersøges læreruddanneres forståelse og engagement i arbejdet med at oversætte og være med til at implementere eksternt initierede didaktiske initiativer, der ikke oprindeligt er tænkt ind i læreruddannelsen. Det drejer sig om initiativerne Playful Learning, teknologiforståelse, Engineering i skolen, innovation og entreprenørskab samt makerspaces eller makerdidaktik. Artiklen er det foreløbige resultat af et sekventielt teoretisk og empirisk forskningsprojekt. Resultaterne i artiklen baserer sig primært på et fokusgruppeinterview med læreruddannere, men de trækker ligeledes tråde til teori og eksisterende forskning på LU-området samt den empiri, der tidligere er indsamlet i projektet. Overordnet diskuteres i artiklen de potentialer og udfordringer, initiativerne rummer i forhold til udviklingen af professionsdidaktik på en læreruddannelse. Mulighederne og udfordringerne består af dels forhold knyttet til det organisatoriske oversættelsesarbejde, læreruddannere og ledere skal lave, og dels de nye begreber og bagvedliggende værdier, initiativerne rummer, og der kræver en nærmere definition, så de fremstår tydelige og afgrænsede.

Nøgleord: læreruddannelsesdidaktik, professionel agency, studentercentreret læring, undersøgende og eksperimenterende læreprocesser

Abstract

The article examines teacher educators' engagement in the work of translating and implementing externally initiated educational initiatives. These are the initiatives Playful Learning, technology in education, Engineering in schools, innovation and entrepreneurship and makerspaces or maker-didactics. The article is the result of a sequential theoretical and empirical research project. The results in the article are primarily based on a focus group interview with teacher educators, but also draw on theory and research in the field of Teacher Education and empirical data previously collected in the project. Overall, the article discusses the potentials and challenges in relation to the development of professional teacher education. The opportunities and challenges consist partly of conditions related to the organizational translation work that teacher educators and leaders must undertake, and partly of the new concepts and underlying values that the initiatives build upon, requiring a more detailed definition so that they appear clear and delimited.

Keywords: Professional learning in teacher education; professional agency; student-centered learning; inquiry-based learning; experimental teaching and learning.



Introduktion

Læreruddannelsen involveres i disse år i stigende grad i eksternt initierede projekter med mange aktører og interessenter og med temaer med stor uddannelsespolitisk og samfundsmæssig bevågenhed. I artiklen refereres til fem forskellige af sådanne initiativer: 1) Engineering i skolen, 2) Playfull Learning, 3) Makerspace og makerdidaktik, 4) Teknologiforståelse og 5) Innovation og Entreprenørskab. Disse fem initiativer ligner umiddelbart hinanden, både i måden, hvor deltagerne arbejder praktisk-eksperimenterende og med undersøgende og iterative processer, og ved at initiativerne repræsenterer områder, som adresseres bredt i tiden og på flere niveauer, i policy, erhvervsliv, interesseorganisationer og uddannelsesverdenen. Dette åbner for et behov for mere viden om udfordringer og muligheder i forbindelse med oversættelse (Røvik, 2016) fra denne type initiativer og ind i en læreruddannelse. De mange også magtfulde interessenter fører til en kritisk problematisering i dele af den uddannelsesdidaktiske litteratur, se fx Andersen (2020, s. 72), hvor der i en note, med reference særligt til Playfull Learning-projektet, reflekteres over en generel markedsgørelse i forbindelse med fondsstøttede projekter. Nærværende artikel præsenterer en analyse med særlig fokus på erfaringer fra involverede læreruddannere og på udfordringer og muligheder i relation til uddannelses- og deltagelsesformer i netop en læreruddannelse i relation til eksternt initierede initiativer.

Det overordnede forskningsspørgsmål, som søges besvaret i artiklens analyser, er dette:

- Hvilke udfordringer og muligheder rummer initiativerne i forhold til udviklingen af professionsdidaktik på en læreruddannelse?

Herunder har vi i vores undersøgelse arbejdet ud fra følgende hjælpespørgsmål:

- Hvilke erfaringer fremhæver involverede læreruddannere i relation til det særlige i initiativerne?
- Hvordan har de oplevet udefrakommende interesser, og hvilke overvejelser har de i forbindelse med oversættelse ind i læreruddannelsen?
- Hvad ser de som særlige udfordringer og muligheder i relation til at understøtte de studerendes professionelle læring og agency i den særlige kontekst af en professionsrettet uddannelse?

De fem initiativer

Overskrifterne, der benævner de fem initiativer, dækker over dels enkelte projekter og dels flere projekter, der kan rummes under samme overskrift. Initiativerne beskrives her kort som baggrund for resten af artiklen. Vi henviser til en grundig komparativ analyse, hvor både forskelle og ligheder mellem projekterne fremhæves (Brahe-Orlandi & Nielsen, 2020), og til referencer om de enkelte initiativer.

- Engineering i Skolen (EiS) er et 10-årigt projekt til udvikling af en såkaldt engineering-didaktik, i første omgang i grundskolen, men involverede aktører fra læreruddannelsen har udviklet, beskrevet og afprøvet en særlig engineering-didaktik til læreruddannelsen (Nielsen, 2019 ; Sillasen, 2018). I projektet indgår interesseorganisationer som Astra og Naturvidenskabernes Hus, og det er ingeniørforeningen Engineer the future, der er projektejer. Overordnet set handler engineering om en anvendelsesorienteret og problemløsende tilgang, som tager udgangspunkt i at løse et konkret afgrænset autentisk problem, der ofte er relateret til større problemstillinger i verden, gennem en iterativ og eksperimenterende tilgang.
- Playfull Learning-projektet (PL) er initieret af LEGO Fonden. Projektets formål er overordnet set at fremme en legende tilgang til børns læring, i dagtilbud og i grundskolen, og de seks professionshøjskoler er som et første 5-årigt initiativ blevet involveret i udviklingen af forløb til og en forståelse af, hvordan PL kan være en del af lærer- og pædagoguddannelse. I PL opfattes leg og læring som gensidigt berigende poler i et bredt kontinuum (Via Playful-learning, 2020). Der er ikke tale om en særlig didaktisk tilgang, men der arbejdes med nogle hovedaktiviteter, som handler om eksperimenter med måder at gøre undervisningen mere legende og med inddragelse af sanser, impulser og åbne læreprocesser. Desuden etableres såkaldte PlayLabs, som er fysiske lokaler indrettet til legende undervisning.
- Makerspaces og makerdidaktik (MSP) (Blikstein & Krannich, 2014; Dindler et al., 2020) tager udgangspunkt i menneskets skabertrang i samspil med materialer. Materialitet og teknologi er væsentlige elementer, og der et særligt fokus på digital fabrikation. På læreruddannelsen er makerspace et fysisk lokale, hvor studerende kan arbejde med design og formgivning, men den såkaldte makerbevægelse henviser til mere end et lokale, nemlig et formål om at danne men-



nesker til, på lige vilkår, at kunne begå sig i en stadig mere teknologiseret verden. MSP har således fokus på eksperimenterende læring i samspil med teknologi og med vægt på digital fabrikation med henblik på empowerment og kritisk stillingtagen. Ekstern finansiering kommer fra flere fonde, og det er altså ikke et enkelt projekt som de to foregående.

- Overskriften Teknologiforståelse (TF) dækker både over en arbejdsgruppe i læreruddannelsen og et nationalt netværk. Ligesom med MSP kommer finansiering fra flere kilder, og policyinteresser er markante, da der er igangsat nationale forsøg, hvor man eksperimenterer med teknologiforståelse som selvstændigt fag og/eller som dimension i alle fag i grundskolen (<https://tekforsøget.dk>). Formålet med initiativerne i læreruddannelsen er at understøtte, at den nyeste internationale viden om og praksiserfaringer med teknologiforståelse og digital dannelse på uddannelsesområdet også bliver implementeret på landets læreruddannelser. TF har fokus på (elevers og) de lærerstuderendes kompetencer i relation til teknologi, herunder digital myndiggørelse, digital design, computational tankegang og teknologisk handleevne.
- Innovation og Entreprenørskab (IE) dækker over flere projekter og initiativer, hvor man ønsker at udvikle didaktik på læreruddannelsen og i skolen, hvor de studerende/eleverne rykker i centrum for egen læring, og hvor de lærerstuderende udvikler en professionsidentitet, der er knyttet til deres evne og vilje til at nytænke arbejds- og læringsformer i skolen og på læreruddannelsen. IE er knyttet til begrebet pædagogisk entreprenørskab (Ødegaard, 2016), der dels er opstået med afsæt i policydokumenter på uddannelsesområdet (Haara et al., 2016) og dels i praksis- og erfaringsbaseret læringsteori. Derudover henvises til entreprenøriel læring (Rae & Wang, 2015) og entreprenørskab som metode (Neck & Greene, 2011). IE har således fokus på eksperimenterende studentercentrerede læreprocesser med fokus på værdiskabelse og skabelse af forandringer i relation til uddannelse og i verden. Finansiering sker også her fra flere forskellige kilder, i læreruddannelsen er det såkaldte studentervæksthus et centralt samlende initiativ, og der arbejdes med forsøg på bestemte hold i læreruddannelsen.

Metode

Metodisk bygger artiklen på en sekventiel teoretisk og empirisk undersøgelse. Først er der blevet afholdt en række workshops med aktører fra de forskellige initiativer. Derefter er der – med afsæt i professionsdidaktisk forskningslitteratur – foretaget en (komparativ) dokumentanalyse af centrale dokumenter, der ligger til grund for de fem initiativer (Brahe-Orlandi & Nielsen, 2020). I dokumentanalysen er der ud fra projektbeskrivelser m.m. identificeret nøglebegreber, der perspektiveres teoretisk i den første del af den efterfølgende analyse i nærværende artikel.

Dokumentanalysen førte til en tabel med nøgleord, og markering af, hvorvidt der refereres til disse begreber i de enkelte initiativer (Brahe-Orlandi & Nielsen, 2020) – en tabel, som blev anvendt medierende i det opfølgende fokusgruppeinterview. Eksempler på nøgleord er:

- Digitale teknologier
- Inddragelse af materialer/fabrikation
- Leg/legende tilgang
- Design thinking
- Undersøgende og eksperimenterende tilgang
- Kreativitet
- Værdiskabelse i læring
- Fagdidaktik/koblet til fag
- Erfaringsbaseret læring
- Studentercentreret læring og undervisning
- Mening i læring
- Iterative processer
- Empowerment

Forskelle er i nogle tilfælde oplagte, som fx fremhævelsen af digitale teknologier i nogle initiativer og den legende tilgang i Playful Learning. Den komparative analyse viste dog også store ligheder, fx nævnes en undersøgende og eksperimenterende tilgang og erfaringsbaseret læring i alle.

Alt dette har været afsæt for det fokusgruppeinterview, som er det primære empiriske materiale, der analyseres i artiklen. Fokusgruppen blev sammensat, så de fire informanter, der alle er læreruddannere, repræsenterer diversitet i fag og erfaring fra læreruddannelsen og har erfaring fra forskellige af initiativerne, nogle af dem fra flere. De har endvidere haft forskellige



indgange til at deltage i initiativerne, nogle med et primært forsknings- og udviklingsfokus, andre med et primært underviserfokus, så nogle har været centrale initiativtagere inden for et område, mens andre er blevet rekvireret til deltagelse fra ledelsen. I første del af interviewet blev diverse repræsentationer af stikord fra den komparative analyse anvendt som medierende artefakt (Halkier, 2010). Temaer – operationaliseret i en interviewguide – handlede udover forskelle og ligheder mellem initiativerne om oversættelse fra eksternt nationalt projekt til læreruddannelsens praksis, herunder de kritiske stemmer om øget markedsgørelse og eksterne interessenters indflydelse ind i læreruddannelse. Interviewet er transskriberet og analyseret tematisk (Braun & Clarke, 2006). Braun & Clarke (2006, s. 83) fremhæver at mønstre/temaer i et datasæt kan identificeres gennem en induktiv/databaseret procedure eller med et mere deduktiv/teoretisk informeret afsæt. De temaer, der danner overskrift for afsnit om udfordringer og muligheder, der præsenteres i anden del af analysen, er konstrueret gennem en primært induktiv procedure ud fra informanternes refleksioner. For at skabe gennemsigtighed i forhold til mening som formuleret af informanterne er disse afsnit rigt illustreret med citater. Den del af analysen, der præsenteres først, repræsenterer en i højere grad deduktiv tilgang, hvor informanternes refleksioner anvendes som perspektiver og relateres til den ovenfor nævnte dokumentanalyse.

Det er en begrænsning, at studiet empirisk kun bygger på læreruddanneres stemmer og kun læreruddannere, der selv er involveret i en eller anden grad. Vi begrundet gennem artiklen det særlige fokus på læreruddannernes refleksioner, og vi vil i øvrigt understrege, at der som baggrundsmateriale indgår evalueringer, som baserer sig på udsagn fra studerende (Brahe-Orlandi & Nielsen, 2020). Målet med artiklen er ikke at give et bredt dækkende billede af, hvordan initiativerne sætter sig spor i læreruddannelsen, men derimod netop dybdeperspektivet fra involverede læreruddannere, der har en eller anden grad af erfaring, omend fra forskellige positioner. Fremadrettet vil det dog – i videre undersøgelse af eksterne projekters oversættelse ind i en læreruddannelse – give mening også at inddrage perspektiver fra fx de eksterne aktører.

Analyse og resultater

I den første del af analysen behandles de fem initiativer komparativt med uddybning af centrale forståelser af begreber, der anvendes i initiativerne,

herunder forskelle og ligheder. Citater fra de interviewede læreruddannere indgår med perspektiver på forskelle og ligheder, men der indgår også en analytisk udredning af begreberne med teoretiske referencer. Data fra interview bliver helt centrale i analysens anden del, hvor vi tematiserer udfordringer og muligheder i oversættelse ind i læreruddannelsen, som det er italesat af informanterne.

Første analyse: Forståelse af centrale begreber

Gennem interviewet blev det tydeligt, at en analyse baseret på, hvilke begreber der anvendes, er svær. Man skal så at sige bag om begreberne, som det fremgår af dette citat fra interview: "jeg savner nok lidt en definition af hvert enkelt ord [...] det der mening i læring [...] der er jo ikke nogen undervisere, der ikke vil mene, at det er betydningsfuldt, at det, eleverne lærer, eller de studerende lærer, det giver mening for dem."

Det fremstår som en central pointe, at en diskussion af, hvordan man forstår og definerer de forskellige begreber, og hvad det er for en bagvedliggende tradition, man henfører til, er helt afgørende. Diskussion af begreber og bagvedliggende traditioner vil være en oplagt dimension i arbejdet med lærerstuderende i sådanne initiativer. I den følgende analyse vil vi vise, hvordan der under overskrift af nogle af begreberne, der i særlig grad er blevet diskuteret af de interviewede læreruddannere, fremkommer forskelle og nuancer i anvendelsen af begreberne.

Studentercentreret læring og undervisning

Reference til studentercentreret læring (SCL) er et gennemgående træk, men som det fremhæves hos Starkey (2019) (se også diskussionen i forhold til eksisterende forskning), er dette ikke et entydigt begreb, og baseret på interviewdata bliver forskelle mellem den agentiske og den humanistiske forståelse af studentercentrering interessant.

Den agentiske dimension af det studentercentrerede ses hos de fem initiativer på lidt forskellig vis og i forskellig grad. I litteraturen omkring TF og MSP henvises direkte til et formål om empowerment (Iversen et al., 2018; Dindler et al., 2020), hvor det handler om at give lige muligheder til at kunne forstå, anvende og kritisk reflektere over digitale teknologier. I nyere litteratur om TF som nationalt projekt bliver det tydeligt, at man læner sig op af en emancipatorisk og samfunds- og dannelsesorienteret tilgang med brug af begreber som *computational empowerment* (Dindler et al., 2020). Her vægtes et



kritisk og kreativt engagement i forhold til teknologi, der også er indeholdt i kompetenceområdet *digital myndiggørelse* (Børne- og Undervisningsministeriet, 2020). Ideen er, at den teknologiske udvikling stiller os mennesker over for store samfundsmæssige udfordringer, der potentielt kan bidrage til ulighed, så dem, der kan omgås teknologien på en kritisk reflekteret måde, vil være bedre stillede end dem, der ikke kan. Dette agentiske eller kritisk emancipatoriske perspektiv findes ikke i samme grad i fx PL eller initiativerne inden for IE, selvom man også her vægter at skabe deltagelsesmuligheder for de lærende. I EiS findes der til gengæld et lignende kritisk perspektiv, der handler om, at elever i skolen skal bidrage til at løse problemer *ude i verden*, hvor de bruger deres kritiske sans (se fx Sillasen & Hansen, 2019).

Hvor den agentiske forståelse af SCL vægter handlekompetence i forhold til samfundsrelevante forhold som fx teknologisk udvikling, så drejer den humanistiske forståelse af SCL sig mere om et hensyn til de lærende som individer med hver deres særlige kendetegn, interesser, kompetencer og måder at se på livet (Starkey, 2019, s. 15). Humanistiske begrundelser for SCL finder vi især hos initiativerne omkring Innovation og Entreprenørskab (fx Ødegaard, 2016) og Playful Learning.

Mening i læring og undervisning

I interviewdata finder vi ligeledes den agentiske og humanistiske forståelse af studentercentrering afspejlet i informanternes refleksioner over begrebet *mening*.

I såvel den agentiske som den humanistiske optik relaterer mening sig til, at undervisning og læring skal give mening for *de lærende*, og i interviewudsegnene italesættes denne meningsfuldhed som *noget*, der står i modsætning til *noget andet*, der italesættes som "instrumentelt og ydre styret". Det vender vi tilbage til – først lidt flere refleksioner over mening som begreb i relation til hhv. det agentiske og det humanistiske:

Med udgangspunkt i et agentisk perspektiv handler mening om, at den lærerstuderende gør sig konkrete erfaringer, hvor hun/han handler sig til en forståelse for opgaver, der hører til lærerjobbet. Dertil kommer, at han/hun reflekterer over sine handlinger for derved at kunne *lære* af sine erfaringer. Mening er knyttet direkte til de handlinger og konkrete måder, man handler på, når man er lærer. I en humanistisk forståelse af mening rykkes fokus tættere på individet og almene forhold, der kendetegner den menneskelige eksistens – såsom at mennesker bruger sanser og emotioner i meningsfuld læring. Hvor den agentiske forståelse altså synes at have et mål (telos) i sigte

ved at pege på handlingen, der giver mening i forhold til noget – i vores tilfælde udøvelsen af lærergerningen – så er den humanistiske forståelse af mening, som fx i PL, kendetegnet ved ikke at have et telos. Her er mening knyttet til en ikke forudsigelig proces, hvor den lærende gennem leg og sanselige oplevelser udvikler faglighed. Ser man på Illeris (2015), så hænger mening og læring uløseligt sammen, da "mening er det grundlæggende begreb for, hvordan den enkelte forstår sin omverden og sig selv" (Illeris, 2015, s. 18). Som Illeris (2015) med henvisning til *transformativ* læring videre påpeger, så er mening, og den mening, mennesker tilskriver erfaringer, ikke statisk, men dynamisk. Vi forandrer os selv – eller med Illeris-begreber vores identitet – gennem læreprocesser. I praksisorienterede læringsteorier (fx Dreier, 2008; Alkemeyer & Buschmann, 2017) påpeges det ligeledes, hvordan transformativ læring hverken foregår alene gennem tilegnelse af viden og færdigheder eller alene gennem kognitive processer. Følelser, fantasi, forestillingsevnen og sanserne spiller en stor rolle, når et menneske skal forandre sine *meningsskemaer* og *meningsperspektiver* (Illeris, 2015).

Dette fører videre til et andet begreb fra listen over centrale begreber ovenfor, nemlig værdiskabelse, hvor den nærmere analyse også viser forskellige forståelser.

Værdiskabelse som drivkraft i læring

De interviewede læreruddannere reflekterer over begrebet *værdiskabelse* i forlængelse af deres overvejelser omkring mening i læring, og der synes at være mindst to forskellige forståelser, om end de overlapper hinanden.

Den ene af de interviewede taler således om værdiskabelse som noget meget konkret, i henvisning til fabrikation i makerspaces. Her arbejdes der med at skabe værdi for andre, uden at begrebet "eksplicit indgår som en fagterm", men hvor det ligger i "hele designtilgangen, at man arbejder med at lave noget til andre". I denne forståelse synes værdien at bestå af et konkret produkt, et artefakt, der kan bruges af andre. En anden af de interviewede fra PL taler også om værdi, men relaterer det til, at de studerende opdager, at "den her lidt praktiske tilgang til undervisning, den pludselig også har værdi", fordi den kan få nogle elever til at "shine". Når der her tales om "drivkraften" i læring og det "at tage ejerskab", og dette forbindes med værdiskabelse, er det mere den værdi, det kan skabe at være personligt engageret eller motiveret i læring og undervisning. Denne sidste forståelse kan knyttes til definitionen hos de svenske entreprenørskabsdidaktikere Lackeus & Middleton (2018), der har undersøgt, hvordan og med hvilken



effekt et element af værdiskabelse i undervisningen har bidraget til at øge studerendes personlige engagement i læringssituationer. Her forbindes værdiskabelse til en følelsesmæssig involvering i læring (Lackéus, 2018), og værdi forstås i forhold til både kulturel, social, personlig og/eller økonomisk værdi (Lackéus, 2018). Dermed forbinder denne forståelse sig til den humanistiske dimension af SCL.

Praksisbaserede undersøgende og eksperimenterende læreprocesser

Undersøgende og eksperimenterende processer går igen i samtlige fem initiativer. De handler om, at man fokuserer på den lærendes handlinger og refleksioner i undervisningen. De interviewede læreruddannere peger på, at initiativerne kan betragtes som et svar eller et modspil til noget andet, som de betegner instrumentel, *traditionel* og *ydre styret* undervisning og læring. Det fremgår bl.a. i følgende citat om PL, som stilles op som modsætning til målstyret undervisning: "... hele baggrunden for, at Playful Learning opstod, var et opgør med den der instrumentelle tilgang, hvor elever i folkeskolen ikke kunne se mening, fordi det var ydre styret, og det var læringsmålsstyret...".

Den interviewede udtrykker, at man i PL ønsker "at finde vej tilbage til" læring, der er meningsskabende. Det er primært ideen om en ydrestyret undervisning og læring, der betragtes som modsætning i forhold til både det studentercentrerede, men også ideen om undersøgende og eksperimenterende læreprocesser.

Praksis- og erfaringsbaseret læring og undervisning handler om, at de lærende (studerende og elever) tilegner sig færdigheder og kompetencer, når de selv undersøger problemstillinger gennem eksperimenter, ved at gå i dialog med materialer (teknologi) og ved at afprøve egne ideer i samspil med deres omverden: "... jeg er meget optaget af i min undervisning, at de studerende selv udvikler, om det så er materiale, eller hvad pokker det er, til, altså udvikler undervisning, kan vi i bund og grund sige. Og få det afprøvet [...] får hjælp til at se, hvordan de kunne gøre det anderledes næste gang."

En af informanterne udtrykker ideen om de lærerstuderende som udviklere og forskere i og af egen praksis gennem følgende formulering:

"jamen, de skal have noget med hjem, som vi kan øve dem i faktisk at kigge på [...] man prøver noget af, og så får man [...] typisk bekræftet sine fordomme. Altså, man når ikke dertil, hvor man kan se noget, som ikke passer med de forforståelser, man går ind i rummet med."

I forlængelse heraf, når man tænker eksperimenter, er iterative processer typisk centrale. Det fremhæves i interviewet særligt med reference til EiS: "så er der selvfølgelig det benspænd, som vi i hvert fald står lidt stejlt på, og det er måske engineering's karaktertræk. Det er omkring det iterative. Altså det er ikke nok at gøre det én gang, det skal gøres igen og igen, det er den der forbedringstænkning, som ligger i det."

Anden analyse: Udfordringer og muligheder i læreruddannelsesdidaktisk perspektiv

I det følgende præsenteres fremanalyserede pointer under tematiske overskrifter, der relaterer sig til læreruddannernes refleksioner over de fem initiativers muligheder for at kunne bidrage til udviklingen af professionsdidaktik på LU.

Forskellige former for oversættelse

Begrebet oversættelse refererer her teoretisk til Røvik (2016), men i interviewet blev begrebet bevidst anvendt uden yderligere kommentarer. Det er en pointe, at begrebet umiddelbart blev forstået som relateret til det dobbelt didaktiske perspektiv (Isskov, 2020). Gennem meningsforhandling mellem informanterne i løbet af interviewet kom der bud på en række *forskellige* former for processer med og implikationer for oversættelse ind i læreruddannelsens praksis. En informant beskriver sit engagement i at udvikle på læreruddannelsens eksisterende moduler, og hvordan dette bl.a. indebar, at de lærerstuderende prøvede noget af med elever i skolen: "[...] nogle elever, der pludselig shiner, og også nogle lærerstuderende, der pludselig ser – hov, den her lidt praktiske tilgang til undervisning, den har pludselig også værdi [...]". Der fremhæves også nogle udfordringer, da praktiske eksperimenterende tilgange, hvor de lærerstuderende selv har hands-on og også skal nå at afprøve med elever i skolen, er ekstremt tidskrævende og dårligt *aligned* med den nuværende struktur med stramt skårne moduler.

En udfordring med oversættelse af en anden karakter, men også knyttet til karakteristika knyttet til flere arenaer og aktører, er, at det ikke altid er velforstået blandt eksterne aktører, hvad læreruddannelsen er for en størrelse:

"[...] der kan jo godt være en oplevelse fra [nævnt samarbejdspartner], at så handler det bare om at implementere dem på læreruddannelserne"



også, og det, det er jo helt åbenlyst for os som læreruddannere, at man ikke bare tager en faglighed fra skolen og så implementerer den på læreruddannelsen. At der er noget, vi kunne kalde en læreruddannelsesdidaktik."

Oversættelse til en dobbelt didaktik, hvor de studerende positioneres som lærer (Clemans et al., 2017) i mødestedet mellem campus og skolen, og mellem forskellige aktører, indebærer altså forskellige oversættelser, hvor læreruddannerne fremhæver både muligheder og udfordringer. Der refereres derudover til oversættelse ind i eksisterende faglige traditioner, her med citat fra en anden informant: "[...] prøve at integrere den her nye faglighed i noget allerede eksisterende." Det beskrives fx med reference til danskfaget, men også i forhold til naturfag, at nye mere eksperimenterende didaktiske tilgange skal bringes i møde med nogle meget stærke faglige traditioner: "[...] der er jo sådan et clash mellem den her måde at arbejde på, og så den eksisterende fagforståelse, som er båret af nogle traditioner."

Et tredje eksempel handler om oversættelse via kompetenceudvikling for kolleger. Deltagelse i flere af initiativerne har involveret et ansvar for kompetenceudvikling. Informanterne fremhæver betydningen af, at denne kompetenceudvikling er koncentreret om kollegernes praksis: "[...] dem, der bliver kompetenceudviklet, er i gang med at udvikle materialerne selv [...]". Nogle informanter har oplevet at skulle argumentere for et sådant fokus, da eksperterne samarbejdspartnere ikke umiddelbart forstod begrundelsen for dette design af kompetenceudvikling: "[...] man mente, at der var en færdigudviklet faglighed, den, man havde lavet til skolen, så den kunne man jo bare tage og så implementere på læreruddannelsen[...]" Der er flere eksempler, hvor læreruddannerne omtaler, at de har været nødt til at argumentere professionsdidaktisk for nogle valg, som her om design af kompetenceudvikling, men de fremhæver generelt, at de oplever at være lykkedes med at stå fast på deres faglighed som læreruddannere.

Noget får værdi, som er oplevet som underkendt i læreruddannelsen

Et andet tema handler om, at informanterne refererer til noget, som i deres forståelse har været underkendt i læreruddannelsen generelt, og som opleves at blive tilskrevet værdi i ramme af initiativerne. I et af citaterne ovenfor henvises til, at noget "pludselig" har værdi – "pludselig" anvendes tre gange i denne sætning til at understrege pointen. Det indikerer en oplevelse af en læreruddannelseskultur, hvor dette "noget" er oplevet som underkendt tid-

ligere, en pointe, der uddybes yderligere med citater fra to forskellige informanter:

“..have modet til at sige, det har faktisk værdi, også en didaktisk værdi, det her med at arbejde med sådan en iterativ tilgang..”

“.. har arbejdet med de her initiativer i nogle år, men .. oplever, at det er meget ude i periferien af [...] som organisation”.

Det “noget”, der pludselig tillægges værdi, handler tydeligvis om nogle af de begreber, der diskuteres ovenfor: de åbne læreprocesser og det iterative og eksperimenterende. Informanterne fremhæver, at dette ikke er en kritik af kolleger, og at mange også uden for initiativerne arbejder med disse værdier. Det handler mere om organisatoriske rammer og muligheder. Pointen er, at det professionsfaglige værdigrundlag hos de deltagende læreruddannere fremstår tydeligt i argumentationen. En fremhæver overensstemmelse med egne grundlæggende værdier som baggrund for at sige ja til deltagelse, ved opfordring fra ledelse:

“..et lærings- og menneskesyn, der flugter med mit eget, så derfor er jeg selv, kan jeg godt se mig selv ind i det her [...] da jeg blev pålagt at skulle prøve noget af med nogle legende tilgange, så var det en frihed for mig, fordi jeg havde egentlig ikke en følelse af, at det var legitimt at gøre de ting førhen.”

Vedkommende henviser til en anden opgave, hvor svaret var nej, det handlede om efteruddannelse i en “udrulningstænkning”, hvor der fx på forhånd var lavet slides, der skulle anvendes. Dette kunne vedkommende ikke se sig ind i. Værdier som professionel læreruddanner ser ud til at stå helt centralt, her en refleksion om, hvorvidt eksterne aktører får indflydelse på læreruddannelsen: “... jeg tænker nøgleordet er, at man er så uddannet, at man ved, hvilket værdigrundlag, man står på.” Den pågældende nævner dog også ordet “armslængde” i forhold til en ekstern fond, hvilket leder videre til næste tema.

Pres fra eksterne aktører?

Vi nævner ovenfor eksempler på, at eksterne aktører ikke altid forstår, at man ikke bare kan lave enkel transfer fra folkeskole til læreruddannelse, at der er brug for en særlig læreruddannelsesdidaktik. I refleksionerne kom der



en række andre eksempler, hvor læreruddannerne havde oplevet at skulle stå fast på deres værdier, der nævnes fx et eksempel på inddragelse også af kritiske stemmer i arbejdet med en sammenskrivning fra forskningen, hvor læreruddannerne oplevede, at måtte stå fast på den forskningsmæssige integritet – men også, at de lykkedes med dette, at det gav mening for samarbejdspartnerne, når de argumenterede for det.

Fokus på bagvedliggende værdier og paradigmer

Spørgsmålet om, hvordan man kan arbejde med at understøtte studerendes agency (se diskussionen i næste afsnit), blev ligeledes knyttet til det værdigrundlag, man står på som læreruddanner, både på metaplan og personligt: "... Altså, jeg tror, vi er mange, der beskæftiger sig med det her, netop fordi vi har oplevet, at vi har brug for noget, hvor man oplever den her mening og forholder sig til en omverdens problematik [...] altså udvikler undervisning, kan vi i bund og grund sige." Læreruddannerne henviser til betydningen af bagvedliggende paradigmer i overvejelser om at understøtte studerendes agency, og fremhæver, at mange lærerstuderende er optaget af hvordan-spørgsmål, mere end hvor det kommer fra, og hvad det er for nogle værdier og menneskesyn, der ligger bag: "... målet må være for de lærerstuderende, at de faktisk forholder sig til de der forskellige paradigmer, der ligger bag de her måder at arbejde på." Dette henføres også indirekte til læreruddannelsesparadigmer: "der ligger jo nok nogle helt grundlæggende værdier, tror jeg, i det vi sidder sammen om og diskuterer her."

Ligeledes fremhæves de kollektive og relationelle elementer af agency eksplicit med henvisning til, at der arbejdes med opgaver hvor de lærerstuderende skal samarbejde, og hvor det er afgørende, at deres forskellige kompetencer inddrages.

Diskussion af fund i forhold til eksisterende forskning

I det følgende diskuterer vi analysefund i forhold til eksisterende læreruddannelsesforskning, hvor forskningen fokuserer på begreber med relevans for vores undersøgelse.

Læreruddanneres rolle i oversættelsesprocesser

Som det første ser vi på læreruddannernes særlige rolle i den type oversættelsesprocesser (Røvik, 2016), der sker, når eksternt initierede initiativer implementeres. Dette er diskuteret i nyere forskning, fx relateret til, hvordan

der arbejdes med at understøtte lærerstuderendes forskningslignende projekter (Brew & Saunders, 2020). Brew & Saunders (2020) fremhæver, at der i det 21. århundredes læreruddannelse skal uddannes selvrefleksive lærere, der har kapacitet til at være med til at udvikle skolen. I relation til implementering af nye pædagogiske tilgange henviser de til læreruddanneres refleksioner som en vigtig tilgang til dybere forståelse af processerne, omend de i de empiriske resultater problematiserer, at det ser ud til at være personlige erfaringer mere end professionsdidaktiske overvejelser, der dominerer læreruddanneres overvejelser, med deraf følgende diversitet i, hvordan de nye pædagogiske tilgange forstås (Brew & Saunders, 2020). Dette bekræfter betydningen af, også i vores kontekst, at gå dybere ned i læreruddanneres refleksioner, som vi har gjort.

Den professionelle erfaring som omdrejningspunkt

Som det andet peger vores data på betydningen af mening gennem erfaringer i og med praksis som betydningsfulde. Dette diskuteres også i nyere forskning som fx hos Clemans et al. (2017), der diskuterer *professionel erfaring* som omdrejningspunkt i uddannelse af lærere, og kondenserer dette i en række pointer. En første pointe handler om ophævelsen eller gentænkningen af grænserne ("boundaries") mellem praktik og resten af uddannelsen, så de ikke anses som adskilte rum, men derimod som integrerede dele i en helhed, hvor studerende udvikler deres professionelle identitet i mødet med sig selv, andre aktører samt teorier, som de er beskrevet i faglitteraturen (Clemans et al. 2017). En anden pointe handler om at indlejre undersøgende og forskningslignende processer i den professionelle erfaring hos de lærerstuderende, som det også er fremhævet hos Brew & Saunders (2020). Clemans et al. (2017) peger på den lærerstuderendes rolle som en, der betragtes som "lærer" med et ansvar for det, der foregår på skolen, fra et tidligt tidspunkt i uddannelsen og på vigtigheden i, at de studerende betragtes som ressourcer, der bidrager med værdifulde input og handlinger. Dette hænger tæt sammen med teorier om læreren som den reflekterende (Schön, 2014) eller tænksomme praktikker (Gillies, 2017). Den studerendes professionelle dømmekraft udvikles i denne forståelse gennem en konstant vekselvirkning mellem situerede praktiske erfaringer og teoretiske refleksioner over denne erfarede praksis, og der fremskrives et billede af en *tandembevægelse*, hvor den studerende kontinuerligt og i samspil med medstuderende og undervisere, udfordres på sine holdninger og forestillinger om, hvilke handlinger og hvilke tænkemåder, der egner sig i den specifikke situation



(Gillies, 2017). Det kalder på en undersøgende og eksperimenterende tilgang til både lærerfaget og læreruddannelse. Læreren afprøver kontinuerligt sine hypoteser om sin egen praksis, både igennem teoretiske refleksioner og empiriske undersøgelser i praksis. I forskningslitteraturen forbindes denne tilgang med ideen om læreren som en, der er en slags (ud)forsker i og af egen praksis (Philpott, 2017; Clemans et al., 2017). Vores analyse viser, hvordan læreruddannerne er optaget af sådan en eksperimenterende tilgang i læreruddannelsen, og at de ser potentialer i de fem initiativer i forhold til at kunne fremme og udvikle den.

Studentercentreret læring

Et tredje perspektiv, vi ønsker at diskutere, er det særlige fokus, der ligger i initiativerne til at sætte de lærerstuderende i centrum og positionere dem i en rolle som aktivt udforskende, på tværs af læreruddannelsens forskellige arenaer. Begrebet *studentercentreret læring* (SCL), der spillede en stor rolle i vores første analyse, er meget fremme i tiden, både nationalt og internationalt, og er blevet en parameter, som institutionerne forventes at forholde sig til i akkreditering (Danmarks Akkrediteringsinstitution, 2017). SCL er et mangetydigt og ikke veldefineret begreb, der ifølge Starkey (2019) har rod i forskellige diskurser i uddannelsesforskningen. Starkey (2019) beskriver de forskellige teoretiske forståelser af studentercentrering og analyserer, med inddragelse af empirisk materiale, begrebets teoretiske rødder. Analysen viser, at SCL i litteraturen er diskuteret med afsæt i og kan ses som funderet i tre overlappende dimensioner: 1) det humanistiske, 2) det agentiske og 3) det kognitive. Den humanistiske dimension handler bl.a. om studerendes individuelle motivation og relationelle faktorer, mens den agentiske dimension fokuserer på empowerment ved at pege på det væsentlige i at tildele de studerende lige muligheder samt en høj grad af frihed til at handle og reflektere over praksis, mens den kognitive dimension fokuserer på studerendes indre læreproces, og hvordan den enkelte studerende kan støttes i denne. Som vi så det i vores analyse, anvendes dimensionerne fra Starkey (2019), når læreruddannerne reflekterer over det studentercentrede. Samtidig tænker vi, at dimensionerne med fordel kan indgå på et mere bevidst og reflekteret grundlag, når der arbejdes med SCL i læreruddannelse fremover.

Agency

Som vores analyser viser, er læreruddannerne optaget af, at de studerende selvstændigt udvikler deres egen praksis gennem de før omtalte ekspe-

rimerende processer og ved at tage *ejerskab*. I den forbindelse, hvor de lærerstuderende positioneres som *udviklere*, vil vi afslutningsvist diskutere dette i relation til begrebet *agency* – et begreb, der i de seneste år har fået stigende bevågenhed i professionsdidaktisk forskning (Priestley et al., 2015; Vähäsantanen et al., 2019). Læreres professionelle *agency* beskrives i litteraturen dels som: “the capacity of actors to make practical and normative judgements among alternative possible trajectories of action, in response to the emerging demands, dilemmas, and ambiguities of presently evolving situations” (Emirbayer & Mische, 1998:971) og dels som knyttet til lærernes værdier (“beliefs”) og forestillinger om god praksis, der er formet gennem tidligere erfaringer, og orienteret mod fremtidig praksis (Biesta et al., 2015). Der diskuteres i forskningen, hvorvidt *agency* er en individuel kapacitet eller i højere grad er kollektiv/relationel. Priestley et al. (2015, s. 22) fremhæver, at “actors always act by means of their environment rather than simply in their environment [so that] the achievement of agency will always result from the interplay of individual efforts, available resources and contextual and structural factors.” Så snarere end at se *agency* som en kapacitet hos den enkelte må man tænke *agency* som emergerende i en konkret kontekst. I relation til de fem initiativer, hvor empowerment nævnes i nogle, og deres oversættelse ind i en læreruddannelseskontekst, er det interessant, på hvilke måder læreruddannerne i vores analyser fremhæver eksempler på og overvejer betingelser for de lærerstuderendes udøvelse af *agency*. Læreruddannerens egen professionelle *agency*, der tydeligt italesættes, når der fx tales om, at de oplever at *blive sat fri* til at udføre en praksis i overensstemmelse med egne værdier, giver også anledning til videre overvejelser.

Konklusioner og anbefalinger

Det overordnede forskningsspørgsmål handler om, hvilke udfordringer og muligheder de fem initiativer rummer i forhold til udviklingen af professionsdidaktik på en læreruddannelse. Vi har ovenfor præsenteret en komparativ analyse og en tematisk kondensering fra læreruddannerens refleksioner over disse spørgsmål. Det bliver tydeligt, at de fremhæver forskellige former for oversættelse, relateret til arbejdet på tværs af arenaer og med eksterne aktører. Her er læreruddannelsens dobbelte didaktik (Isskov, 2020) umiddelbart i fokus, men mødet med faglige traditioner er også en ting, der diskuteres.



Som det første er det interessant, at læreruddannerne har oplevet, at “noget” får værdi, som de mener ellers er underkendt i læreruddannelsen, og dette “noget” handler bl.a. om eksperimenterende og åbne læreprocesser. Heri ligger et af potentialerne ved initiativerne. De synes at kunne *legitimere* anderledes og nyskabende måder at praktisere læreruddannelse, som bl.a. er oplevet som pressede i en struktur med modulisering m.m. Der henvises til en kultur, hvor dette noget ikke er tillagt så meget værdi. Undervisere finder gennem initiativerne belæg for fx helt legitimt at anvende håndværksmæssige eller legende og sansende tilgange og metoder i deres praksis. Dette peger på, at man kan bruge initiativerne, når man generelt ønsker at arbejde med forandringer eller videreudviklinger af LU-praksis. Her synes det transformative, hvor læring foregår ved at lærerstuderende tilegner sig kompetencer gennem egne oversættelser og praktiske afprøvninger, at komme til sin ret.

I forlængelse heraf synes engagementet i de fem initiativer at være knyttet til grundlæggende værdier, og der henvises til flere eksempler på, at læreruddannerne har oplevet at skulle stå fast på disse værdier i samarbejdet med eksterne aktører – men generelt har de oplevet at lykkes med dette, og der er tegn på, at dette er med til at bidrage til *læreruddannernes* professionelle agency (Vähäsantanen et al., 2019). Læreruddannerne fremhæver i høj grad værdier og grundlæggende overbevisninger, både i forhold til egen professionalitet, men særligt også i forhold til de studerendes forståelse for de grundlæggende værdier i disse særlig tiltag. Zeichner (1983) er en af de første, der fremhæver de forskellige paradigmer, når det gælder læreruddannelse, og Loughran (2014, s. 279) fremhæver ligeledes, at bevidsthed om egne værdier og grundlæggende overbevisninger kan drive læreruddanneres mission på en måde, hvor der er større sandsynlighed for *alignment* mellem intentioner og praksis. Pointen fra Zeichner, både i 1983-udgivelsen og i senere forskning, er, at læreruddannere skal engagere sig i samme niveau af selvstudium og kritisk tilgang til egen praksis, som de forventer, de studerende har.

Ovenfor fremhævede vi potentialer ved initiativerne til at skabe forandringer, der *pludselig* bliver mulige og legitime. Fokus på forandring af praksis, der indgår i initiativerne, kan imidlertid også knyttes til udfordringer. I kraft af at være eksternt initieret og delvist *drevet* af policydagsordener (fx TF og IE), så er der en række nye begreber, hele fagområder samt metoder, der “tvinges” ned over læreruddannelsen, der selv har en lang tradition med bagvedliggende værdier. Fagdidaktikker, som fx danskfagets didaktik, der står på et stærkt og velbegrundet fundament, er også udfordret af

den dagsorden, disse initiativer peger i retning af, herunder ikke mindst fokus væk fra det akademiske og over mod mere krop, sanselighed, håndværk, produktion. Samtidig er den forandringsdagsorden, som initiativerne i deres helhed står bag, i høj grad udfordret af netop traditionel praksis på LU. Informanternes opmærksomhed på den manglende stringens i initiativernes brug af begreber og den grundlæggende mangel, der ligger i, at initiativerne menes "bare" at kunne oversættes direkte ind i den nye kontekst, som LU er, er problematisk. Samlet set fortolker vi informanternes diskussion af begrebernes betydning og deres relevans i relation til LU-didaktik som et udtryk for, at der er behov for mere tid og grundigere forberedelse, når nye initiativer, især eksternt initierede, skal implementeres i praksis.

Læreruddannernes efterlysning af mere præcise definitioner af begreber som mening, værdiskabelse m.fl. peger på, at initiativerne implementeres med en vis fart og ikke altid tænkes integreret i professionsdidaktik på en læreruddannelse. Vores arbejde i projektet er et spædt forsøg på at gøre dette, men vi opfordrer til at være langt mere opmærksom på det, vi kalder oversættelsesarbejdet, når eksterne initiativer skal integreres i læreruddannelsen. Det er velkendt, at initiativer der implementeres og drives frem af ydre og ofte policy-agendaer kan møde modstand hos aktørerne, i vores tilfælde læreruddannere, fx fremhæver Røvik (2016) den kompleksitet, der er forbundet med meningsdannelse i en sådan kontekst. Her er det vigtigt at bemærke, at vores informanter er aktører, der netop er enten sat ind til eller har valgt at være *agenter* for initiativerne. I den forbindelse er det tydeligt i vores data, at informanternes personlige erfaringer og værdimæssige præferencer spiller en stor rolle, når de udtaler sig, så Brew & Saunders (2020) pointe, hvor de finder stor diversitet i, hvordan de nye pædagogiske tilgange forstås, må formodes at gælde i relation til de her omtalte eksternt initierede initiativer også.

Referencer

- Alkemeyer, T., & Buschmann, N. (2017). Learning in and across practices: enablement as subjectivation . I: A. Hui, A., Schatzki, T., & Shove, E. (red.), *The Nexus of Practices: Connections, Constellations, Practitioners* (s. 8-23). Routledge.
- Andersen, P. Ø. (2020). Forestillinger om anvendelse inden for professionsfeltet – og om muligemetodologiske konsekvenser. *Tidskrift for Professionsstudier*, 30, 62-73.
- Ask, A. S., & Ødegaard, I. K. (2018). *Entrepenørskab i skole og uddanning*. Portal.
- Biesta, G., Priesley, M., & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching*, 21(6), 624-640.



- Brahe-Orlandi, R., & Nielsen, B. L. (2020). *Eksperimenterende didaktiske initiativer i læreruddannelsen i VIA: analyseret i professionsdidaktisk perspektiv*. Via University College. <https://www.ucviden.dk/da/publications/eksperimenterende-didaktiske-initiativer-i-l%C3%A6reruddannelsen-i-via>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Brew, A., & Saunders, C. (2020). Making sense of research-based learning in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 87. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102935>
- Clemans, A., Laughran, J., & O'Connor, J. (2017). University Coursework and School Experience: The challenge to amalgamate learning. I: Peters, M. A., Cowie, B., & Menter, I. (red.), *A Companion to research in teacher education* (s. 713-724). Springer.
- Dindler, C., Smith, R., & Iversen, O. S. (2020). Computational empowerment: participatory design in education. *Co-Design – International Journal of Co-creation in Design and the Arts*, 16(1), 66-80.
- Dreier, O. (2008). Learning in Structures of Social Practice. I: Brinkmann, S., Elmholdt, C., Kraft, G., Musaeus, P., Nielsen, K., & Tanggaard, L. (red.), *A Qualitative Stance: Essays in honor of Steinar Kvale* (s. 85-96). Aarhus Universitetsforlag.
- Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What is agency. *American Journal of Sociology*, 103(4), 962-1023.
- Gillies, D. (2017). Developing the thoughtful practitioner. I: Peters, M. A., Cowie, B., & Menter, I. (red.), *A companion to research in teacher education* (s. 37-53). Springer.
- Halkier, B. (2010). Focus groups as social enactments: integrating interaction and content in the analysis of focus group data. *Qualitative Research* 10(1),71-89. <https://doi.org/10.1177/1468794109348683>
- Illeris, K. (2015). *Læring*. Samfundslitteratur.
- Illeris, K. (2015). *Transformativ Læring & Identitet*. Samfundslitteratur.
- Isskov, T. (2020). Læreruddannelsens andenordensdidaktik. *Studier i Læreruddannelse og -Profession*, 5(1), 92-114.
- Iversen, O. S., Smith, R., & Dindler, C. (2018). From Computational Thinking to Computational Empowerment: A 21st Century PD Agenda. *Proceedings of the 15th Participatory Design Conference*, s. 1-11.
- Jääskelä, P., Poikkeus, A. M., Häkkinen, P., Vasalampi, K., Rasku-Puttonen, H., & Tolvanen, A. (2020). Students' agency profiles in relation to student-perceived teaching practices in university courses. *International Journal of Educational Research*, 103, 1-14.
- Lackéus, M. (05 2017). Can entrepreneurial education escape being caught between marginal ('the devil') and irrelevant ('the deep blue sea') practices? *Paper presented at the 3E conference i Cork*.
- Lackéus, M. (2018). What is Value? – A Framework for Analyzing and Facilitating Entrepreneurial Value Creation. *Uniped*, 41(1),10-28.
- Lackéus, M., & Middleton, K. W. (2018). Assessing Experiential Entrepreneurship Education: Key Insights from Five Methods in Use at a Venture Creation Programme. I: Hyams-Ssekasi, D., & Caldwell, E. F. (red.), *Experiential Learning for Entrepreneurship* (s. 19-49). Palgrave Macmillan.
- Loughran, J. J. (2014). Professionally Developing as a Teacher Educator. *Journal of Teacher Education*, 65(4), 271-283. <https://doi.org/10.1177/0022487114533386>
- Nielsen, B. L. (2019). *Evaluering af indsatser: Engineering med lærerstuderende*. VIA University College <https://www.ucviden.dk/da/publications/evaluering-af-indsatser-engineering-med-lærerstuderende>

- Philpott, C. (2017). Teacher Agency and Professional Learning Communities: What can learning Rounds in Scotland teach us? . I: Peters, M. A., Cowie, B., & Menter, I. (red.) *A Companion to Research in Teacher Education* (s. 269-282). Springer.
- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). *Teacher agency: An Ecological Approach ecological approach*. Bloomsbury Academic.
- Røvik, K. A. (2016). Knowledge Transfer as Translation: Review and Elements of an Instrumental Theory. *International Journal of Management Reviews*, 18, 290-310.
- Sillasen, M. (2018). *Engineering i Skolen – hvad, hvordan, hvorfor?* VIA, Engineer the future, Astra Naturvidenskabernes hus.
- Sillasen, M., & Hansen, M. S. (2019). *Liv i Skolen – Engineering*. VIA – Efter- og Videreuddannelse.
- Starkey, L. (2019). Three dimensions of student-centred education: a framework for policy and practice, *Critical Studies in Education*, 60(3), 375-390.
- Undervisningsministeriet, Børne- og (2020). *Teknologiforståelse*. EMU Danmarks Læringsportal. <https://emu.dk/grundskole/teknologiforstaelse>
- Via Playful Learning (2020). *Via Playful Learning*. <https://viaplayfullearning.wordpress.com/>
- Vähäsantanen, K. Räikkönen, E., Paloniemi, S., Hökkä, P. & Eteläpelto, A. (2019). A novel instrument to measure the multidimensional structure of professional agency. *Vocations and Learning*, 12, 267-295.
- Zeichner, K. M. (1983). Alternative Paradigms of Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 34(3), 3-9. <https://doi.org/10.1177/002248718303400302>
- Ødegaard, I. K. (2016). *Pædagogisk Entreprenørskab i Læreruddanning*. Cappelen Damm.

At blive til som lærer og gøre det usynlige synligt

Kultiveringen af kritiske lærerkompetencer

Rikke Alberg Peters, lektor, HistorieLab, UCL Erhvervsakademi og professionshøjskole, rlap@ucl.dk

Keld Skovmand, lektor, UCL Erhvervsakademi og professionshøjskole, kesk@ucl.dk

Resumé

Artiklen er en empirisk undersøgelse af, hvordan brugen af kritisk diskursanalyse i arbejdet med bachelorprojektet i læreruddannelsen muliggør en særlig dannelse til lærer gennem opøvelse og kultivering af kritiske kompetencer. Med artiklen ønsker vi at komme bagom generaliserende forståelser af teori i læreruddannelsen og sætter derfor fokus på, hvordan de studerende konkret har arbejdet med bestemte nøglebegreber i relation til deres undervisningsfag. Formålet er at undersøge, hvordan lærerstuderende opfatter og bruger diskursanalyse, hvordan teorien spiller sammen med andre teorier, og hvilken betydning diskursanalysen har for de studerendes forståelse af det grundskolefag og den praksis, deres opgave retter sig imod. Analysen af fire bachelorprojekter og fire interviews viser, at diskursanalysen har et særligt potentiale i forhold til at myndiggøre de studerende, fordi de som (kommende) lærere får kompetencer til at kaste et kritisk blik på de magtforhold, der styrer praksis, og derved skaber sig handlefrihed inden for de institutionaliserede rammer, lærere er underlagt.

Nøgleord: kritisk diskursanalyse, kritiske kompetencer, denaturalisering af lærerrollen, myndiggørelse, læreplansanalyser

Abstract

This article is an empirical study of the use of critical discourse analysis (CDA) in the bachelor project/assignment. CDA enables the formation of a specific teacher identity through the cultivation of the students' critical competencies. Our aim is to move away from generalizing understandings of the role of theory in teacher education and focus on how students have analysed specific key concepts in relation to their teaching subjects. The purpose is to investigate how teacher students perceive and use CDA and what significance CDA has for the students' understandings of their teaching subject and the practice that their project is aimed at. Our analysis of four bachelor projects and interviews shows that CDA has a specific potential to empower the students because they, as (future) teachers gain competencies to critically analyse the power relations which govern and control practice and thereby gain a certain freedom of action within those existing institutional frameworks.

Keywords: critical discourse analysis, critical competencies, denaturalisation of the teacher role, empowerment, curriculum studies

Indledning

Formålet med denne artikel er at undersøge, hvordan kritisk diskursanalyse kan anvendes som en særlig form for teori og metode i forbindelse med professionsbachelorarbejdet på læreruddannelsen. Norman Faircloughs kritiske diskursanalyse undersøger i forlængelse af Michel Foucault forholdet mellem diskurs og magt. Teorien er optaget af, hvordan diskurser, forstået som forskellige formationer af sprog, konstruerer viden og subjekter, men også betinger og muliggør social forandring (Fairclough, 1993 [1992], s. 38).

Vi ønsker at komme bagom generaliserende forståelser af teori i læreruddannelsen og sætter derfor fokus på, hvordan de studerende konkret har arbejdet med bestemte nøglebegreber i relation til deres undervisningsfag. Artiklen bidrager hermed til den aktuelle diskussion om øget akademisering versus tættere praksistilknytning i læreruddannelsen ud fra en præmis om, at den akademiske arbejdsmåde i sig selv kan skabe tættere tilknytning til praksis. De studerende skal have analytiske kategorier til at forstå og forandre praksis med. De kommer blandt andet fra den kritiske diskursanalyse.

Hypotesen er, at de begreber og greb, som diskursanalysen rummer, muliggør en væsentlig dannelse til lærer, hvis vi forstår læreren som en fri og reflekteret myndighedsperson, der påtager sig sit fortolkningsansvar over for de tekster, der på forskellig vis regulerer folkeskolen. Forskningsspørgsmålet bliver derfor: Hvilke lærerkompetencer kan kritisk diskursanalyse bidrage til at udvikle hos lærerstuderende?

Først redegør vi for vores undersøgelsesdesign og fremgangsmåde. Ved at lave en kvalitativ undersøgelse bestående af både deltagende observationer, tekstanalyse og semistrukturerede interviews var det muligt at få et dybdegående indblik i, hvordan diskursanalyse opfattes og bruges af de studerende fra start til slut i bachelorprocessen, og således kortlægge, hvilke erkendelser de studerende når frem til i deres diskursanalytiske praksis. Rammen om de studerendes brug af diskursanalyse i projekterne var tre workshops, der udgjorde grundlaget for deres arbejde. Dernæst giver vi et teoretisk grundrids af diskursanalysen, hvor vi har særligt fokus på den lærerfaglige anvendelse af Norman Faircloughs tredimensionelle model. I de efterfølgende afsnit viser vi med eksempler fra vores workshops, vejledning og de studerendes bachelorprojekter, hvad der sker, når de studerende arbejder diskursanalytisk. I det sidste afsnit analyserer vi de studerendes egne refleksioner over at bringe teori i spil i forhold til andre teoridannelser og i forhold til deres egen (kommende) lærerpraksis. Med den sidste bevæ-



gelse viser vi, hvordan teori kan forbindes med og kvalificere praksis – fordi teori reflekterer praksis.

Undersøelsesdesign og metodisk fremgangsmåde

Undersøelsesperioden strakte sig fra efterårssemestret, hvor bachelorundervisningen påbegyndtes, til slutningen af juni, hvor de studerende havde afsluttet deres bacheloreksamen, og alle interviews var gennemført. I alt gennemførtes tre workshops: en i efteråret og to i foråret. Ud over disse tre workshops modtog de studerende individuel opgavevejledning samt almindelig bachelorundervisning. Vores workshops var åbne for alle bachelorstuderende, men i gennemsnit deltog 15 studerende ud af en samlet årgang på 69 studerende.

Deltagelsen var frivillig. Det var et bevidst valg ikke at rekruttere bestemte studerende eller fag, hvilket sikrede et højt engagement, men også bevirkede en begrænset dækning af fagområder. Der er hverken praktisk-musiske fag eller naturfag repræsenteret, men vi opfatter de metodiske greb som eksemplariske. Således har fx overvejelserne vedrørende forholdet mellem formale færdigheder og (inter)kulturelle kundskaber i engelskopgaven overføringsværdi til andre fag, hvor der foregår en tilsvarende diskurskamp.

Af de 15 studerende valgte fem studerende at arbejde med og anvende diskursanalyse som primær metode i deres bachelorprojekter, mens et større antal blev metodisk inspireret.

Disse fem studerende, hvoraf to skrev sammen, udgør artiklens primære datagrundlag. Der var således fire bacheloropgaver i spil skrevet i relation til undervisningsfagene dansk, samfundsfag, engelsk og historie. I tre af opgaverne var der særskilt fokus på kulturbegrebet, mens der i den sidste, relateret til samfundsfag, var fokus på køn. Tre opgaver rummede kritiske og historisk anlagte læreplans- eller læremiddelanalyser samt analyser af diskurser i praksis, mens den fjerde, blandt andet via en original kvantitativ metode, fremanalyserede kulturbegrebet i to fagportaler til engelskundervisningen i udskolingen.

Grundlaget for vores analyse er et metodisk mix: deltagerobservation af vores workshops og vejledning, tekstanalyse af de fire bachelorprojekter og produkter fra vores workshops i form af enten studenternoter, som vi fik adgang til, eller fælles modeller og notater udviklet i fællesskab på tavlen. Den mest systematiske empiri består af fire semistrukturerede interviews

af en halv til en times varighed, som blev gennemført med de studerende enten lige før eller kort tid efter afsluttet bacheloreksamen i juni måned 2020.

Deltagerobservationen af vores workshops blev primært anvendt med henblik på at udvikle workshopformatet og tilpasse det til de studerendes niveau og behov, men også til at belyse, hvordan de studerende tog diskursanalysen ind og reflekterede over dens muligheder som analytisk metode til at gribe praksis med. Som analysen viser, er diskursanalyse grundet kravet om teoretisk, metodisk og analytisk stringens forholdsvis vanskelig for de studerende at arbejde med. Det kræver derfor en grundig indføring, før denne teoriform kan anvendes i bachelorprojektet. Den udfordring tog både vi og de studerende op i de efterfølgende vejledningssamtaler, som bragte os tæt på de studerendes erkendelses- og skriveprocesser.

Vores fire interviews, som ud over de fire bachelorprojekter udgør kernen i vores datamateriale, fokuserer på ni overordnede undersøgelsesområder eller fokuspunkter i form af nedenstående spørgeramme "Diskursanalyse i bachelorprojektet", som blev udleveret før interviewet. Dermed kom spørgsmålene til at udgøre en reflektiv ramme for den samtale, som udfoldede sig undervejs i interviewsituationen. De studerende havde ikke alene tænkt over spørgsmålene, de havde i flere tilfælde også forholdt sig til dem skriftligt.

Valget af fokuspunkter i spørgerammen afspejler vores målsætning om både at undersøge, hvordan diskursanalysen konkret bliver anvendt af de studerende i relation til empiri og teori, og hvordan den påvirker deres syn på praksis og det grundskolefag, som deres opgaver retter sig imod:

- 1) Hvordan forstår du/I "diskursanalyse" i din/jeres opgave?
- 2) Hvilken betydning har diskursanalyse haft for afgrænsningen af projektets problemstilling?
- 3) Hvad bruger du/I diskursanalyse til i opgaven?
- 4) Hvilke diskurser analyserer du/I?
- 5) Hvilke specifikke teorier bruger du/I?
- 6) Hvilke begreber er de centrale?
- 7) Hvordan spiller diskursanalyse sammen med andre analytiske greb, som du/I bruger? Hvordan påvirker diskursanalytisk teori forståelsen af andre teorier, der bringes i spil?
- 8) Hvilke nye blik på det grundskolefag, som opgaven omhandler, har diskursanalysen givet?



9) Hvilke erkendelser ville du/I ikke kunne have nået frem til uden diskursanalysen?

Kritisk diskursanalyse i de studerendes praksis

Man kan anskue det datamateriale, som de studerendes refleksioner over spørgsmålene frembringer, på to måder: enten hver for sig med henblik på at analysere sammenhængen i kæden af svar eller komparativt ved at se på forholdet mellem forskellige refleksioner over det samme spørgsmål. Det sidste giver vi nu to eksempler på. Det første eksempel vedrører forståelsen af, hvad "diskursanalyse" overhovedet er i de studerendes forståelse og brug af teoriretningen (1), mens det andet vedrører, hvilke begreber der er centrale i og for de studerendes analysearbejde (6). De to oversigter giver således et indblik i, hvad der sker med teori, når den fortolkes og omsættes til analyse af tekstepiri.

Der er en generel pointe i dette dobbeltgreb. Vi opfatter teori som systemer af begreber, der bruges til at analysere og fortolke virkeligheden med. I formidlingen og tilegnelsen af teori i læreruddannelsen burde der således

Figur 1. Sammenfatning af de studerendes svar på spørgsmål 1: Hvordan forstår du/I "diskursanalyse" i din/jeres opgave?

Engelsk	Dansk
<p>Som en teori og metode til at få et systematisk overblik som grundlag for analysen. Fokus på den diskursive praksis sikrer analysens udsigelseskraft.</p> <p>"[...] jeg forstår det som både teori og en metode [...] jeg fandt ind i Fairclough, jeg fandt ud af, at hvis jeg kunne bruge ham, så kunne jeg faktisk arbejde med min problemformulering eller min problemstilling på den måde, som jeg gerne ville."</p>	<p>Som en ramme for at undersøge styringsdokumenter for dansk kritisk og se på de diskurser, som ligger i styringsdokumenterne.</p> <p>"Man kan kigge bag om nogle diskurser, der ligger i de her styringsdokumenter [...] få en større forståelse af, hvad er det, der ligger til grund for, hvordan vi forstår faget, altså sådan hvordan er det udformet oppefra."</p>
Historie	Samfundsfag
<p>Som en mulighed for at skærpe blikket for, at diskurser 'foregår alle vegne', og til at erkende, at der findes forskellige forståelser af en ting.</p> <p>"Så jeg forstår egentlig måske lidt diskurs som forskellige platforme, forskellige grupper, af forskellige forståelser af en ting."</p>	<p>Som sprog, der er magtbærende, og som en måde at analysere 'implicitte' antagelser af køn i læremidler og hos lærere.</p> <p>"[...] hele min tilgang, det har været, at diskurs, det anses som værende noget om sprog, der er magtbærende."</p>

være tydeligere fokus på, hvad teori kan (dens forklaringskraft), og på, hvad det giver at tænke og undersøge empiri med teoretiske begreber. De studerende blev meget opmærksomme på, hvilke begreber der blev grundlæggende analytiske kategorier for dem.

Der er fokus på forskellige ting, som fortæller os, hvad diskursanalyse er og betyder i en bestemt uddannelses- og opgavepraksis. Diskursanalyse forener teori og metode, giver systematisk overblik og frigør til selvstændighed; diskursanalyse muliggør kritik og giver mulighed for at trænge både bag om og ind i styringsdokumenter; diskursanalyse åbner blikket for diversitet og muliggør både meta- og moddiskurser; diskursanalyse giver adgang

Figur 2. Eksempelsvar på spørgsmål 6: Hvilke begreber er de centrale?

Engelsk: repræsentationer og kultur	Dansk: hegemoni og magt mellem diskurser
<p>"de repræsentationer af verdenen, det er også nogle, altså nogle centrale begreber for mig, fordi de hjælper mig med, også de der kulturelle manifestationsmåder, i det hele taget bare de begreber, som er under de teorier, fordi de hjælper mig til at få sat... Konkretisere noget der er enormt abstrakt."</p>	<p>"fordi at det netop handler om det her magtforhold mellem diskurserne [...], altså den forhandling, der hele tiden ligger mellem altså ... Ja, hvad fanden er det, der styrer?"</p>
Historie: intertekstualitet og interdiskursivitet	Samfundsfag: implicit/usynligt og eksplicit/synligt
<p>"de der begreber handlede nemlig om, hvordan diskurser er i kamp med hinanden i teksterne, men også hvordan de forskellige tekster taler sammen og er blevet påvirket, skal man sige, af de tidligere faghæfter eller ønsker at påvirke noget fremad på en eller anden måde."</p>	<p>"det her med implicit og eksplicit er nogle virkelig, virkelig væsentlige begreber [...] Der er så mange selvfølgeligheder i lærerens udtalelser."</p>

til at forstå sprog som udtryk for magt ved at gøre det implicite eksplicit og dermed til genstand for analyse. Alt dette sker ved hjælp af de diskursanalytiske begreber, som de studerende selv fremhæver som de centrale, og som vi i figur 2 gengiver med de studerendes egne ord.

Det interessante er, at de studerende udpeger fire forskellige begreber og optikker som de centrale. I deres tilegnelse af teorien bruger de begreber, der er afstemt med deres empiri og undersøgelsens formål. I samfundsfag handler det om italesættelse af køn og om en afselvfølgeliggørelse af denne tale via en afdækning af dens bagvedliggende magtdiskurser. I både dansk

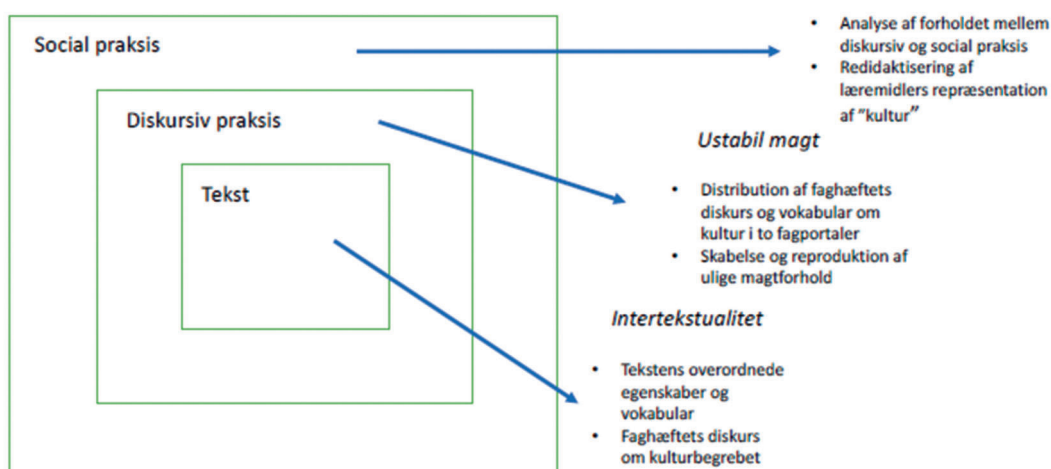
og historie handler det om at afdække forholdet mellem ældre og nyere læreplaner og om interdiskursivitet eller diskurskampen også i det seneste faghæfte. I begge tilfælde fremkalder det en ny selvforståelse af den gældende læreplan og af læreren som hhv. led og aktør i en diskurskamp, hvor intet er afgjort på forhånd. I engelsk frisættes den studerende til at se på læremidler som "repræsentationer" af verden, som det er muligt at komme bagom og erstatte af nogle andre, og det abstrakte ("kultur" og forholdet mellem læreplan, læremiddel og egen praksis) bliver konkret ved hjælp af den tredimensionelle model (jf. figur 3 nedenfor).

Kritisk diskursanalyse

Kendetegnende for diskursanalyse er, at den abonnerer på en dialektisk forståelse af forholdet mellem sprog og verden. Sprog skaber virkelighed, og alle sproglige ytringer indgår i diskurser, der former vores virkelighedsforståelse: "Man vil kalde en helhed af ytringer, for så vidt som de tilhører samme diskursive formation, for en diskurs [...] den består af et begrænset antal ytringer, for hvilke man kan definere en række eksistensbetingelser." (Foucault, 2005 [1969], s. 175).

Hvis vi vil ændre virkeligheden, også virkeligheden i skolen, kommer vi ikke uden om sproget. I den første workshop med de bachelorstuderende blev de præsenteret for tekster, som introducerer både generelt til diskursanalyse og til den specifikke brug af diskursanalyse inden for uddannel-

Figur 3. Den tredimensionelle model for kritisk diskursanalyse eksemplificeret via engelskopgaven



sesforskning (Biesta, 2014, s. 87-109; Phillips, 2015; Schmidt, 2018; Skovmand, 2019b, s. 29-42).

I workshoppen havde vi særligt fokus på den britiske lingvist og kulturteoretiker Norman Faircloughs kritiske diskursanalyse, som tilbyder et sæt videnskabsteoretiske og filosofiske præmisser for at forstå forholdet mellem sociokulturelle forandringer og sproglige manifestationer (Fairclough, 2008a, s. 27-29). Hvor eksempelvis Foucaults tilgang kritiseres for at mangle egentlige metodiske retningslinjer, rummer Faircloughs diskursanalyse nogle specifikke redskaber og teknikker til at foretage empirisk funderede undersøgelser af konkret sprogbrug i en given social praksis i form af en lingvistisk sprog- og tekstanalyse (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 75). Det "kritiske" ved Faircloughs analyse er, at den muliggør social forandring ved at skabe frigørende bevidsthed om diskurser og dermed rum for moddiskurser. I Faircloughs model indgår tre dimensioner i en konkret diskursanalyse af en tekst (Fairclough, 2008a, s. 29; Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 80).

Man analyserer tekstens egenskaber i lyset af såvel den diskursive praksis som den sociale praksis. I tekstanalysen kigger man på de formelle teksttræk, blandt andet på ordvalg og vokabular, på sammenhæng mellem sætninger og på aspekter som modalitet (er, bør, kan, skal) og udsagnskraft.

Der er to elementer i analysen af den diskursive praksis. Man afdækker både de produktions- og distributionsbetingelser, hvorunder teksten er blevet til, samt de fortolkningsprocesser, som er forbundet med teksten, herunder også aspekter af intertekstualitet i form af tekstens forhold til andre forudgående eller samtidige tekster. Konkret er det relevant at undersøge, hvilke historiske tekster den pågældende tekst trækker på.

Laver man læreplansanalyser, er det fx oplagt at undersøge sammenhænge og brudflader mellem den seneste version af faghæftet og Fælles Mål ("teksten") og de forudgående: Hvilke ord og opfattelser forsvinder, hvilke går igen og varer ved, og hvilke nye træder til? Hermed afdækker man tekstens produktionsbetingelser, som naturligvis også omfatter det politiske og juridiske grundlag for en læreplansreform. Tekstens distributionsbetingelser vedrørende både den måde, ministeriet formidlede Fælles Mål på som "forenklede", og de ledsagende vejledninger i "læringsmålstyret undervisning", den seneste diskurstilpasning via nye faghæfter og sidst, men ikke mindst, de didaktiske, digitale læremidler, der omsætter læreplansreformen til undervisning.

Endelig undersøger man i den tredje dimension den sociale praksis, som refererer til den bredere samfundsmæssige kontekst, teksten indgår i. På det



socialt praksisniveau kigger man således på, hvorvidt de diskursive praksisser primært er medvirkende til at reproducere og dermed opretholde den gældende orden, eller om de er med til at forandre og omstrukturere den. Det er en væsentlig pointe, at den sociale orden både er diskursivt og ikke-diskursivt struktureret (Fairclough, 2008a, s. 28). Kritisk diskursanalyse kan medvirke til at destabilisere eller restrukturere den sociale orden ved at formulere ikke-diskursive alternativer. Som (kommende) lærer kan man tage magten fra en diskurs, fordi – som det hedder i engelskopgaven – ”den sociale praksis er formet af ustabil magt”.

Den studerende analyserede distributionen af diskursiv magt i fire undervisningsforløb fra to fagportaler og omsatte analysen til den sociale praksis via begrebet om redidaktisering (Illum Hansen & Skovmand, 2011, s. 275). Hun skrev: ”Jeg redidaktiserer et opsigtsvækkende fund og viser, hvordan denne praksis kunne udspille sig hos mig”. Konkret drejer det sig om en aktivitet fra et forløb om USA på Clio, ”The 9/11 Memorial”.

Læremidlet fokuserer overvejende på at udvikle kommunikative færdigheder. Alternativt ønsker den studerende at gøre mindesmærker til indhold og interkulturel genstand. Eleverne skal undersøge, ”hvilke normer og værdier forskellige kulturer generelt tillægger mindesmærker”, men også undersøge ”mindesmærker efter terrorangreb i andre lande gennem engelsksprogede tekster i forskellige genrer, udmundende i et multimodalt produkt om mindesmærket”. Her sker der en personlig og praksisnær tilegnelse af diskursanalytisk teori, der gøres til en didaktisk metode via anknytningen til fremmedsprogsdidaktikkens begreb om et transnationalt kultursyn.

Ifølge Fairclough bidrager den diskursive praksis både til at reproducere sociale relationer og betydningssystemer, som fx forholdet mellem lærer og elev, men den bidrager også til at forandre samfundet, idet relationerne er ”åbne for transformationer, som delvist kan stamme fra diskurs: hvordan der tales i klasseværelset, i skolegården, på lærerværelset eller i uddannelsespolitiske debatter” (Fairclough, 2008a, s. 19).

Med udgangspunkt i Faircloughs model bliver det muligt for de studerende at forholde sig analyserende og kritisk til diskurser og dermed forhandle den institutionaliserede måde at holde skole på. Analysens formål er at begrunde nye, alternative ideer og handleformer til gavn for undervisningen og skolen.

At konkretisere teori

Det teksteksempel, vi gjorde mest ud af i vores workshop, var en tekst om læringsmålstyring, der blev lanceret som et interview af Undervisningsministeriet i 2014. I den første version hed interviewet "Eksperten om målstyret undervisning og læring" (Rasmussen i Undervisningsministeriet, 2014). I en senere version var "eksperten" reduceret til "forsker", billedet af Jens Rasmussen var fjernet, og det fremgik ikke længere eksplicit, at der var tale om et interview (Rasmussen i Undervisningsministeriet, 2017). Det var den sidste version, vi læste. Ingen af teksterne er længere tilgængelige på ministeriets hjemmeside, hvad der i sig selv siger noget interessant om den forsvindingsdiskurs, de indgår i. Et andet forhold, der påkalder sig interesse, er den usynlige interviewer. Normalt oplyses det, hvem der gennemfører et interview, men det er ikke tilfældet her: Hvem taler Jens Rasmussen med? Dette er et genrebrud, men samtalegenren giver nogle muligheder, som andre tekstgenrer ikke har. Eksempelvis behøver man ikke at gengive specifikke data, og der er heller ingen forventning om referencer.

Vi læste i vores workshop en analyse af interviewet, som findes i en artikel af naturfagsdidaktikeren Jette Reuss Schmidt. Hun påpeger en diskurskamp mellem "dannelse" og "læringsmålstyret undervisning" som afsæt for formuleringen af et "struktureret netværk", der har "læringsmål" som nodalpunkt (Schmidt, 2018, s. 88). Nodalpunkter er "de privilegerede diskursive punkter", der "delvist fastlægger mening i betydningskæder" (Laclau & Mouffe, 2013, s. 99). Eller på mere almindeligt dansk: de bærende begreber i en diskurs.

I fremstillingen af strukturerede netværk er der fokus på, hvordan nodalpunktet knyttes sammen med andre sproglige elementer. Nodalpunktet "læringsmål" (både ental og flertal) "gør undervisning transparent". Læringsmål "bidrager til udvikling af metodekompetence", "beskriver, hvad eleverne skal kunne", "styrker lærerprofessionalisering" og "får undervisning til at virke". Effekten af "læringsmål" er da også, at "elever opnår større læringsudbytte" (Schmidt, 2018, s. 88). Det er påfaldende, at en række af de refererede udsagn begrundes i den internationale udvikling og forskning, som dermed er stærkt "inkluderende elementer", der forstærker udsagnenes magt.

Den strukturerede netværksanalyse søger netop at skabe "overblik over inkluderende elementer", men synliggør samtidig, "hvilke elementer der er ekskluderet – eksempelvis *dannelse*". Retten til at inkludere og ekskludere

elementer er et udtryk for magt. De "ekskluderede elementer vil konstant udgøre en trussel imod den etablerede diskurs", og en kritisk diskursanalyse "kan bane vejen for, at vi får øje på alternative løsningsforslag med inddragelse af det ekskluderede". Schmidt argumenterer for metodens relevans, "idet man ikke kun er kritisk, men også bidrager med alternativer idéer til gavn for professionerne" (Schmidt, 2018, s. 89).

Dannelse i danskopgaven

Hvis et ord som dannelse ekskluderes, og hvis dannelse er et nodalpunkt i den ekskluderede diskurs, må man se på, hvilke andre begreber der samtidig ekskluderes. I den centrale ministerielle vejledning i "læringsmålstyret undervisning" var det fx demokrati, medborgerskab, kundskaber, indhold og stof (Skovmand, 2019a, Bilag 20; Skovmand, 2019b, s. 264). Læringsmål introduceres ikke kun som det nye sort, men også som det nye stof. Begrebet "mål" vinder generelt frem på bekostning af "formål", og "undervisning" ekskluderes om en selvstændig kategori, idet den konsekvent underlægges "læringsmål".

I danskopgaven lavede de studerende en analyse af to tydelige vokabularer i faghæfterne og Fælles Mål for dansk: en dannelsesdiskurs og en målstyringsdiskurs. De var opmærksomme på den diskursive kamp mellem "mål" og "formål" og stillede to diskurser og vokabularer op over for hinanden i opgaven. Her gengiver vi de fire første ord i hvert vokabular (figur 4).

Figur 4. Opstilling af diskurser og vokabularer i danskopgaven

Målstyringsdiskurs	Dannelsesdiskurs
Mål	Dannelse
Færdigheder	Formål
Kompetencer	Udvikling
Kan/kunnen	Kategorial

Kategorierne er ikke ordnet som modsætningspar, og dannelsesvokabularet er længere end målstyringsvokabularet i opgaven. De bærende betegne (nodalpunkterne) står øverst, og nogle begreber spejler sig i hinanden. Det er fx tankevækkende, at "færdigheder" stilles over for "formål", og at "kompetencer" træder i stedet for "udvikling" i den nye diskurs. De tre sidste kategorier i dannelsesdiskursen er "tænkning", "fortolkning" og "forståelse", som ikke har modpoler i den anden diskurs. Dette skal ses i sammenhæng med, at "hermeneutiske processer" ifølge de studerende er "dannelsens

vilkår". De studerende konkluderer i deres opgave, jf. skemaet, "at målstyringsdiskursens fokus på enkeltstående færdigheder ikke lader sig forbinde med den kategoriale dannelse".

De studerende laver en elegant læsning af en passage fra faghæftet for dansk, hvor forfatterne forsøger at sløre modsætningen mellem de to diskurser eller at forene dem ved at gøre kompetencebegrebet til grundlaget eller forudsætning for almen dannelse: "Kompetencebegrebet understøtter en orientering af fagenes indhold, der sætter fokus på elevernes selvstændige beherskelse og ansvarlige anvendelse af kundskaber og færdigheder, der kan bidrage til deres almene udvikling og dannelse." (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, s. 31).

Dannelsesbegrebet går restløst op i kompetencebegreber, hvilket ifølge de studerende "udtrykker en manglende forståelse for eller i hvert fald et andet syn på almen, alsidig udvikling og dannelse, end hvad denne opgave advokerer for". Kompetencebegrebet er hverken indeholdt eller forankret i skolens eller fagets formål, som dannelsesdiskursen ifølge de studerende kan udledes fra.

Uden at bruge terminologien fra Schmidts artikel er de studerende opmærksomme på, at "dannelse" ikke kan løsrives fra sin egen diskurs og omplantes til en anden. Dannelsesbegrebet var i udgangspunktet et ekskluderet element i målstyringsdiskursen, men inkluderes nu igen uden at trække de centrale elementer fra sit vokabular med sig. De studerende skriver:

"Kompetencebegrebet er forankret i en målstyringsdiskurs, og til trods for at det ikke nævnes i fagformålet eller i Folkeskolens formål, frembringes det alligevel som et slags endegyldigt svar på, hvordan fagformålet, herunder dannelsen, kan opnås. Hermed træder dannelsesdiskursen i baggrunden."

Der sker en interessant diskurstilpasning, idet "læringsmål" forsvinder ud af målstyringsdiskursen i faghæftet for dansk, og kompetencebegrebet bliver nyt nodalpunkt. Med "målstyringsdiskurs" markerer de studerende, at "læring" i den seneste diskursversion er ekskluderet, mens "kompetence" og "færdigheder" får en fremtrædende plads.



Tilbage til teksteksemplet om målstyret undervisning

Interviewet med Jens Rasmussen indledes således: "Læringsmålstyret undervisning er slået igennem i mange lande de seneste ti år." Daværende undervisningsminister, Christine Antorini, sagde det samme i et interview året efter, som var det et faktum, og uden at henvise til sin sandsynlige kilde (Skovmand, 2016, s. 246-248). Der er således tydelig intertekstualitet mellem de to interviews, hvilket er diskursanalytisk interessant. En forskningsdiskurs og en politisk reformdiskurs er tydeligvis sammenflettet. Man kan også sige, at diskursen om læringsmålstyret undervisning legitimerer sig selv ved hjælp af forskning. Det viste sig i 2016, at det var nogle embedsmænd i Undervisningsministeriet, der med hjælp fra en lille håndfuld forskere havde fundet på betegnelsen "læringsmålstyret undervisning", som dermed næppe kan være slået igennem internationalt over en årrække (Olsen, 2016). En grundigere analyse af interviewet viser, at lærings- og kompetencemål konsekvent vedrører, hvad elever skal "kunne" (Skovmand, 2019c, s. 85), som således kan siges at være et nodalpunkt i diskursen.

Det ses af, at både færdigheds- og kompetencemål i Fælles Mål er formuleret ud fra formlen "eleven kan". Præmissen stammer fra en rapport fra Danmarks Evalueringsinstitut (Danmarks Evalueringsinstitut, 2012, s. 31,35), hvor "elevernes specifikke viden inden for et emne" og "gennemførelsen af en specifik aktivitet" er eksplicit ekskluderede elementer. Læringsmål vedrører i stedet, "hvad eleverne specifikt skulle kunne" efter et forløb. Det er med andre ord en diskurs, hvor mål adskilles fra indhold og aktivitet og knyttes til læring i form af tom modalitet. Rapporten er med Foucaults udtryk diskursens "eksistensbetingelse" (Foucault, 2005 [1969], s. 175). Dens konklusioner siver – med Faircloughs hverdagsord – som "drypeffekter" ned i en række andre tekster og udsagn om "læringsmål" og "læringsmålstyret undervisning" (Fairclough, 2008b, s. 113; Skovmand, 2019c, s. 91). De studerende har naturligvis ikke mulighed for at komme så dybt i deres arbejde med intertekstualitet, men de kan sagtens møde teksten med den "attitude", som ifølge Foucault er kritikens essens (Foucault, 2007 [1978], s. 42). Denne attitude handler om at stille sig tvivlende eller i det mindste spørgende til alt.

Inde i workshoppen igen

Vi læste hele interviewet med Jens Rasmussen i den første workshop uden at have gennemgået Schmidts analyse med de studerende først. Vi bad dem om at stille kritiske spørgsmål, der udfordrede teksten. Vi gjorde her en fælles første opdagelse: Når man i et fællesskab gør kritik til kontekst for

læsningen af en tekst, antager man ikke uden videre dens grundlæggende præmisser, som man kan være tilbøjelig til, når man læser dem i enrum eller får dem formidlet i en undervisningssammenhæng. Teksten har mere enerådighed magt, når man er alene om at læse den. Fortolkningsfællesskaber skaber rum for at formulere moddiskurser. Vi gengiver her de første sætninger fra interviewet (Rasmussen i Undervisningsministeriet, 2017):

"Læringsmålstyret undervisning er slået igennem i mange lande de seneste ti år. Til forskel fra tidligere tiders læreplaner, så beskriver målene ikke, hvad der skal gennemgås, men hvad eleverne til slut skal kunne. Dette paradigmeskift er så nyt, at erfaringerne med læringsmålstyret undervisning endnu kun i begrænset omfang er dokumenteret. Men vi ved, at det kan være vanskeligt for lærerne at omstille deres undervisning fra at have fokus på, hvilke aktiviteter man vil igangsætte, til hvad eleverne skal lære".

Det viste sig hurtigt under den fælles læsning, at teksten faldt fra hinanden, lige så snart de studerende begyndte at stille deres kritiske spørgsmål: Hvor er "læringsmålstyret undervisning" konkret slået igennem henne? Hvem har besluttet sig for det? Hvad menes der med "tidligere tiders læreplaner"? Hvor og hvornår blev de til? Hvilket paradigmeskift? Hvad vil det sige, at "erfaringerne" "kun i begrænset omfang er dokumenteret"? Hvem har erfaret hvad, og hvilken dokumentation foreligger der? Hvem er "vi", der "ved", og hvorfra stammer denne angivelige viden om lærernes omstillingsvanskeligheder? Er der nødvendigvis en modsætning mellem de aktiviteter, der igangsættes, og "hvad eleverne skal lære" – eller er det, eleverne lærer, omvendt et resultat af de aktiviteter, de involveres i?

Og i forlængelse heraf: Hvad menes der med "læringsmål"? Det stod hurtigt klart, at teksten slører eller sløjfer agens, fordi "læringsmålstyret undervisning og læring" beskrives med handlemetaforer. Læringsmål er et handlende subjekt. Læringsmål "gør", "bidrager", "beskriver og "styrker" fx, som var disse mål levende væsener med en fast form og færdig natur.

Det udløste både kollektiv lettelse og overraskelse, at det viste sig så let at analysere teksten, men det skabte også en vis bekymring og uro: Hvis dette er så dårligt underbygget og sandsynligvis forkert – hvad er så rigtigt? Handler den magt, som teksten vil udøve over os, om, at vi selv må sætte noget andet (sandt) i stedet for tekstens (falske) udsagn, før vi kan påstå, at teksten ikke taler sandt? Mindre kan naturligvis gøre det, men det er vigtigt

at være opmærksom på denne magtmekanisme og vores egne reaktioner på den.

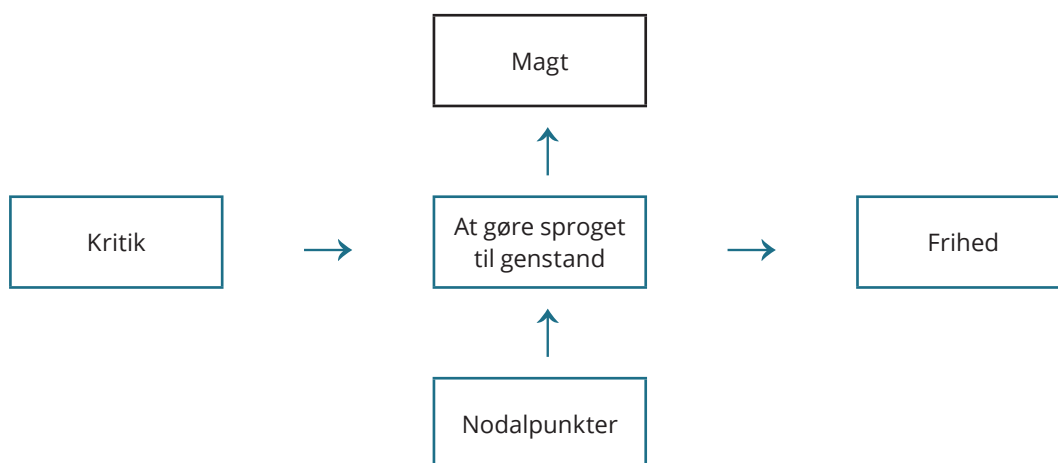
At gøre sproget til genstand og denaturalisere lærerrollen

I den anden workshop fremimproviserede vi en model (se figur 5) til illustration af kritisk diskursanalyse som metode. I modellens midte har vi det at gøre sproget til genstand. Dette var en øjenåbner for flere af de studerende, fordi det ændrede deres opfattelse af, hvad "empiri" kan dække over i et bachelorprojekt, og de opdagede, hvor langt de kan komme blot ved at forholde sig systematisk og analytisk til tekstepiri. Empiri, som – med en af de studerendes ord – "er givet på forhånd", og som "man ikke først skal ud og indsamle".

Diskursanalysen gør sproget til genstand i to dobbeltbevægelser. Den ene bevægelse vedrører forholdet mellem magt og nodalpunkter. Her ser vi på nodalpunkter eller diskursbærende begreber som udtryk for magt. Nogen ønsker at påvirke nogle andre og få dem til at tænke og handle på nye måder ved hjælp af et særligt sæt af begreber, der danner nye betydningsmønstre som grundlag for at foretage nye pædagogiske handlinger.

Den anden bevægelse udspiller sig i spændingen mellem kritik og frihed. Man skal som (kommende) lærer kunne analysere sig frem til, forstå og kritisere, hvad man er styret af, men man skal ikke blive ved kritikken, men kunne sætte sig selv fri i en personlig og professionel myndiggørelsesakt. Som lærer skal man handle, men gøre det på et kritisk oplyst og reflekteret grundlag. Det er diskursanalysen en hjælp til.

Figur 5. Diskursanalyse som metode: at gøre sproget til genstand (model fra workshop)



Denne akt muliggøres af identifikationen af alternative handlemuligheder, som forudsætter formuleringen af en moddiskurs, der geninddrager ekskluderede elementer, eller – med et udtryk fra vores empiri – gør det usynlige synligt.

Den diskurskamp, som én af de studerende berettede om i interviewet, er et godt eksempel på, hvordan man kan gøre det usynliggjorte synligt igen og invitere det udelukkede indenfor. Hun gav sig til at tale om "undervisningsformål" i sine undervisningsplaner. Det var et bevidst alternativ til de "læringsmål", som hun havde lært at lave de første uddannelsesår. "Læringsmål" ekskluderer som sagt "undervisning" og "formål" i sin formulering af en ny diskurs for skolen. Den studerende valgte at sætte en anden kurs. "Undervisningsformål" inkluderer folkeskolens formål og fagformål, udfoldes i relationer og udmøntes i indhold og aktiviteter. Med sit diskursvalg foretog den studerende en "aflærficering" af sin planlægningspraksis (Skovmand & Tanggaard, 2020, s. 153), fordi hun inkluderede det, der udgrænses i forbindelse med lærficeringen af uddannelsesfeltet. Lærficeringsbegrebet stammer fra den hollandske uddannelsesforsker Gert Biesta, der definerer det som "transformationen af et uddannelsesvokabularium til et læringsvokabularium" (Biesta, 2011, s. 25). Dette nye læringsprog gør "det særligt vanskeligt at forholde sig til spørgsmål om formål – og også til spørgsmålet om indhold og relationer" (Biesta, 2011, s. 15). Det var akkurat den transformation, som den studerende sammen med sin medstuderende havde fået fært af i deres opgave.

Lærficeringen trækker på en naturalisering af læring, som blandt andet ses i begrebet om "livslang læring". Dette er en politisk konstruktion af læring. Biesta taler om "læringspolitikken", der "har at gøre med naturaliseringen af læring, altså tendensen til at betragte læring som et helt igennem naturligt fænomen – på samme niveau som det at trække vejret og fordøje sin mad" (Biesta, 2014, s. 98). Over for denne naturalisering sætter han en "denaturalisering", som handler om at italesætte læringsnaturen som kunstigt og læringsbegrebet som vurderende, ikke beskrivende.

Når den studerende aflærficerer sin didaktiske praksis via "undervisningsformål", denaturaliserer hun "læringsmål". Det er ikke længere naturligt, men kunstigt at formulere "læringsmål". Hun ændrer dermed også sin lærernatur ved at aflære en bestemt natur. Læreren er ikke længere en person, der evaluerer læringsudbytte ud fra læringsmål. Både i forhold til sig selv og hendes kommende elever handler det med Biestas ord om "at modstå forestillingen om individets identitet som lærende som en naturlig og uund-



gåelig identitet og behovet for at forstyrre den nuværende 'common sense' vedrørende læring" (Biesta, 2014, s. 23). Et andet ord for denne forstyrrelse og denaturalisering er "afselvfølgeligørelse".

Refleksioner over anvendt teori

Vores spørgsmåls- og refleksionsramme vedrører anvendelsen af den kritiske diskursanalyse i forhold til empiri, andre teoridannelser og de studerendes kommende praksis. Det giver anledning til at foretage en triangulering af dette felt af relationer og ud fra nogle analytiske spørgsmål:

- A Teoriens forhold til empiri: Hvordan kan teorien bruges til at analysere empiri, og hvordan sker der en tilegnelse af teorien i mødet med empirien?
- B Teoriens forhold til anden teori: Hvordan tænker de studerende teorien og lader teorien spille sammen med andre teorier?
- C Teoriens forhold til praksis: Hvordan muliggør teorien et særligt blik på den praksis, som de studerende er underlagt og skal forholde sig til som kommende lærere?

Af plads- og relevanshensyn vælger vi her at begrænse os til det første og det sidste relationsfelt.

Teoriens forhold til empiri (historie og engelsk)

Der er ingen tvivl om, at den diskursanalytiske arbejdsmåde var krævende og udfordrende for de studerende, som havde brug for, at teorien blev gjort mere håndgribelig i form af en konkret analysemodel:

"Diskursanalyse [er] alligevel en lidt svær tilgang i forhold til nogle af de andre metoder, man kan anvende. Og så så jeg, at der var en model [Faircloughs], og så tænkte jeg, okay, den bruger jeg lige en dag på at læse grundigt igennem, hvor den er det eneste, der er i fokus [...] den giver god mening i forhold til de faghæfter her. Fordi det nemlig er et konkret ... jeg sidder med et konkret hæfte, jeg kan sætte ind i en model."

Den studerende pointerer her, at der sker en tilegnelse af teori, i det øjeblik den anvendes i en konkret analyse af empiri, i dette tilfælde faghæfterne i

historie. Den studerende ved, at tilegnelsen kræver, at man bruger tid på at læse, men hun ser samtidig, at læsningen har banet vejen for en forståelse af faghæfternes historiske betingethed, som ellers ikke havde været mulig:

"Jeg kunne ikke have fundet det historiske blik i det [...] For det var igennem historie, altså af de her diskursanalyser af faghæfterne, at jeg kunne undersøge, hvad der var sket tilbage i tiden. Så hvis jeg ikke havde grebet, altså ikke havde fundet diskursanalysen, så havde jeg kun kunnet se et øjebliksbillede af, hvordan det ser ud nu her [...] så jeg tror egentlig, at hvis jeg ikke havde haft diskursanalyse, så havde jeg ikke på den måde kunnet lave sådan et billede af, hvad der så var sket i 80'erne fx, eller i start 00'erne."

Diskursanalysen indsættes her i en historisk kontekst med henblik på at forstå nogle konkrete diskursændringer i forståelser af kultur og nationalitet hen over i alt 11 faghæfter i historie fra 1960-2019. I analysen af empirien går det op for den studerende, at diskurser opstår på et bestemt tidspunkt og opnår legitimitet på baggrund af nogle diskursive kampe, men også at disse styringsdokumenter har magt til at påvirke, hvordan historielærere underviser.

De studerende udtrykte alle i interviewene et behov for og en vilje til at forstå, hvad der ligger til grund for fagenes udformning, dvs. hvordan et bestemt indhold er kommet til at fremstå som objektive sandheder. Ved at analysere konkrete tekster eller andre sproglige udtryk i form af læreplaner, fagportaler, læremidler eller læreres italesættelse af noget bestemt, går det op for de studerende, at diskurser er historisk foranderlige og dermed også til forhandling og potentielt udskiftelige. I mødet med empirien sker der således en tilegnelse af teorien, som pludselig giver mening for de studerende, fordi de bliver i stand til at omsætte det til deres eget hverdagsprog – som i dette eksempel fra historieopgaven:

"der sker jo også alt det andet i samfundet, som gør, at når de [lærerne] sætter sig ind i skolen, så har de jo også fået en eller anden form for diskurs proppet ind i hovedet, måske fra fjernsynet eller nogle andre medier [...] diskurs er jo egentlig noget, der foregår alle vegne altså."



Teoriens forhold til praksis (samfundsfag og historie)

Som nævnt muliggør den diskursanalytiske tilgang, at de studerende kan forholde sig kritisk til diskurser og dermed begynde at forhandle den institutionaliserede måde at holde skole på. Der ligger en bevidstgørelse i at få øje på nogle strukturer ude i virkeligheden, som man ikke før har tillagt betydning, men som man begynder at tolke på. Eller som en af de studerende formulerede det i interviewet:

"[opgaven] har gjort mig opmærksom på nogle ting, som i hvert fald vil være relevant for mig i hele mit lærerliv [...]. Jeg mener, at jeg har fået en styrke, som jeg tror andre lærere ikke er så opmærksomme på. Jeg ved, hvad jeg skal kigge efter, og jeg er opmærksom på mine egne forventninger til eleverne."

Man kunne selvfølgelig indvende, at dette er en erkendelse, som alle studerende gerne skulle opnå i forbindelse med bachelorprojektet, men den studerendes udtalelse går hånd i hånd med en anden refleksion, som knytter sig til de begreber, den studerende fandt var de centrale for projektet, nemlig forholdet mellem det implicite og det eksplicite:

"[Jeg] synes, at det her med implicit og eksplicit er nogle virkelig, virkelig væsentlige begreber. Det har det vist sig at være for mig, fordi jeg tror, ordet implicit rammer spot on, fordi jeg står tilbage med en følelse af, at flere lærere og praktikere anvender bestemte ord og har forventninger til børnene, som er implicite eller usynlige. Og som man kan argumentere for i den grad er synlige og eksplicite for eleverne eller for mig som forsker, hvis man sådan virkelig går i dybden med det. Så jeg er i hvert fald kommet til den erkendelse, at man skal være opmærksom og reflektere over egen praksis."

Det er værd at bemærke to ting. For det første er den studerende blevet bevidst om, at diskurser potentielt udøver stor magt, idet begreber og ord faktisk er afgørende for, hvordan vi taler og handler, og dermed danner grundlag for hele lærerarbejdet. Andetsteds anvender den studerende selv ordet "magtbærende" til at beskrive, hvordan diskursanalyse opfattes i opgaven. Vil man ændre praksis, er man således nødt til som lærer at genoverveje, hvilke begreber man selv bruger og udsætter eleverne for – i dette tilfælde hvordan man taler til og italesætter eleverne i forhold til køn, og hvordan man tillæg-

ger en bestemt adfærd nogle bestemte kønsroller. For det andet omtaler den pågældende studerende i interviewet sig selv som forsker. Han ser sig selv som en, der gør det implicite eksplicit – eller formuleret på en anden måde – afselvfølgeligør det selvfølgelige. Det, diskursanalysen ifølge denne studerende kan, er "at tage nogle ting, som man ikke har lagt noget i, og lige pludselig giver det mening."

En anden studerende formulerede denne afselvfølgeligørelse med ordene "at undersøge noget, som ikke helt giver sig selv" og fortsatte:

"det, jeg tager med videre, er det der med at passe på ikke at være for låst i min forviden om både eleverne, men også de ting, jeg inddrager [i historieundervisningen], og give eleverne mulighed for at stille spørgsmålstegn ved tingene. For det var noget af det, jeg selv synes var megainteressant, når man endelig får lov at stille spørgsmålstegn ved noget, der måske godt kunne se sort-hvidt ud."

Den studerende nåede i opgaven frem til at turde stille det centrale spørgsmål om, hvor diskurser kommer fra, eller hvad der med Foucaults ord er deres "eksistensbetingelse" (Foucault, 2005 [1969], s. 175). Denne erkendelse og kritiske bevidsthed tages her helt ind i klasserummet og gøres til en fælles arbejdspraksis, som kommer til at kendetegne den kommende lærers undervisningstilgang og lærerrolle, idet eleverne også får lov til at sætte spørgsmål ved det selvfølgelige. Der ligger således i diskursanalysen et frigørende og et myndiggørende potentiale, idet analysen kan kaste lys over vores bevægelsesfrihed og handlemuligheder som praktikere i skolen. Den studerende blev i sin opgaveproces bevidst om, at bestemte diskursive og sociale praksisser, som virker selvfølgelige, i og med at de er blevet institutionaliseret, er opstået på et bestemt tidspunkt og på forskellige måder har opnået deres legitimitet, men dermed også kan forandres og miste deres legitimitet. Legitimitet er foranderlig – den fagdidaktiske praksis ligeså.

Denne erkendelse virker frigørende, fordi kommende lærere bliver bevidste om, at de – inden for de lovgivningsmæssige rammer – har mulighed for ikke kun at forholde sig kritisk til de gældende diskurser, men også for at kunne forandre dem gennem en sproglig opmærksomhed på egne artikulationer. Det kunne eksempelvis være en opmærksomhed på, hvorvidt man selv – som lærer – reproducerer eller undlader at reproducere en diskursiv praksis i klasserummet eller på lærerværelset i forhold til køn eller nationalitet. Det kunne også være ideer til en redidaktisering af et læremiddel, så



eleverne præsenteres for et mere dynamisk kultursyn end det, de digitale læremidler lægger op til.

Tilblivelse af myndighed

På baggrund af vores empiri kan vi hos de studerende konstatere en vældig optagethed af deres analyser og en – med Foucaults ord – vilje til viden i form af en vilje til at trænge bag om de selvfølkelige diskurser og institutionaliserede måder at holde skole på. Det er via begreber som "hegemoni", "magt" og "intertekstualitet", at de studerende fx får greb om både sammenhænge og brudflader mellem forskellige generationer af læreplaner til et fag og samtidig kan analysere sig frem til de magtstrukturer, der ligger bag de diskursive med- og modspil.

Til de mundtlige forsvar oplevede vi, at de studerende turde forholde sig kritisk til deres egen diskursanalytiske praksis og sætte teoriens sprog- og magtforståelse i spil. Det skyldes måske, at den kritiske diskursanalyse ikke stod alene i nogen af opgaverne. De studerende satte i deres projekter diskursanalysen i spil med anden teori, fx Klafkis kategoriale dannelsesteori, Nanna Butters og Geert Hofstedes kultursyn og Judith Butlers teori om køn.

De studerende bliver myndiggjorte, idet de via diskursanalysen opøver et særligt kritisk blik både på de tekster, som rammesætter lærerprofessionen (læreplaner, fagportaler, læremidler og andre styredokumenter) og på skolens og undervisningens diskursive og sociale praksis. Det er et tegn på, at de studerende faktisk kan lære at tænke med teoretiske tekster og forholde sig analyserende og kritisk til de diskurser, der styrer praksis – på et højt fagligt niveau. De akademiske tankebevægelser er bevidstgørende, men de er også myndiggørende, fordi de studerende som (kommende) lærere skaber sig frie handlerum i praksis.

Referencer

- Biesta, G. J. J. (2011). *God uddannelse i målingens tidsalder – etik, politik, demokrati*. Klim.
- Biesta, G. J. J. (2014). *Den smukke risiko i uddannelse og pædagogik*. Klim.
- Danmarks Evalueringsinstitut. (2012). *Fælles mål i folkeskolen. en undersøgelse af lærernes brug af fælles mål*.
- Fairclough, N. 1993 [1992]. *Discourse and social change*. Polity Press.
- Fairclough, N. (2008a). En social teori om diskurs. I: Halskov Jensen, E. (red.), Norman Fairclough, *Kritisk diskursanalyse: en tekstsamling* (s. 15-62). Hans Reitzels Forlag.

- Fairclough, N. (2008b). Kritisk diskursanalyse som samfundsvidenskabelig metode. I: Halskov Jensen, E. (red.), Norman Fairclough, *Kritisk diskursanalyse. En tekstsamling* (s. 93-118). Hans Reitzels Forlag.
- Foucault, M. (2005 [1969]). *Vidensarkæologien*. Philosophia.
- Foucault, M. (2007 [1978]). What is Critique? I: Lotringer, S. (red.), *The Politics of Truth* (s. 41-81). Semiotext(e).
- Illum Hansen, T., & Skovmand, K. (2011). *Fælles mål og midler. Læremidler og læreplaner i teori og praksis*. Klim.
- Laclau, E., & Mouffe, C. (2013 [1985]). *Hegemony and Socialist Strategy. Towards a Radical Democratic Politics* (2. udgave). Verso.
- Olsen, J. V. (2016). Ministeriet: Vi har opfundet 'læringsmålstyret undervisning'. <https://www.folkeskolen.dk/585208/ministeriet-vi-har-opfundet-laeringsmaalstyret-under-visning>
- Phillips, L. (2015). Diskursanalyse. I: Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (red.), *Kvalitative metoder: En Grundbog* (2. udgave, s. 297-320). Hans Reitzels Forlag.
- Schmidt, J. R. (2018). Dokument- og diskursanalyse. I: Engsig, T. T. (red.), *Empiriske undersøgelser og metodiske greb. Grundbog til de pædagogiske professionsuddannelser* (s. 75-101). Hans Reitzels Forlag.
- Skovmand, K. (2016). *Uden mål og med – forenkede fælles mål?* Hans Reitzels Forlag.
- Skovmand, K. (2019a). *Bilag til I bund og grund – reformer uden fundament?* Se Ekstramaterialer til bogen via dette link: <https://hansreitzel.dk/products/i-bund-og-grund-bog-49921-9788741274744>
- Skovmand, K. (2019b). *I bund og grund – reformer uden fundament?* Hans Reitzels Forlag.
- Skovmand, K. (2019c). *Folkeskolen – efter læringsmålstyringen?* Hans Reitzels Forlag.
- Skovmand, K., & Tanggaard, L. (2020). *Hvad vi taler om, når vi taler om at lære*. Hans Reitzels Forlag.
- Undervisningsministeriet (2014). Eksperten om målstyret undervisning og læring. Interview med Jens Rasmussen. <http://www.uvm.dk/Den-nye-folkeskole/Udvikling-af-undervisning-og-laering/Maalstyret-undervisning-og-laering/Faelles-Maal/Eksperten-om-maalstyret-undervisning-og-laering>
- Undervisningsministeriet (2017). Forsker om målstyret undervisning og læring. Forsker om læringsmålstyret undervisning og læring koege.dk › media › ESDH › committees › Ukendt.
- Undervisningsministeriet (2019). *Dansk. Faghæfte 2019*.
- Winther Jørgensen, M., & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Samfundslitteratur.

Mentorsamtaler og professionel udvikling for nye lærere

Lisbeth Lunde Frederiksen, FoU-leder, VIA University College,

lluf@via.dk

Elisabeth Halse, lektor, VIA University College, elha@via.dk

Resumé

Artiklen præsenterer en empirisk undersøgelse af mentoring af nye lærere. I artiklen spørges til, hvad der henholdsvis befordrer og hæmmer at praktisere mentoring for nye lærere med fokus på professionel udvikling.

Mentoring på fire skoler i samme kommune blev fulgt et år. Skolerne var udpeget af kommunen ud fra parametre om forskellighed i forhold til størrelse og erfaringer med mentoring på skolen og ud fra villighed i at deltage i projektet.

Undersøgelsen viser, at ledelsens opmærksomhed på professionel udvikling, muligheden for observation, gruppementoring, hvordan man forstår mentors rolle, og udvælgelse af mentor herunder mentorkompetencer ser ud til at have betydning. Dette udfoldes i artiklen.

Nøgleord: nye lærere, induktion, mentor, professionel udvikling

Abstract

This article presents an empirical study on mentoring for newly qualified teachers, focusing on professional development. The study inquires into what enhances and hinders this mentoring practice.

The study followed mentoring at four schools within the same municipality. The schools were chosen by the municipality, on the basis of parameters such as differences in size, experience with mentoring and willingness to voluntary participation in the study.

The study finds, that the school leadership's attention to professional development, the possibility for observation, group mentoring, the understanding of the mentor's role, the selection of mentor candidates and an understanding of mentor competences seems to be of importance to the mentoring practice. These findings will be unfolded in the article.

Keywords: newly qualified teachers, induction, mentor, professional development

Indledning

Hver fjerde lærer overvejer at forlade folkeskolen inden for de første år, og 14,4 procent af lærere mellem 25-29 år gør det (Christensen, 2019; Frederiksen et al., 2017). Der synes at være et stort behov for støttende forløb til lærere for at sikre den professionelle udvikling og for at fastholde lærerne i professionen (Britton et al., 2003; European Commission, 2010; Frederiksen, 2009).

Læreruddannelsen kan give de bedst mulige forudsætninger for at blive dygtige professionsudøvere, men nogle sider af professionsudøvelsen læres gennem efterfølgende praksis i professionen, og denne læring bør knytte an til systematisk vejledning (St.meld. nr. 11., 2009). For at understøtte den professionelle udvikling af de nye lærere, understreger Tonna et al. (2017), at refleksion er afgørende, særlig kritisk refleksion. Faglige og pædagogiske introduktionsforløb kombineret med mentorskab i de første år i professionen kan give strukturerede muligheder for, at nye lærere kan lære i og af praksis og derigennem støttes i den fortsatte professionelle udvikling (Frederiksen & Lund, 2011; Jensen et al., 2000; New Teacher Center, u.å.).

EU-Kommissionens rapport fra april 2013 peger på mentoring som betydningsfuldt for at understøtte lærerkvalitet, og 15 medlemsstater har nu obligatoriske lærerstartsordninger til nye lærere (European Commission/EACEA/Eurydice, 2013).

I Danmark har man ingen national ordning mht. lærerstartsordninger. I EVAs evaluering af de nyuddannedes møde med folkeskolen peges der på, at der er behov for tiltag (EVA, 2011), og dette er stadig aktuelt. Det kan ses i Lærerkommissionsrapporten fra 2019, hvor det anbefales, at skolerne arbejder med en mere systematisk modtagelse, gerne med mentoring (Christensen, 2019). Endvidere peger ekspertgruppen for evalueringen af LU13 på behovet for at styrke overgangen mellem læreruddannelsen og arbejdslivet, gerne gennem en systematisk lærerstartsordning med induktionsforløb (Styrelsen for Forskning og Uddannelse, 2018), og i en aftale om arbejdstid for lærere i kommunerne mellem KL og Lærernes Centralorganisation (KL & Lærernes Centralorganisation, 2020) understreges det under bemærkninger til §10 at "der skal skabes rum for at nyuddannede kan reflektere over egen og andres praksis med henblik på udvikling i forhold til undervisningsopgaven."

I forskningsprojektet "Lærerstart og fodfæste" har vi tidligere gennem en spørgeskemaundersøgelse og fokusgruppeinterviews undersøgt, hvordan praksis møder nye lærere (Frederiksen et al., 2017; Rosholm, 2017). Vi kan



på baggrund af undersøgelsen konkludere, at praksis modtager nye lærere meget forskelligt, men at nye lærere i et vist omfang tilgodeses med hensyn til rammerne for deres arbejde. Men kun 38 procent af 1140 respondenter i form af nye lærere svarede, at de havde haft én eller anden form for mentorstøtte. Yderligere undersøgte vi, om mentoren havde en eller anden form for kursus eller uddannelse i det at være mentor eller vejleder. Ud af de 38 procent af de nye lærere med mentorer havde 17 procent haft en mentor med en form for kursus eller uddannelse inden for vejlederområdet. Blandt disse var tendensen, at de i højere grad havde haft pædagogiske og didaktiske drøftelser, og de nye lærere følte sig signifikant bedre støttet end gruppen af nye lærere med mentorer uden uddannelse. Samtidig fremgår det af undersøgelsen, at nye lærere, der har haft uddannede mentorer, generelt vurderer mentorsamtaler med fokus på pædagogisk og didaktisk indhold meget højt (Frederiksen et al., 2017).

Forskningsdesign

Forskningsspørgsmål og teoretiske tilgange

Det fremgår af EU-Kommissionens rapport vedrørende lærerstartsordninger, at mentoring af nye lærere bør indeholde såvel personlig, social som professionel støtte (European Commission, 2010). International forskning fremhæver også, at specielt effektiv støtte med fokus på fortsat professionel udvikling reducerer følelsen af isolation, det styrker self-efficacy (European Commission, 2010), selvtillid, selvrefleksion og evnen til problemløsning (Korthagen & Wubbels, 1995). Endvidere øges tilfredsheden med lærerarbejdet, når lærere reflekterer over egen undervisning, hvilket kan bidrage til fastholdelse (Frederiksen, 2016; Korthagen & Wubbels, 1995).

Forskning viser, at meget af den støtte, som nye lærere får de første år i Danmark, ikke understøtter fortsat professionel udvikling, på trods af at de nye lærere ønsker kvalificerede didaktiske samtaler. Mange skoler og kommuner har først og fremmest fokus på socialisering ind i den lokale skolekontekst, klap på skuldrene og hurtig "ambulancehjælp" (Frederiksen, 2011; Frederiksen et al., 2017). Mentoring forstås i denne sammenhæng som en dialogisk samtale med en kritisk konstruktiv tilgang (Wang & Odell, 2002; 2007).

I nærværende studie spørges der derfor til, hvad der henholdsvis befordrer og hæmmer at praktisere mentoring for nye lærere med fokus på professionel udvikling.

Professionel udvikling

Projektet har med henvisning til ovenstående haft professionel udvikling, hvor refleksion står centralt, for øje og ud fra Rønnestads (2008) og Korthagen & Wubbels (1995) forståelse. Rønnestad forstår professionel udvikling som tilegnelse af og ændring i kundskab og kompetence, som "ændringer i profesjonell holdning, kognitiv og emosjonell fungering, interpersonlig fungering, profesjonell identitet, verdier og etikk, og forståelse av profesjonelle roller" (Rønnestad, 2008, s.279). Af centrale aspekter, som har betydning for professionel udvikling, fremhæver Rønnestad faglig nysgerrighed, videbegær, en kundskabssøgende holdning, en åbenhed for teori samt en forståelse af og bevidsthed om arbejdets kompleksitet i det professionelle arbejde, herunder tolerancen for flertydighed og evnen til at kunne udholde at forholde sig til sammensatte og komplekse problemstillinger i arbejdet. Det mest centrale enkeltstående aspekt ved professionel udvikling synes dog, ifølge Rønnestad, med henvisning til Korthagen & Wubbels, at være at kunne opretholde en kontinuerlig refleksion, når man møder udfordringer, og det uanset niveauer af professionel erfaring. Rønnestad pointerer endvidere, at professionelle forandringer sker gennem refleksion over praksis, og opfattelser formes og ændres både i det reflekterende enerum og i dialog. Korthagen & Wubbels (1995, s. 7) definerer refleksion som "the mental process of structuring or restructuring an experience, a problem or existing knowledge or insights." Refleksion indebærer altså at forholde sig kritisk til egen praksis med henblik på løbende at udvikle denne praksis. Det indebærer evnen til at analysere praksis og en årvågenhed over for vigtige aspekter samt at udtænke alternative beslutninger eller handlinger.

Yderligere har vi været inspireret af Kvernbekks begreb "førstehåndserfaringens autoritet" (2003, s. 165) i forbindelse med refleksion. Man tror, at man kan lave nemme koblinger fra førstehåndserfaringer (fra praksis) til vigtig professionel viden for praksis. Kvernbekks pointe er imidlertid, at sådanne førstehåndserfaringer har en del fejkilder som fx lettilgængelige forklaringer, hverdagsforståelser af sammenhænge, eller at sammenfald i tid er lig med sammenhæng i forklaring. Fejkilder, som teoriindsigt kan forhindre. Teorien skal således være med til at fastholde og udvikle komplekse forståelser af komplekse problemstillinger i en kritisk refleksion, hvorfor inddragelse af teori kan være vigtig i mentorsamtaler, der har fokus på professionel udvikling. Med dette in mente har vi været opmærksomme på, om teori er blevet inddraget i mentoringen med henblik på at kvalificere refleksion.



Empirisk design

Artiklen bygger på et *multiple casestudy* af fire udvalgte skoler i en dansk kommune. Overordnet er studiet en del af et større studie baseret på den metodiske tilgang Design-Based Research (Cobb et al., 2003). Nærværende artikel baserer sig på forskningens tredje fase. Første fase bestod af problemidentifikation, gennem en landsdækkende survey-undersøgelse (Frederiksen et al., 2017), et fokusgruppeinterview om, hvordan praksis modtager nyuddannede lærere (Rosholm, 2017), et review af reviews (Frederiksen, 2020) samt et review om skolekultur (Frederiksen et al., 2019). Anden fase har bestået i at få mentorordninger som designprincip i gang på skoler, og tredje fase, dette multiple casestudy, omhandler afprøvning af mentoring i praksis.

I studiet om, i hvor høj grad mentorsamtaler havde mulighed for at have fokus på professionel udvikling, blev der valgt fire skoler af kommunen, med størst mulig variation mht. f.eks. størrelse, land/by og erfaring med mentorordninger på skolen. Det empiriske materiale bestod af:

- Logbogsnotater fra nye lærere (16) og mentorer (8)
- Forskernoter (10)
- 15 deltagende observationer (Spradley, 1980)
- Opstartsmøder med skoleleder og mentorer (4)
- Semistrukturerede interviews (Kvale & Brinkmann, 2009) af nyuddannede lærere (7), mentorer (4) og skoleledere (4)
- Funktionsbeskrivelser for mentorordning på de involverede skoler (2).

Nogle af de observerede mentorforløb blev opfulgt med uformelle samtaler med mentorerne, i ønsket om at få kvalificeret mentorsamtalerne og at blive inspireret. Derudover har der forud for forløbet været foretaget et todages mentorkursus for alle kommunens mentorer med fokus på facilitering af refleksion i mentorsamtalerne, inklusive tre observationer.

Analysestrategi og metode

Undersøgelserne er blevet forenet under hermeneutisk ontologi og epistemologi, ved at vi har betragtet mentorsamtalerne som fænomener, der kun er tilgængelige for os i lyset af den horisont og forforståelse, vi er bærere af.

I analysen har vi arbejdet med en induktiv åben kodning mod en mere tematisk orienteret kodning for derefter at uddrage kategorier og temaer,

som vi har vendt tilbage til og spurgt til i alle cases (Braun & Clarke, 2006; 2013). Denne empiridrevne analyse har medvirket til, at de forskellige teorier, begreber fra øvrig forskning og litteratur ikke er blevet lagt ned over det empiriske materiale fra begyndelsen, men alene har tjent som inspiration og baggrund.

Resultater

I vores analyse af empirien fra de fire cases er vi kommet frem til fem temaer, der har betydning for, hvad der befordrer og hæmmer at praktisere mentoring for nye lærere, med fokus på professionel udvikling i mentorsamtalerne:

- Ledelsens opmærksomhed på professionel udvikling
- Muligheden for observation
- Gruppevejledning
- Mentorrollen – hvordan den kan forstås
- Udvælgelse af mentor, herunder mentorkompetencer.

I nedenstående udfoldes disse fem temaer med inddragelse af få begrænsede empiriudsnit.

Ledelsens opmærksomhed på professionel udvikling

Dette tema handler om ledelsens rolle, direkte som indirekte, i udførelsen af mentoring.

På de skoler, hvor man har en funktionsbeskrivelse for mentoring, og hvor ledelsen har haft fokus på professionel udvikling, ser det ud til, at man i højere grad bestræber sig på professionel udvikling i mentorsamtalerne. De fire cases placerer sig meget forskelligt mht. denne opmærksomhed. To skoler havde en funktionsbeskrivelse med bl.a. fokus på professionel udvikling, og to skoler havde ingen.

En af skolerne med formuleret funktionsbeskrivelse skiller sig markant ud ved stor bevidsthed om løbende professionel udvikling, ikke kun for nyuddannede, men for personalet generelt. Her har ledelsen og lærerkollegiet sammen udviklet et læringshjul, bl.a. inspireret af og baseret på et nordisk systematisk review om de vigtigste lærerkompetencer (Nordenbo et al., 2008). Alle lærere på skolen arbejder ud fra læringshjulet, både i skolens



team og i de enkelte læreres undervisning, med henblik på at kvalificere og udvikle undervisningen.

Ud fra læringshjulet reflekteres der over og udvikles undervisning. Der tages udgangspunkt i hjulet i MU-samtaler, i skolelederens indledende samtaler med de nye lærere og i mentordagsordener. Det er ud fra læringshjulet, at man definerer god undervisning og god udvikling af undervisning. Læringshjulet dagsordensætter ligeledes teamarbejdet, arbejdet i læringsfællesskaber og mentorsamtaler. Med andre ord iscenesættes professionel udvikling med reference til læringshjulet og dette smitter også af på mentoringen. Her er der i langt højere grad fokus på den professionelle støtte, end hvad vi kan finde i det empiriske materiale fra de andre skoler. Skolelederen udtaler fx følgende:

Altså, jeg vil fremhæve vores læringshjul, det der med de tre kompetencer i forhold til at være lærer. Relationskompetence, faglige og didaktiske kompetencer, det er det, der gør den gode lærer..., hvis man kigger i læringshjulet, så kan man jo som mentor være god til at spørge ind til det, så den ny lærer kan få en refleksion over det, der er gjort, eller hvordan kan jeg komme videre med det her, eller hvorfor er det, at det er vokset mig over hovedet, hvordan kan jeg få den der kompleksitet ned, så jeg kan overskue det. (Skoleleder)

Det ser ud til, at en eksplicitering af værdier og retning for skolens pædagogik og udvikling i kraft af udarbejdelse af et læringshjul kan være med til at understøtte mentorsamtaler med fokus på professionel udvikling. Samtidig kan der være en risiko for, at mentoring på denne vis også kan komme til at antage en meget deduktiv form, hvor teori og værdier kan blive styrende for samtalens indhold frem for de nye læreres aktuelle oplevede udfordringer, der kunne ligge uden for læringshjulet.

Muligheden for observation

Temaet omhandler mulighederne ved at inddrage observation i forbindelse med mentoring. Analysen viser, at brug af observation ikke er fremtrædende i casene, men der, hvor det bliver brugt, giver det mulighed for refleksion og faglige dialoger om undervisning. Empirien peger på, at observationer har været fundament for efterfølgende mentorsamtaler, de har været første tiltag mod refleksioner over undervisning og dermed første skridt mod professionel udvikling.

En ny lærer, der er blevet tilbudt observation både af egen, peers og erfarne læreres undervisning, finder observationen særdeles givende og siger f.eks.:

Det [observation] kunne jeg måske godt tænke, at der havde været meget mere af det her første år, at der havde været mere tid til, at man kunne komme ud og se andre lærere og eksempelvis i de fag, man selv har. (Ny lærer)

Samtidig er mentor også opmærksom på, at de nye læreres observation af mentors undervisning skal føre til en samtale om, hvordan de kan bruge observationerne til egen undervisning, således at der ikke blot bliver tale om imitation. Mentor siger fx:

Fint nok, vi kan jo godt gå timen igennem med, hvad jeg gjorde, men det er mere interessant, hvad X kan bruge det til? At hun kan forbinde dette til sin egen undervisning. (Mentor)

Gruppevejledning

Temaet har fokus på mulighederne ved at være flere nye lærere i mentoring-seancerne. Vores empiri viser, at det at være flere nye lærere i samme samtale (gruppevejledning) understøtter en undersøgende dialog, specielt hvis det foregår på basis af observationer. En af de nye lærere siger bl.a. følgende om dette:

Ja, altså, så dukker der også et eller andet op, hvis Y [den anden nye lærer] sidder og siger et eller andet, så har jeg et eller andet at tilføje, det er tit, man ikke lige kommer i tanke om det, hvis det bare er én selv, der bare sidder og snakker. (Ny lærer)

Den undersøgende dialog understøttes i endnu højere grad, når der kobles forskellige former for observation til (peers, mentor). En ny lærer har følgende kommentar:

Men det gav rigtig meget, det der med at vi var nede og se hinanden undervise. Det kunne jeg godt have savnet, at vi var blevet ved med, det kunne vi godt have lavet noget mere af. Men det hjalp rigtig meget. Det kan hurtigt blive en snak, hvis man ikke helt konkret har set det,



men når hun så er nede og se, så kan man virkelig sige okay, hvad helt konkret, hvad skete der i undervisning osv. (Ny lærer)

Mentoren uddyber dette ved at pege på, at observation og gruppedrøftelser giver flere nuancer og dermed anledning til refleksion de nye lærere imellem:

Det giver mere dynamik, at man har to personer, som har været inde og kigge på hinandens undervisning, så man kan tage fat i noget der... de kan også ligesom sparre med hinanden, og når den ene kommer ind på et eller andet, så kommer den anden også i tanke om noget. Det gør man ikke, hvis man sidder en til en, så kører man måske mere i den samme rille. (Mentor)

Mentorrollen

Temaet har fokus på de meget forskellige forståelser eller praktiseren af mentorrollen, der både kan bero på en usikkerhed i mentorrollen, men også på divergerende opfattelser af, hvad en mentor egentlig skal, både fra skolens og mentorens side. Forståelsen af mentorrollen strækker sig over et kontinuum, fra at være en god kollega til en kollega, der aktivt og bevidst understøtter den professionelle udvikling. En god kollega er en, man altid kan komme til, hvis man har brug for hjælp – her er der tale om en venlig, men passiv mentorrolle. En mentor med fokus på professionel udvikling er opsøgende og igangsættende og arbejder systematisk for at etablere et refleksionsrum i en samtænkende relation. Endvidere ser denne mentor også mulighed for selv at udvikle sin egen praksis gennem mentorsamtalerne.

Mentorrollen udføres meget forskelligt i de fire cases. Der er eksempler på, at hverken mentor eller den nyuddannede lærer har vidst, hvad de skulle bruge mentorsamtalerne til, hvilket har påvirket antallet af mentorsamtaler og indholdet. En forsker, der efter en mentorsamtale drøftede med mentor og den nye lærer, hvad en sådan samtale kan indeholde, skrev følgende i sit notat:

... mentor er klar over, at mentor skal rammesætte samtalen, men er meget usikker på, hvad en mentorsamtale kan indeholde. Og spørger om, hvad der ellers kan stå på sådan en dagsorden. Jeg fornemmer en usikkerhed i mentorrollen. (Forskernotat)

Når mentorrollen forstås som en god kollega, er mentorsamtalerne primært fokuseret på praktiske ting og *tips and tricks*. Tematikkerne centrerer omkring hverdagens små udfordringer og hændelser, og er ofte kortsigtede.

En ny lærer fortæller f.eks. om, hvordan samtalen med mentor hjalp med at få overblik over daglige opgaver. En anden ny lærer giver udtryk for, at hun har fået konkrete råd:

Der snakkede vi om helt konkret, hvad kunne jeg? Hun sagde, jamen så sig sådan i den her rækkefølge "at de skal være stille", "de skal rejse op" osv. Altså, hvordan jeg skulle gøre det, og det var noget, jeg gik ned og gjorde, og så har jeg gjort det siden. (Ny lærer)

Ingen af samtalerne af ovenstående karakter viste tegn på facilitering af refleksion med henblik på løbende at udvikle sig,

Denne form for mentoring kan til tider være relevant og gavnlig for den nye lærer, hvis værdier og holdninger er sammenfaldende med mentors. Der kan dog være risiko for, at mentoringen på den måde fører til konserverende undervisningsforståelse og praksis. For at mentorsamtalerne skal få et mere langsigtet perspektiv og være grobund for en professionel udvikling, kræves der også kritisk refleksion over og bevidsthed om undervisningsforståelser, læringssyn og egen praksis. Sådanne samtaler er vanskeligere, de kræver aktiv viden inden for feltet og fordrer en mere systematisk tilgang til mentoring. Denne type samtaler er der ikke så meget af i de fire cases. Nedenstående eksempel kan dog ses som ansaster til dette. En ny lærer siger:

Så har vi jo læringshjulet her på skolen. Hvor der har været fokus på relationskompetence, og så har der været fokus på de didaktiske kompetencer, klasseledelse, og så har vi snakket lidt om, hver gang har vi kunnet komme med problemstillinger, vi har haft, og så har vi, hvis vi nu havde relationskompetence på papiret, eller som vi nu skulle snakke om. Så har det været sådan, at hun [mentor] har kørt det over i det og snakket om, jamen hvor er vi så henne i denne cirkel og sådan noget. (Ny lærer)

De mentorsamtaler, der har bevæget sig væk fra her og nu-problemstillinger og ind i et mere reflekterende rum, oplever både mentor og ny lærer som gavnlige, og den nye lærer oplever her også at kunne bidrage med noget af værdi. En ny lærer siger f.eks.:

Jeg føler mig værdsat. Jeg føler mig ikke ny som sådan. Jeg føler ikke, man føler sig stemplet som ny. Man kommer med noget viden, der er vigtig. (Ny lærer)

Jeg synes, det er super rart, at der er en, der sætter sig helt ud og stiller nogle kritiske spørgsmål til det, man har gjort, oplevet og det, man tænker på. Det synes jeg, man kan komme til at reflektere meget over. (Ny lærer)

Og mentoren får også udbytte af samtalerne:

Ja, og så bliver jeg opmærksom på, at man altid udvikler sig, selv når man er nået pensionsalderen. Ja, jeg lærer jo også noget af dem, der er også noget den anden vej rundt. Så, ja. Meget givende. (Mentor)

På én skole opereres der med flere forskellige former for vejledning: En mentor for den nye lærer og en faglig vejleder, der er sparringspartner for såvel nye lærere som andre kolleger i (fag)faglige spørgsmål. Derudover forventes de nye læreres team også at være vejledere, specielt i forhold til personlig og social støtte. En skoleleder siger:

... så er der jo også alt det praktiske som ny lærer, men det er jo teamets opgave. Det er jo ikke kun mentor, det her, det er teamets opgave, og det ved de også godt, det får de også at vide, at de har en opgave. (Leder)

Mentorens opgave er at facilitere udvikling af den nye lærers refleksionskompetence over konkret praksis, så den nye lærer på sigt selv kan tackle og udvikle undervisning. Forskellen i forståelse af mentorrolle ser ud til i de fires cases at afhænge af, om der er et systematisk fokus på professionel udvikling på skolen, og af tydeliggørelse af mentorrollen gennem en funktionsbeskrivelse.

Til trods for tegn på reflekterende mentorsamtaler bar alle samtaler præget af meget lidt åbenhed for teori og for samspil mellem den teoretiske og den erfaringsbaserede viden, uanset opfattelse af mentorrolle. Noget tyder på, at mentorerne ikke i særlig høj grad ser deres rolle som den, der skal skabe sammenhæng mellem uddannelse og professionen. I empirien er der ingen eksempler på, at de nye læreres erhvervede teori fra uddannelsen sættes i

spil i forhold til praksiserfaringer. Anvendelse af teori som fundament for en professionel udvikling er stort set ikke tilstede. Dermed ser vi en risiko for, at den nye lærer frakobles en del viden og færdigheder tilegnet i læreruddannelsen og primært kobler sig til den praksiskultur, der er ved den skole, hvor den nye lærer får sin første ansættelse. En ny lærer udtaler i et interview følgende:

Alt det teoretiske, som jeg jo synes har været vildt fedt at nærde i. Det er man jo selv skyld i, at det glider lidt ud eller sådan, det får man i hvert fald ikke aktivt brugt. Jeg tænker altså, man trækker jo på meget af det ubevidst, ikke også, fordi man har haft så meget, men aktivt bruger man det jo ikke så meget... (Ny lærer)

Udvælgelse af mentor, herunder mentorkompetencer

Temaet handler om, hvilken betydning afstanden mellem mentor og den nyuddannede lærer har for, at der kan foregå kvalificerede, reflekterende dialoger i mentorsamtalen.

I de fire cases har der været forskellige strategier for, hvem man har valgt som mentor. På to af skolerne har kompetencer været princippet for udvælgelse, dvs. hvem, der ville være kvalificeret til at udføre opgaven og havde interesse i funktionen, samt at mentoren ikke var en del af det daglige samarbejde med nye lærer. På én skole har det været nærhedsprincippet, der har været afgørende, og på den sidste skole har både kompetence- og nærhedsprincippet været i spil.

Empirien viser, at nyuddannede lærere kan se en fordel i at have en mere "neutral" mentor, som de ikke arbejder sammen med til hverdag, hvorfor de kan bringe emner op, der går lidt tæt på i forhold til elever, forældre eller kolleger:

... en person, som man måske ikke snakker så meget med til dagligt, men som man kan tale med om lidt af hvert og måske også noget af det, der er lidt tæt på, øhm – kollegamæssigt eller elevmæssigt... (Ny lærer)

At mentor ikke er en del af hverdagens praksis, kan give den nye lærer mulighed for at åbne sig mere.



I en af casene oplever de nye lærere det som meget opløftende og understøttende for deres professionelle udvikling, at deres mentor er uddannet og valgt på baggrund af kompetencer. F.eks. udtaler en ny lærer følgende:

Det er super rart, at der er én, der sætter sig helt ud og stiller nogle kritiske spørgsmål til det, man har gjort, oplevet og det, man tænker på. Det synes jeg, man kan komme til at reflektere meget over. Det var en god løsning, at det ikke er en, man går med til daglig ... måske lægger [hun] vægt på nogle helt andre ting. (Ny lærer)

I citatet peger læreren på mentor som en slags kritisk ven, hvor samtalen har en anden karakter end hverdagssnak. Det vurderes, at der arbejdes med en professionel udvikling som noget andet end blot at give et klap på skulderen og konkret rådgivning.

To af skolerne har haft nærhed som princip for udvælgelse af mentoren, hvilket kan være vanskeligt, idet det er svært at skabe distance til den hverdagspraksis, som begge er involverede i. I en af disse cases er mentor blevet bevidst om, at en mentor fra en anden position ville kunne udfordre den nye lærer bedre og dermed i højere grad facilitere refleksioner. Mentor siger f.eks.:

Fordi jeg tænker, de [mentorer med distance] kan spørge mere åbent ind til. Jeg tager mange ting for givet og de små samtaler, der, hvor vi siger "Går det godt?" "Ja, det går godt" og sådan. Jeg tænker, at en udefra ville kunne gøre det anderledes. (Mentor)

Når den nyuddannede lærer skal reflektere over en fælles praksis sammen med mentor, er der stor chance for, at mentor også kommer til at undersøge egen praksis, hvilket kan være berigende, men også en situation, hvor mentor kan føle sig utryk.

Også den nye lærer kan se udfordringer i sammenblandingen af kollega- og mentorrollen:

[Mentor] er også den kollega, jeg har som nærmeste kollega. Så er det også lidt svært, hvornår er det så en mentor, hvornår er det bare en kollega, man ville spørge? (Ny lærer)

Meget i empirien tyder på, at både mentor, den nyuddannede lærer og skolen her har en forståelse af, at formålet med mentoring er personlig og social støtte, herunder rådgivning, snarere end facilitering af refleksion med henblik på professionel udvikling, og i den sammenhæng kan en mentor tæt på måske være god. Men der kan også være tale om, at mentor, her tæt på, har svært ved at påtage sig rollen som igangsætter af en undersøgende dialog, der kan give anledning til kritisk refleksion og udvikling af praksis, netop fordi denne er tæt på.

Konklusion

Udfordringer og muligheder, hvad angår at facilitere professionel udvikling i mentorsamtaler med nyuddannede lærere, drejer sig bl.a. om en eksplicitering og en bevidsthed hos såvel skoleleder, mentorer som hos de nyuddannede lærere om mentorsamtalernes hensigt og mentorens rolle. En eksplicitering og formalisering, f.eks. gennem en funktionsbeskrivelse, kan bidrage til dette.

Et tydeligt værdigrundlag og eksplicitering af skolens pædagogik og retning for pædagogisk arbejde kan bidrage til en øget opmærksomhed på professionel udvikling i skolekulturen, der så igen får betydning for, at fokus drejes mod også professionel udvikling i mentorsamtalerne.

Rammer, der giver muligheder for forskellige former for observation som udgangspunkt for mentorsamtaler, hjælper med at dagsordensætte pædagogiske og didaktiske samtaler i mentorsamtalerne og understøtter en undersøgende dialog, der kan bidrage til refleksion og dermed give mulighed for at facilitere professionel udvikling. Også gruppevejledninger bidrager til dette.

Ikke alle mentorer udpeges ud fra et princip om besiddelse af mentor-kompetencer, men derimod ud fra et nærhedsprincip. Mentorer med vejledningskompetencer ser ud til i højere grad at kunne bidrage til facilitering af professionel udvikling, kompetencerne gør dem i stand til at facilitere refleksion over undervisning og komme videre end "hverdagssnak".

Mentorer, uanset kvalifikationer, ser ikke deres rolle som nogle, der skal skabe sammenhæng mellem uddannelse og profession, dette giver sig bl.a. udslag i, at der ikke inddrages teoretiske perspektiver på udfordringer i samtalerne eller i drøftelser, hvad de nye lærere forstår ved god undervisning, og hvilke resurser de har med sig fra uddannelsen.



På de skoler, hvor man har valgt en mentor "tæt på", synes der at være en forståelse af mentoring primært som social og personlig støtte og ikke som støtte til professionel udvikling. Mentorer tæt på den nye lærers praksis har sværere ved at distancere sig fra praksis, og den nye lærer har sværere ved at skelne mellem mentorrollen og kollegarollen. Hermed er det sværere at etablere et reflekterende rum som fundament for professionel udvikling.

Mentorer, der ikke er tæt på den nyuddannede lærers praksis, opleves i nogle tilfælde at invitere den nyuddannede lærer til større åbenhed om mere sårbare emner.

Analysen peger i retning af, at skolekulturen har stor betydning for muligheden for at udføre mentoring med fokus på refleksion og dermed muligheden for fortsat professionel udvikling. En kultur, der generelt er bevidst om professionel udvikling, vil også i højere grad have mulighed for at implementere mentoring, der ikke kun har fokus på social og personlig støtte, men også på støtte, der kan hjælpe til refleksion og dermed fortsat professionel udvikling. Hvis en mentor ikke understøttes af ledelse og skolekultur til at fokusere på professionel udvikling, kan det være svært at implementere.

International forskning peger på, at en samarbejdende skolekultur er vigtig, også når man taler om mentoring med fokus på professionel udvikling. I den sammenhæng peges der på en understøttende, interesseret og anerkendende ledelse som en afgørende faktor for at udvikle en sådan skolekultur (Frederiksen & Halse, 2020). Vores empiri i nærværende projekt viste et godt eksempel på, at netop eksplicitering af skolens fælles udviklede pædagogik og udviklingsretning, kombineret med en støttende, interesseret ledelse, kan være med til at støtte processen med professionel udvikling i mentoring.

Ligeledes understøtter nærværende studie tidligere forskning omhandlende mentorers vejledningskompetencer som vigtig for udøvelse af mentoring med fokus på professionel udvikling. Adskillige internationale studier peger på, at mentoring med en ikke-uddannet mentor er væsentlig forskellig i kvalitet fra en mentoring med en uddannet mentor (Glassford & Salinitri, 2007; Hobson et al., 2009; Spooner-Lane, 2017), og at mentoring af en ikke-uddannet mentor kan føre til "judgementoring" (Hobson & Malderez, 2013).

Referencer

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., & Clarke, V. (2013). *Successful Qualitative Research: A Practical Guide for Beginners*. SAGE.
- Britton, E., Paine, L., Pimm, D., & Raizen, S. (red.) (2003). *Comprehensive teacher induction*. Kluwer Academic Publishers.
- Christensen, P. B. (2019). *Lærerkommissionens rapport*. <https://www.dlf.org/media/12970722/laererkommissionsrapporten.pdf>
- Cobb, P., Confrey, J., Disessa, A., Lehrer, R., & Schauble, L. (2003). Design Experiments in Educational Research. *Educational Researcher*, 32(1), 9–13. <https://doi.org/10.3102/0013189X032001009>
- European Commission/EACEA/Eurydice (2013). *Key data on teachers and school leaders in Europe, 2013 Edition. Eurydice Report*. <https://doi.org/10.2797/91785>
- European Commission (2010). *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers – a handbook for policy makers*. https://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/school/doc/handbook0410_en.pdf
- EVA (2011). *Læreruddannelsens faglige kvalitet*. Danmarks Evalueringsinstitut.
- Frederiksen, L. L. (2009). Mentorskab i folkeskolen. *Liv i Skolen*, 2, 59–64.
- Frederiksen, L. L. (2011). Hvad ved vi? Hvad vil vi? Hvad gør vi? *Unge Pædagoger*, 2, 3–13.
- Frederiksen, L. L. (2016). Mentoruddannelse for 50+’ere. I: Frederiksen, L. L., & Hede-gaard, K. M. (red.), *Veje til professionel udvikling: i læreruddannelse og lærerarbejde* (s. 107–122). Klim.
- Frederiksen, L. L. (2020). Support for newly qualified teachers through teacher induction programs – a review of reviews. I: Olsson, K. R., Bjerkholt, E., & Heikkinen, H. (red.), *New teachers in the Nordic Countries – ecologies of mentoring and induction*. Cappelen Damm Akademisk.
- Frederiksen, L. L., & Halse, E. (2021). Uddannelse til kompetente mentorer for nyuddannede lærere . *Manuskript indsendt til udgivelse*.
- Frederiksen, L. L., Halse, E., & Jensen, I. R. (2019). Skolekultur, lærerstart og fodfæste. *Studier i Læreruddannelse og -Profession*, 4(1), 207–227.
- Frederiksen, L. L., Krøjgaard, F., & Paaske, K. A. (2017). *Lærerstart og fodfæste i et livs-langt karriereforløb*. VIA University College. <https://www.ucviden.dk/da/publications/lærerstart-og-fodfæste-i-et-livs-langt-karriereforløb>
- Frederiksen, L. L., & Lund, J. H. (2011). Dimittendundersøgelse Læreruddannelsen i Århus, rapport 2, årg 2009. I: *Læreruddannelsen i Århus, rapport 2, dimittendårgang 2009*. Læreruddannelsen i Århus, VIA University College.
- Glassford, L. A., & Salinitri, G. (2007). Designing a Successful New Teacher Induction Program: An Assessment of the Ontario Experience, 2003–2006. *Journal of Educational Administration*, 60, 1–34.
- Hobson, A., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson. (2009). Mentoring Beginning Teachers: What We Know and What We Don’t. *Teaching and Teacher Education*, 25(9), 207–216. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.001>
- Hobson, A., & Malderez, A. (2013). Judgementoring and other threats to realizing the potential of school-based mentoring in teacher education. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 2, 89–108. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-03-2013-0019>
- Jensen, J. B., Nielsen, N. G., & Hansen, H. (2000). Fra læreruddannelse til lærerarbejde. *Unge Pædagoger*, 3/4.



- KL, & Lærernes Centralorganisation (2020). *Aftale om arbejdstid for undervisere i kommunerne*. <https://www.kl.dk/media/25184/o20-5032-aftale-om-arbejdstid-for-undervisere-i-kommunerne.pdf>
- Korthagen, F. A. J., & Wubbels, T. (1995). Characteristic of reflective practitioners: towards an operationalization of the concept of reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1(1), 51–72. <https://doi.org/10.1080/1354060950010105>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Interview : introduktion til et håndværk* (2. udg.). Hans Reitzels Forlag.
- Kvernbekk, T. (2003). Erfaring, praksis og teori. I: Kvernbekk, T. (red.), *Pædagogik og lærerprofessionalitet* (s. 146–163). Klim.
- New Teacher Center (u.å.). *Our approach*. Hentet d. 19. september, 2018, fra: <https://newteachercenter.org/our-approach/>
- Nordenbo, S. E., Larsen, M. S., Tiftikçi, N., Wendt, R. E., & Østergaard, Ø. (2008). *Teacher competences and pupil achievement in pre-school and school. A systematic review carried out for the Ministry of Education and Research, Oslo*. Danish Clearinghouse for Educational Research, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.
- Rønnestad, M. H. (2008). Profesjonell utvikling. I: Molander, A., & Terum, L. I. (red.), *Profesjonsstudier* (s. 279–292). Universitetsforlaget.
- Rosholm, K. (2017, 25. august). *Focus group interviews in Herning: Findings*. <https://www.ucviden.dk/da/publications/focus-group-interviews-in-herning-findings>
- Spooner-Lane, R. (2017). Mentoring beginning teachers in primary schools: research review. *Professional Development in Education*, 43(2), 253–273. <https://doi.org/10.1080/19415257.2016.1148624>
- Spradley, J. P. P. (1980). *Participant observation*. Harcourt Brace College Publishers.
- St.meld. nr. 11. (2009). *Læreren: rollen og utdanningen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/dce0159e067d445aacc82c55e364ce83/no/pdfs/stm-200820090011000dddpdfs.pdf>
- Styrelsen for Forskning og Uddannelse (2018). *Kvalitet og Relevans i Læreruddannelsen. Ekspertgruppens evaluering og vurdering af læreruddannelsen af 2013*. <https://ufm.dk/publikationer/2019/evaluering-af-laererruddannelsen>
- Tonna, M. A., Bjerkholt, E., & Holland, E. (2017). Teacher mentoring and the reflective practitioner approach. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 6(3), 210–227. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-04-2017-0032>
- Wang, J., & Odell, S. J. (2002). Mentored Learning to Teach According to Standards-Based Reform: A Critical Review. *Review of Educational Research*, 72(3), 481–546.
- Wang, J., & Odell, S. J. (2007). An alternative conception of mentor-novice relationships: Learning to teach in reform-minded ways as a context. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 473–489. <https://doi.org/10.1016/J.TATE.2006.12.010>

Med Pinocchio i skole

Om udvikling af den professionelle dømmekraft i undersøgelsesfællesskaber

Kirsten M. Andersen, lektor, UC Syd, kman@ucsyd.dk

Rasmus Aaskov Iversen, adjunkt, UC Syd, raiv@ucsyd.dk

Robert Eskildsen Jepsen, lektor, UC Syd, rjep@ucsyd.dk

Max Ipsen, lektor, UC Syd, mips@ucsyd.dk

Resumé

Med udgangspunkt i de politiske ønsker om en læreruddannelse, der har mere praksis, analyseres og diskuteres, hvordan praksis kan kvalificeres. Artiklen indledes med en påstand om, at en studiemæssig kvalificering af praksis ikke skal drives på afveje af akademisering, men udfordres af høj faglighed i pædagogik, fag og akademiske dyder.

Herfra argumenterer vi for et perspektivskifte i forståelsen af praksis, hvor det centrale er reflekteret arbejde med fokuseret empiri og udvikling af den studerendes dømmekraft. Med udgangspunkt i fænomenet kernepraksis gøres fokuseret empiri til "kernen" i perspektivskiftet. Vi har valgt at fremhæve et eksempel fra praksis for at argumentere for, at en dialektisk omgang med empiri skaber en reflekterende sammentænkning af teori og praksis. Den dialektiske arbejdsform er kendetegnet ved at være dynamisk og ved, at den udfordrer de studerendes dømmekraft ved at bringe viden, didaktik og erfaring i spil i forhold til den fokuserede empiri.

Afslutningsvis foreslår vi etablering af undersøgelsesfællesskaber som rammesættende for et rum, hvor refleksion og dømmekraft kan faciliteres. I disse fællesskaber skaber teori og praksis mulighed for at kvalificere empirien og dermed den studerendes praksis og faglige refleksion. Endelig konkretiseres fokuseret empiri, som det kan tage form i et reflekteret undersøgelsesfællesskab.

Nøgleord: kernepraksis, dialektik, dømmekraft, undersøgelsesfællesskaber

Abstract

Starting from the political wish for a teacher education with more practice, it is analyzed and discussed, how practice may be qualified. The article begins with the claim that qualifying teacher study academically must not be driven astray by academicization, but rather challenged by professionalism and knowledge when it comes to pedagogy, subject, and academic virtues.

We argue for a change of perspective in the understanding of practice, where the core is reflected work with focused empirics, developing the judgment of the students.

With the phenomenon of core practice focused empirics becomes the "core" in the change of perspective, and with a case we argue for a dialectic as a reflected co-thinking of theory and practice. A dialectic approach involves complex thinking, which may challenge the students' judgment by bringing knowledge, didactic and experience in relation to the focused empirics.



Thus, we suggest establishing research communities as a frame, for facilitating reflection and judgment. In these communities it is possible by theory and practice to qualify the empirics and thus the practice and professional reflection of the students. Concluding it is concretized how focused empirics can appear in a research community.

Keywords: core practices, dialectic, judgement, research community

Ud i virkeligheden

I pressemeddelelsen "Læreruddannelsen skal tættere på praksis" lancerede uddannelses- og forskningsminister Ane Halsboe-Jørgensen i august 2020 regeringens målsætning om at sikre et højt ambitionsniveau for læreruddannelsen gennem "mere praksis, ikke [...] mere akademisering" (UFM, Læreruddannelsen skal tættere på praksis, 2020). Med formuleringen stiller Ane Halsboe-Jørgensen en modsætning op mellem praksis og akademisering.

Modsætningen, der bliver opstillet, er problematisk, og argumentet, der ligger bag, har stråmandskarakter. Ordet *akademisering* bærer en indbygget negativitet i sig. *Akademisering* betyder ifølge Den Danske Ordbog "det at gøre (unødigt) akademisk; det at give et (for) teoretisk og formelt præg". Ingen kan ønske at gøre noget – heller ikke læreruddannelsen – *unødigt* akademisk eller give noget et *for* teoretisk præg. Ordet henter uden nærmere bestemmelse betydning i ønsket om mere praksis, og det implicerer en afstandtagen til viden, der er abstrakt og uden forbindelse til skolens undervisning. En anden pressemeddelelse, "Minister sætter gang i arbejdet med at udvikle læreruddannelsen", bestyrker denne antagelse. Her hedder det nemlig, at "Læreruddannelsen skal endnu tættere på virkeligheden i klasselokalerne", og regeringen "ønsker derfor [...] at der kommer mere praksis ind i læreruddannelsen" (UFM, Minister sætter gang i arbejdet med at udvikle læreruddannelsen, 2020). Overvejelserne munder ud i formuleringen af tre overordnede temaer. Det første tema er "Styrket praktik og praksissamarbejde". I det underliggende notat, "Nytænkning af læreruddannelsen – et ambitiøst udviklingsarbejde", uddybes temaet. Praktik og praksissamarbejde skal styrkes, og det skal blandt andet ske ved, at de "lærerstudierende skal klædes bedre på til at træde ud i virkeligheden i folkeskolen", fx ved at de møder "mere virkelighedsnære praktikforløb" (UFM, Nytænkning af læreruddannelsen, 2020).

Pointen, at afstanden mellem teori og praksis er for stor, og at den er et problem, kan forekomme forceret. På baggrund af et ønske om at gøre afstanden mellem teori og praksis mindre, har vi gennem de senere år set en udvikling mod praksisnær forskning. Spørgsmålet er, om det er den rette vej – eller måske rettere den *eneste* – vej at gå? Vores ambition i artiklen er at give et bud på, hvordan man kan udvikle praksis og læreruddannelse uden at opstille forcerede dikotomier, men ved netop at insistere på, at ikke alt er ens eller det samme, og at der i den dialektiske spænding, der kan opstå i og mellem det, der er forskelligt, kan ligge et potentiale. Hvis vi formår at tænke forholdet dialektisk og reflektivt, kan forskelligheden gøres til en styrke i stedet for en ufrugtbar modsætning mellem skolens virkelighed og læreruddannelsens (u)virkelighed.

Alexander von Oettingen har beskrevet forholdet mellem viden om skolen og den pædagogiske handlen således: "Aldrig har vi forsket så meget i læring, didaktik, digitale medier, inklusion, nye læringsformer etc., og aldrig før har vi haft så mange empiriske data og informationer til rådighed. Alligevel har vi svært ved at se, hvordan den empiriske viden transformeres til pædagogiske og didaktiske teorier, og hvad det betyder for praksis" (Oettingen, 2018, s. 19). Viden og handling bliver ikke bragt i forbindelse med hinanden.

Forholdet mellem teori og praksis, mellem viden og handling, er konstituerende for lærerens opgaver i skolen. Derfor skal forholdet ikke opløses, men være afsat for refleksion. Der er ikke nødvendigvis brug for mere praksis i læreruddannelsen, men for en fokuseret og reflekteret omgang med praksis – også med et akademisk udgangspunkt. I en ganske anden sammenhæng har C. Y. Frostholt i *Træmuseet* mindet os om, at "Ikke alting er modsætninger. Ikke alting er så enkelt" (Frostholt, 2018, s. 234). Hvis alting var modsætninger, drejede det sig blot om at vælge den rigtige side i den opstillede modsætning: mere praksis, ikke mere akademisering. Så enkelt er det ikke, og vi er derfor nødt til at fastholde problemet i sin kompleksitet, i sin dialektik, og det gør vi, når vi argumenterer for *bedre*, ikke nødvendigvis *mere*, praksis, og når vi stiller spørgsmålet om, hvordan vi kan *forbedre* de eksisterende praksismuligheder i læreruddannelsen og inddrage disse i studiet til lærer. En kvalificering af praksis skal ikke drives på afveje af akademisering. Den skal udfordres af faglighed og akademiske dyder. Det kan man fx gøre ved, at man kvalificerer omgangen med de erfaringer og den empiri, som de lærerstuderende indsamler, erfarer og får kendskab til gennem praksisforskning undervejs i deres studium, og rette dem tilbage i



praksis (Benner, 1980). Hvis vi i læreruddannelsen vælger at arbejde fokuseret med empiri som en aktivitet, der i dialektisk forstand skaber syntese mellem teori og praksis, kan vi måske styrke de studerendes læreprocesser med henblik på i sidste ende at kvalificere og udvikle undervisningen i folkeskolen.

Vi vil argumentere for og give eksempler på, hvordan en fokuseret og reflekteret omgang med empiri åbner op for et kernefokus, sans for muligheder for perspektivskifte og bevidste didaktiske justeringer. Vi mener med andre ord, at reflekteret arbejde med empiri kan bidrage til at forbedre den studerendes og lærernes professionelle dømmekraft og handlekompetence i praksis.

Artiklen inddrager situationer fra skolen, og vi forholder os i den til national og international forskning for gennem denne forskning og vores erfaringer med læreruddannelse, praksissamarbejde og praktik at komme med nogle teoretisk funderede bud på en retning for praktik, praksissamarbejde og for forholdet mellem praksis og teori.

Professionel dømmekraft

Den *professionelle dømmekraft* er i de senere år blevet fremdraget i forhold til lærerens arbejde i folkeskolen. Danmarks Lærerforening har fremhævet den professionelle dømmekraft i *Folkeskoleidealet*. Heri hedder det: "I folkeskolen har lærerne på baggrund af deres faglighed og professionelle dømmekraft ansvaret for skolens undervisning og dannelsesopgave samt at bidrage til folkeskolens udvikling", og i udlægningen af dette ideal: "Udgangspunktet for god undervisning er lærernes professionelle dømmekraft og engagement" (Danmarks Lærerforenings folkeskoleideal, 2021). I *Professionsideal for Danmarks Lærerforening* fremhæver man også lærerens dømmekraft som en forudsætning for, at læreren kan reflektere over og udvikle sin praksis, fordi læreren "aldrig kan forlade sig på rutiner, men bestandig må udøve dømmekraft" (Professionsideal for Danmarks Lærerforening, 2021). Og for at "opfylde folkeskolens målsætning og undervisningsmål", som det lyder i det første punkt i professionsidealet, stilles der krav til "lærerens faglighed og selvstændige dømmekraft" (Professionsideal for Danmarks Lærerforening, 2021). Dømmekraften og den professionelle udøvelse af den er med andre ord en kerne i lærergerningen.

Begrebet *dømmekraft* kender vi i filosofien fra Aristoteles over Kant, der som bekendt kaldte sin tredje kritik for *Kritik der Urteilkraft*, altså *Kritik af*

dømmekraften, og frem til blandt andre Gadamer, der behandler begrebet i sit hovedværk, *Wahrheit und Methode*. Det er oplysende kort at se på begrebets udvikling i filosofien gennem disse tre nedslag, og hvordan de peger frem mod og bliver brugt i en bestemmelse af dømmekraften i en professionel kontekst. Hos Aristoteles er begrebet knyttet til *phronesis*, der er "orienteret mod det etiske" og "relateret til praksis" samt har "fokus på erfaringer og handling" (Haase, 2018, s. 81). *Phronesis* "kan forstås som en slags etisk-praktisk sans, der er retningsgiver for konkrete handlinger på baggrund af en værdianalyse" (Haase, 2018, s. 81), og det er ikke vanskeligt at se, hvordan man kan bruge begrebet til at beskrive den professionelle dømmekraft, der netop baserer sig på og tager retning af den praktiske og den etiske sans. *Phronesis* er "en handlekompetence til at gøre det gode og det rigtige på rette tid og sted" i situationer, "hvor valget af handling ikke gives entydigt" (Boll & Nielsen, 2017, s. 1).

Kant ser den reflekterende "dømmekraft som mellemeleddet mellem forstand og fornuft" og som en formidling "mellem teori og (moralsk) praksis" (Höffe, 1993, s. 222). Hos Kant indgår dømmekraften i undersøgelsen af sammenhængen mellem teoretisk og praktisk filosofi, ikke mindst i hans egen filosofi, især de to første kritikker. Dømmekraften er en tredje subjektiv evne, som uden at ophæve forskellen forbinder det teoretiske og det praktiske, og Kants definition af dømmekraften som "evnen til at tænke det særlige som indeholdt i det almene", men også som en dom, der skal "finde det almene til det givne særlige" (citeret efter Höffe, 1993, s. 222) er interessant i forhold til den professionelle dømmekraft. Bruger vi Kants bestemmelse i forhold til den professionelle dømmekraft, kan vi sige, at den professionelle, læreren, meget ofte må forbinde det særlige og det almene i en handlen.

Hans-Georg Gadamer er ganske konkret, når han skal udpege dømmekraftens betydning: "Hvad der adskiller tåben fra den kloge er, at han mangler dømmekraft, dvs. han formår ikke at subsumere og er derfor heller ikke i stand til på en hensigtsmæssig måde at anvende det, han har læst" (Gadamer 2004, s. 34). Gadamer kritiserer Kant for at fjerne begrebet fra *sensus communis* (den sunde sans eller den sunde fornuft), som det har været knyttet til, for i stedet at bruge det primært i forhold til den æstetiske dom, smagsdommen (Gadamer 2004, s. 34). *Sensus communis* knytter Gadamer til det at "kunne forstå og moralsk beherske den konkrete situation", og det vil også sige at kunne handle i den konkrete situation på baggrund af almene principper og erfaringen fra det konkrete" (Gadamer 2004, s. 30). Den konkrete situation er potentielt én i et utal af variationer, men i sig selv kalder den



på forståelse. Gadamer kalder situationen *hermeneutisk*. Læreren må bruge (applicere) sin viden og erfaring og investere sin sunde fornuft og sit personlige ansvar i handlingen. Derfor er der grund til at interessere sig for udviklingen af læreruddannelsens praksisdimension, og der er grund til at være opmærksom på lærerens dømmekraft (Wiberg, 2014).

Pinocchio i hvalfiskens bug

I læreruddannelsen er der erfaringer med studieformer, der kan være ramme for en fokuseret og reflekteret omgang med empiri, fx skolebesøg under praktik, skoleovertagelse, praksissamarbejder, øvelses- eller universitetsskoleformater. Rammen kan skabes og udvikles der, hvor studerende, skolelærere, læreruddannere og evt. forskere undervejs i uddannelsen erfarer, analyserer og taler om betingelser, indhold og muligheder knyttet til den pædagogiske handling. Disse studieformer er det værd at opholde sig ved, og det er værd at udvikle dem, men først en historie fra det virkelige (skole)liv.

Under en praktik observerede en praktiklærer og en læreruddanner en lærerstuderende undervise i myter i en femte klasse. Den studerende lagde ud med frit at genfortælle historien om profeten Jonas, som Gud sendte til Nineveh for at profetere byens undergang. Jonas frygtede for rejsen, så han rejste i stedet væk med en båd, blev kastet over bord af sømændene og slugt af en hval. Efter tre dage i hvalens bug blev Jonas kastet op på land, hvorefter han tog til Nineveh og forkyndte byens undergang. Efter genfortællingen skrev den studerende *MYTE* på tavlen og bad eleverne komme med forslag til, hvad de forbandt med begrebet *myte*. Flere forslag kom på tavlen: 'en spændende historie', 'noget om gud eller guder', 'noget om gamle dage', 'fortiden', 'liv og død', 'Adam og Eva', 'skabelsen på syv dage'. På et tidspunkt foreslog en elev 'Pinocchio'. Den studerende affærdigede eleven og skrev ikke Pinocchio på tavlen ved siden af de andre forslag. Eleverne var blevet engagerede af den frie genfortælling. Mange kom med forslag. Der var pingpong. En stor del af eleverne i klassen bød ind, og den studerende fik tilvejebragt en ramme for det videre arbejde med myter.

I den efterfølgende samtale deltog tre parter: den studerende, skolens praktiklærer og en underviser fra læreruddannelsen. Formålet med samtalen er at etablere et rum for eftertanke over den undervisning, der lige har fundet sted. Indkredse situationer og give plads til refleksion, der ikke er plads til i aktionen, fordi det er lige nu og her, undervisningen sker. Det er

ikke nemt, og det kan være sårbart. Derfor er der en opgave i at stilladsere samtalen, så den studerende får mulighed for at vende tilbage og gå undersøgende til de muligheder, der ligger i den gennemførte undervisning.

Samtalen åbnede for mange overvejelser, og afvisningen af forslaget om Pinocchio gav anledning til en interessant og afsøgende samtale. En samtale om samspil og spænding mellem elevers forforståelser og den studerendes faglige definition af mytebegrebet, om formålet med undervisningen, forholdet mellem religion, fiktion, litteratur og populærkultur. I samtalen forklarede den studerende, at forslaget i situationen forekom hende at være en afsporing af det, hun var i gang med at indkredse om myter gennem elevernes associationer. Eleven var ikke blevet spurgt, hvad han forbandt med Pinocchio, og det blev et tema i trepartssamtalen, der førte til en religionsfaglig og pædagogisk samtale, der rakte fra elevinddragelse til undervisning i myter. Afsættet var et 'Hvad nu hvis?' Hvad nu hvis eleven havde gode grunde til at foreslå Pinocchio? Trepartssamtalen bevægede sig, og den blev sin egen undervisningssituation, der inddrog teori i praksis.

Fra elevens perspektiv var forslaget sandsynligvis godt. Hovedpersonerne i de to fortællinger må begge opholde sig i bugen på en hval. De to fortællinger har med andre ord krisen i fortællingerne til fælles. Der er interessante forskelle mellem de to historiers grunde og årsager til udfrielsen, og disse forskelle er værd at undersøge, og de er værd at tale om. Den fortvivlede Jonas bliver kastet op på land, Pinocchio og hans far tænder bål og forårsager dermed selv deres udfrielse. Den studerendes mål var, at eleverne skulle lære noget om kristen mytologi. En brainstorm og elevens forslag åbnede for et perspektivskifte, analyse og justering på flere planer: mellem faglighed og elevernes referencerammer, motivation og det løfte, som et 'kom med det du tænker på' implicerer, mellem fiktion og religion, mellem fortælling og symbol og meget mere.

Man kan ikke bebrejde den studerende, at hun ikke griber referencen i situationen. Men det afgørende er, at man tilkender refleksionen over praksis opmærksomhed og giver den en form i læreruddannelsen, der kan stå mål med pædagogisk praksis som handling. Det er grunden til, at vi fremdrager eksemplet. Skal man, jf. den professionelle dømmekraft og at finde det almene til det givne særlige, uddrage en almen regel af eksemplet, som vi vender tilbage til, kunne et bud være, at man som lærer skal have en dialogisk indstilling (Dysthe, 1997). At man er autentisk lyttende, og at man forsøger at forstå, hvad eleven mener. Og at være dialogisk indstillet og



autentisk lyttende kræver en solid dybdefaglighed, hvor man er så sikker i sit fag, at man kan slippe det planlagte – og lukke Pinocchio ind i klassen.

Kernepraksis

I amerikansk forskningslitteratur om læreruddannelse og praksis finder man begrebet *kernepraksis* (*core practice*). Begrebet rummer et bud på, hvordan man kan forstå samspillet mellem læreruddannelse og praktik, men også på, hvordan man kan forstå lærerstuderendes handlen og deres refleksion over forholdet mellem teori og praksis samt mellem viden og erfaring. Kernen er den empiri, som den studerende står med i en praksis. Begrebet *kernepraksis* er dog ikke et entydigt begreb. Derfor vil vi skitsere nogle karakteristika, som vi senere udfolder, ved at fokusere på empiribegrebet og praksis som en dialektik.

Pam Grossmann, Karen Hammerness og Morva McDonald argumenterer for at "teacher education should move away from a curriculum focused on what teachers need to know to a curriculum around core practice, in which knowledge, skill, and professional identity, are developed in the process of learning to practice" (Grossman et al., 2009, s. 274). Med artiklens argumentation flyttes fokus fra kompetencemål (curriculum) til en kompetenceforståelse, der har læreren eller den studerendes viden, færdigheder og læreridentitet som omdrejningspunktet for de kompetencer, der kendetegner professionen. Konsekvensen af forskydningen bliver, at praksis i udgangspunktet ikke defineres som kompetencer, som vi fx kender det i praktikken i dag, men som et tværgående felt mellem viden, færdigheder og læreridentitet.

At fokusere på kernepraksis stiller ifølge Grossmann et al. krav til både læreruddannere og praktiklærer om at kunne adressere undervisning som en kompleks udfordring og at kunne konkretisere praksis for lærerstuderende (Grossman et al., 2009, s. 277). I den forbindelse fremfører de en grundlæggende kritik af læreruddannelsen, som "generally [has] left coaching to field instructors [...], who provide field feedback during experience" (Grossman et al., 2009, s. 285). Det, de efterlyser i en kernepraksis, er et rum for *fælles refleksion* over den erfaring og den viden, som læreruddanneren, praktiklæreren og den studerende besidder med henblik på at udvikle og udfordre den lærerstuderendes viden, færdigheder og læreridentitet.

I en dansk kontekst påpeger Pia Böwadt i et udkast til en forskningsoversigt over en praksisnær læreruddannelse (2021), at et tættere samarbejde

mellem skole og læreruddannelse eller læreruddannere, praktiklærere og studerende ikke i sig selv leder frem til bedre praksis. Hun påpeger, at distance til praksis er afgørende, når en kompleks praksis skal gøres til genstand for teoretisk refleksion. Med henvisning til von Oettingen og Elsebeth Jensen (2017) fremhæves det, at der i udviklingen af lærerprofessionen er brug for teoretisk distance til praksis. Det betyder, at *kernepraksis* ikke kun er en erfaring af og en fokusering på en given praksis, men også er en fokuseret teoretisk distancering, hvor en kompleks praksis sættes ind i en refleksiv konkretisering.

Flere studier beskæftiger sig med undervisning i og støtte af studerendes refleksive tænkning (fx Freese, 1999; Loughran, 1996). Begge studier beskæftiger sig med læreruddannelse, og de har fokus på at lære de studerende at reflektere gennem undervisning i, hvad refleksion er, og hvordan man konkret kan tænke og forholde sig refleksivt. Både Freese og Loughran bygger på Deweys og Donald A. Schöns idéer, fx Schöns skelnen mellem *reflection-on-action* og *reflection-in-action* (Schön, 1982). Loughran skelner mellem tre typer af refleksion, *anticipatory reflection*, *retrospective reflection* og *contemporaneous reflection* (Loughran, 1996, s. 102) og Freese beskriver Loughrans model som bestående af "reflection during the act of planning the lesson [...], and during the actual teaching of the lesson [...], as well as after the lesson" (Freese, 1999, s. 897). Disse tre dele hører alle naturligt med til en refleksiv konkretisering.

Her vil vi fokusere på Francesca M. Forzani, der foretager en kort historisk sammenligning mellem kernepraksis og andre praksisbaserede tilgange (Forzani, 2014, s. 357) og pointerer, at "although the phrase 'practice-based teacher education' abounds in policy documents, program descriptions, and other literature, there seems to be little consensus about what it means or should mean" (Forzani, 2014, s. 358). Det ligger lige for at antage, at fokus på praksistilgange og praksisforståelser på indholdssiden, som fx i de danske policypapierers fokus på mere praksis, bliver en åben og dermed også en flydende betegnelse.

Hos Forzani betegner begrebet *kernepraksis* den studerendes opnåelse af tekniske færdigheder, professionel dømmekraft og improvisatoriske evner. Det vil sige, at den studerende bevæger sig mellem på den ene side indstudering af rutiner og på den anden side improvisation og dømmekraft, som tager form gennem handlinger i en undervisningskontekst (Forzani, 2014, s. 366). Det vil sige, at praksis både indeholder en håndværksmæssig dimension bestående af metoder, tilgange, strukturer og en professionel



dømmekraft, hvor håndværket udfordres gennem faglige, pædagogiske og didaktiske valg. Gennem erfaring – her refererer Forzani til Dewey – opstår en improvisatorisk evne, hvor den studerende varierer håndværket og dømmekraften efter den undervisningskontekst, vedkommende befinder sig i. Når en elev ganske uventet bringer Pinocchio på banen, stiller det krav til den studerendes improvisatoriske evner, hvor denne skal bevæge sig i et samspil mellem håndværk, professionel dømmekraft, faglig viden og undervisningskontekst.

I arbejdet med kernepraksis påpeger Forzani, at praksis i en uddannelsesmæssig sammenhæng bør deles op i mindre dele, så man ser specifikt på fx gruppearbejde, elevers tænkning eller klassesdiskussioner, som derfra undersøges i dybden. Hun mener, som Grossmann, Hammerness & McDonald, at kompleksiteten i praksis skal konkretiseres, for at den studerende kan undersøge egen og andres praksis fokuseret og reflekteret. Det er centralt, at praksis ikke reduceres til tekniske færdigheder, men at disse indgår i en samlet refleksion, hvor faglighed og didaktisk viden udvikler den professionelle dømmekraft og den improvisatoriske evne.

I forlængelse af Grossmann, Hammerness & MacDonalds samt Forzani forstår vi ved kernepraksis følgende principper:

- Viden, færdighed og læreridentitet i praksis er centrale omdrejningspunkter
- Et samspil mellem erfaring og viden hos praktiklærer, læreruddanner og lærerstuderende finder sted, og det sker både i nær tilknytning til og på distance af praksis
- Praksis er en samtænkning af den håndværksmæssige dimension med professionel dømmekraft – herunder faglighed, pædagogik og læreridentitet – og improvisatoriske evner
- Akademisk indhold indgår som en nuancering og en udvidelse af erfaret praksis
- Der finder en konkretisering af praksis sted.

I en dansk kontekst har begrebet *kernepraksis* ikke vundet indpas. I et komparativt studie af læreruddannelsen i et globalt perspektiv (Weisdorf, 2020) opstiller Alan Klæbel Weisdorf i forlængelse af Darling-Hammond syv gennemgående træk ved eksemplariske læreruddannelser. Et af trækkene handler om at have et stærkt kerneindhold: "Et stærkt kerneindhold, som undervises i konteksten af praksis, og som er funderet på et videngrundlag om børn og elevers udvikling og læring og en forståelse for social og kul-

turel kontekst, curriculum, evaluering samt fagdidaktik" (Weisdorf, 2020, s. 6). Weisdorf bruger ikke begrebet *kernepraksis* i rapporten, men taler i stedet om et kerneindhold, som han knytter til "konteksten af praksis", et psykologisk vidensgrundlag og en forståelse for kultur, curriculum og fagdidaktik. Weisdorf definerer ikke begrebet nærmere, men forståelsen af kerneindhold som sammenhængen mellem videngrundlag, forståelse og "konteksten af praksis" kan suppleres med Forzani's forståelse af kernepraksis som et forhold mellem tekniske færdigheder, professionel dømmekraft og improvisation (Forzani, 2014). Dermed rammer vi en grundforståelse af kernepraksis, hvor den studerende i konkrete praksissituationer skal reflektere over og udvikle egen lærerfaglige praksis og læreridentitet.

At karakterisere kernepraksis, som vi har gjort her, kender vi i praktikvirksomheden under betegnelsen *praksissamarbejde*. Her kan læreruddannelse inden for undervisningsfag og de pædagogiske fag sammen med praktikskolerne etablere undersøgelsesfællesskaber, fx i form af formaliserede samarbejder som UC Syds universitetsskolemodel (Oettingen & Thorgård, 2019). Men er idéen om kernepraksis relevant for den formaliserede praktik? Hvis kernepraksis skal være relevant, kræver det en tættere tilknytning mellem undervisning og praktik (Slottved et al., 2019) og dermed et tættere bånd mellem akademisk og pædagogisk viden, praksisviden og erfaring (Grossmann et al., 2009), der kan udfordre den studerendes tekniske færdigheder og dømmekraft (Forzani, 2014).

Med *kernepraksis* som omdrejningspunkt er der fokus på, hvordan kvaliteten af praktikken og praksissamarbejdet kan styrke og udvikle den studerendes viden om og erfaring med praksis gennem tekniske færdigheder, dømmekraft og improvisation i en *handlen i* og en *distanceret teoretisk refleksion over* praksis. I det følgende vil vi omsætte kernepraksis fra et begreb til en aktivitet, hvor forskellige aktører indgår i et undersøgende fællesskab. Aktiviteten beskriver vi som reflekteret omgang med empiri.

Den dialektiske arbejdsform i empirisk analyse

Vi har citeret Alexander von Oettingen for den påstand, at vi aldrig har haft flere empiriske data til rådighed end i dag, men, tilføjer han, det har øjensynligt ikke ført til nye bidrag til didaktisk og pædagogisk teori og heller ikke til en forbedret praksis i folkeskolen. Det skyldes, skriver han, at data er uden intentionalitet. Pædagogisk praksis er kendetegnet ved at være båret af intentionelle handlinger. Pædagogik er en nødvendig praksis, som



skolelæreren forholder sig teoretisk til. Dette er det dobbelte grundforhold mellem teori og praksis.

I det følgende vil vi betragte von Oettingens udsagn som gyldigt og med baggrund i to påstande plædere for, at det ikke er mængden af empiriske data, der er afgørende for, om man kan reflektere kvalificeret over pædagogisk praksis i en læreruddannelsessammenhæng. Afsættet for vores forslag til analytisk arbejde med empiri i en pædagogisk praksis er, at data, forstået som løsevet råstof, udenfor en pædagogisk sammenhæng ikke har værdi i forbindelse med undervisning. Omgang med empiri i en pædagogisk praksis vil altid være knyttet til en intenderet sammenhæng. Pædagogiske beslutninger og handlinger kan afdækkes og begrundes ud fra praktiske og teoretiske forhold afhængig af en pædagogisk, didaktisk situation. Pædagogiske beslutninger og handlinger kan gøres til empiri forstået som bidrag til at justere og rette *konkret pædagogisk praksis* såvel som empiri til *udvikling af pædagogisk praksis mere generelt*. Det kræver dog et særligt blik for og en særlig omgang med empiri.

Man kan anvende en fokuseret og retningsbestemt analyse og vurdering af udvalgt empiri fra undervisningssituationer, fx samtalen om Pinocchio, som afsæt for kvalitative justeringer af praksis. Og udvalgte teoretiske indfaldsvinkler til pædagogisk praksis skaber afsæt for eksperimentelle afprøvninger i undervisning – med særligt henblik på at være studerende ved en læreruddannelse. Vi vil i det følgende centrere os om tre begreber, *teori*, *empiri* og *praksis*, og redegøre for, hvordan begreberne forholder sig til hinanden i en dialektisk form. Undervejs vil vi inddrage praksiseksempler, og sidst i kapitlet vil vi præsentere en model til at kunne arbejde dialektisk i empirisk analyse.

Reflekteret omgang med empiri

Fred A. J. Korthagen udgav i 2001 sit hovedværk, *Linking Practice to Theory*. Korthagen tager udgangspunkt i betragtninger over læreruddannelsen i det hollandske uddannelsessystem, og her mener han at kunne se og redegøre for en bevægelse fra teori til praksis, hvor teori er direkte handleforekskrivende for praksis. Denne model kalder Korthagen en *teknisk-rationel model*. Modellen beskriver en kausal opfattelse af, at man kan implementere forsknings- og udviklingsviden (Teori med stort T) ved at gå ud i skolen og overføre den teoretiske viden til praksis. Korthagen beskriver processen således (vores oversættelse): "1. Teorier forbereder lærere til at handle med

en hensigt [intentionelt] i deres profession, 2. De anvendte teorier skal være baseret på videnskabelig forskning, 3. Læreruddannere skal træffe valg i forhold til, hvilke teorier de anvender i læreruddannelsen" (Korthagen 2001, s. 3). Rationalet er, at læreruddannere overfører udvalgt forskningsviden til de lærerstuderende, som efter endt uddannelsesforløb tager ud i skolen og overfører den viden, som de har opbygget i løbet af deres studium, til en undervisningspraksis. Korthagen argumenterer (med henvisning til blandt andre Zeichner & Tabachnick (1981)) for, at den konceptuelle viden, som de lærerstuderende oparbejder under uddannelse, hurtigt bliver glemt eller fortrængt ('washed out') til fordel for hverdagens praksisudfordringer. Korthagen skriver: "Even if student teachers rationally understand the importance of theory as a means to support practice, they soon experience that they are not the only ones struggling so much with everyday problems in their classrooms that the whole idea of applying theory becomes an impossible mission" (Korthagen, 2001, s. 5). Pointen er, at man i den teknisk-rationelle model har overset, at teori som forskrift for handling i den professionelle hverdag hurtigt taber overfor konkrete og praktiske udfordringer.

Korthagen foreslår derfor en alternativ model, hvor det er praksis, der er afsæt for teoretiske refleksioner. I refleksionerne anvender læreren eller den studerende i grupper teori (teori med lille *t*) til at ordne, systematisere og kategorisere praksiserfaringer. I analysearbejdet med praksiserfaringer opstår der ifølge Korthagen en internaliseret viden, som vil være direkte overførbart til praksis. Refleksioner og drøftelse over oplevede praksissituationer sammen med andre praksisudøvere vil bundfælde sig og efterfølgende medvirke til at kvalificere pædagogiske og didaktiske valg hos den udøvende lærer.

Hvor praksis i den teknisk-rationelle model ifølge Korthagen vil overtage og udvaske teoretisk refleksion, vil den alternative model kunne føre til øget professionel dømmekraft og handlekompetence. Reflekteret teoretisk omgang med udvalgte praksiserfaringer (empiri) kræver tid og distance fra praksis for at kunne afdække tilstrækkelige kvalificerede alternative handlemuligheder. Korthagen gør den alternative model til afsæt for en ny uddannelsestænkning, som han kalder 'A Realistic Teacher Education'.

I Pinocchio-eksemplet vælger den lærerstuderende at overhøre elevens forslag og begrundet sin beslutning med, at inddragelse af den intertekstuelle reference vil føre til en afsporing af den oprindelige lektionsplan. Lektionsplanen har ganske givet været udarbejdet efter alle didaktiske forskrifter. Men i forhold til (i hvert fald) to af principperne for kernepraksis, så formår



den studerende ikke at opfylde kravene. Det første princip er, at viden, færdigheder og læreridentitet i praksis er centrale omdrejningspunkter. Eksemplet viser, at den studerende ikke har et tilstrækkeligt overblik over det tekstunivers og de fortællinger, der kan knytte an til myten om profeten Jonas. Her vil mere praksis og flere erfaringer fra undervisning ikke være et tilstrækkeligt grundlag at reflektere over situationen med. Det kræver et fagligt overblik at kunne gribe elevens input og omsætte det og integrere det i undervisningen som et velvalgt og relevant perspektiv. I eksemplet ser vi en praksis der ikke formår at gribe den didaktiske mulighed i øjeblikket. Man kan naturligvis ikke forlange at en studerende eller en lærer kan vide alt eller fange ethvert input fra eleverne, men man kan stille krav om lydhørhed og nysgerrighed i forhold til et perspektiv, en elev bringer frem. Det vil man i en refleksion over situationen med fordel kunne fokusere på, for at den lærerstuderende kan aktivere princippet om at samtænke praktiske færdigheder med dømmekraft og improvisatoriske evner. På den vis ville det have været muligt at inddrage og værdsætte elevens input og vise professionelt mod og dømmekraft ved at turde følge det overraskende input. I Korthagens alternative model kunne Pinocchio-eksemplet som en udvalgt situation være afsæt for en reflekteret omgang med teori og praksis i samtale mellem praktiklæreren, læreruddanneren og den lærerstuderende.

Dialektisk omgang med empiri

I "Pædagogisk forskning mellem teori, empiri og praksis" argumenterer Alexander von Oettingen for en struktur, hvor empirisk arbejde deles i to forskelligartede og forskelligt rettede fremgangsmåder. Inspireret af Dietrich Benner skelner han mellem på den ene side *praktisk empiri* og på den anden side *teoretisk empiri*.

Om *forholdet mellem empiri og praksis* skriver von Oettingen: "Data [ubehandlet empiri] er fri for intentionalitet og dermed også ansvar. Det er lærerens ansvarlige handlinger, hvor han eller hun dømmer og bedømmer, der er afgørende for en forbedret praksis" (von Oettingen, 2018, s.57). Empiri skal her forstås som en genstand for en anskuelsesform, hvor en professionel eller en studerende ser på et udsnit af praksis med det formål og den rettet-hed 'at blive en pædagogisk erfaring klogere'. Man må spørge, hvordan et udsnit af praksis kan kvalificeres, så det kan blive empirisk kvalificeret ind i en pædagogisk praksis? Det kan det, ved at en lærer eller lærerstuderende opfanger, at der er et brud, en udfordring eller en problemstilling i praksis,

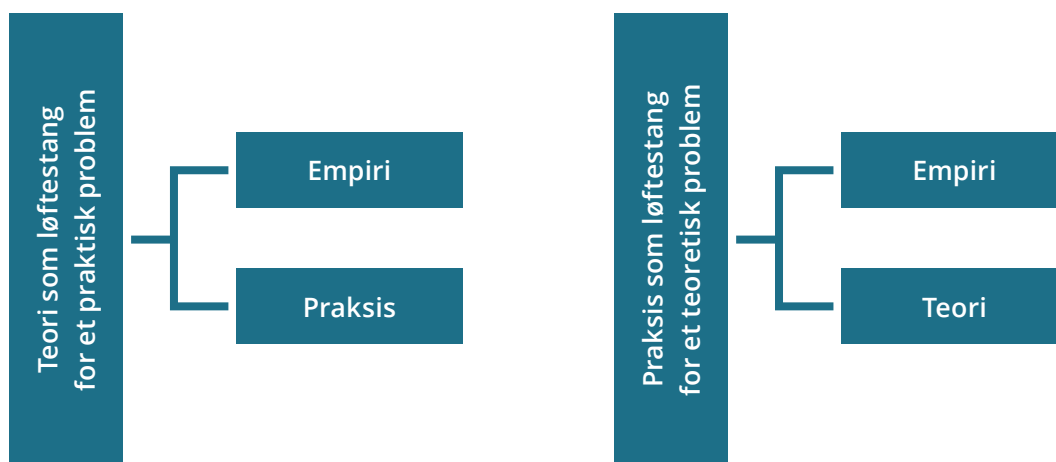
som kan indfanges og gribes pædagogisk. Det efterfølgende analysearbejde med empiri har til formål at reflektere over, drøfte og afdække og afprøve alternative handleforslag til undervisning. Analysearbejdet i forholdet mellem praksis og empiri har en dialektisk struktur, hvor praktiske erfaringer fra undervisning sættes i sammenhæng med faglige, pædagogisk-didaktiske og relationelle kategorier. Der reflekteres og sammenlignes med andre og tidligere erfaringer, og det drøftes, hvilke faglige og pædagogiske potentialer situationen rummer. Dialektiske drøftelser af empirisk materiale i en praktisk pædagogisk sammenhæng vil ofte have form af: 'Næste gang, jeg står i en lignende situation, overvejer jeg i stedet...', 'Omvendt kan jeg også gøre...' eller 'Havde du i stedet valgt at...'. I denne form for dialektisk arbejde mellem empiri og praksis er erkendelserne betinget af praksis og forpligtet på at blive omsat tilbage i en pædagogisk praksis.

Om *forholdet mellem empiri og teori* skriver von Oettingen: "Empirien afprøver de teoretiske hypoteser og antagelser – ikke som en kausal verifikation eller falsifikation, men via eksperimentel vekselvirkning mellem teoretisk og empirisk viden. Der etableres et dialektisk forhold mellem empiri som det medierede og fokuserede udsnit af praksis og den om-gribende teori. Empiri er kanal for og indgang til et teoretisk blik på praksis – men empiri er samtidig trykprøver for teoriens samspil med praksis" (von Oettingen, 2018, s. 47). I denne type empirisk arbejde har teorien forrang for det praktiske udfald. Det betyder, at læreren eller den lærerstuderende fortsat skal være rettet mod og tage hensyn til elevernes faglige udbytte af undervisningen, samtidig med at de afprøver udvalgte teorier og metoder i praksis. Det er væsentligt, at man har blik for, hvilke potentialer forskellige fagdidaktiske eller pædagogiske teorier har i en undervisningssammenhæng. Udvalgt og fokuseret teoretisk arbejde med empiri kan være med til at definere det undervisningsindhold, udvalget af materialer, rammer og samarbejdsformer, der skal udfolde sig i praksis. Arbejdet med empiri har ikke til hensigt at løse problemer fra praksis, men at udfordre praksis med eksperimentel omgang med teori overført til praksis. I denne type fokuseret analytisk omgang med empiri skal teorien afprøve grænser, eksperimentere med og udvikle praksis. Dialektiske drøftelser af udvalgte teoretiske afsæt afprøvet på praksis vil ofte have form af 'På den ene side ... på den anden side', 'Du kan også vælge at anskue problemstillingen fra et andet perspektiv' og 'Kan den erfaring overføres til lignende situationer'. Intentionen er at løfte blikket fra de enkelte praksissekvenser og forsøge at begribe dem med mere generaliserbare termer.

I nedenstående figur forsøger vi at imødekomme Korthagens beskrivelse og kritik af den teknisk-rationelle model. Ikke ved at forsvare modellen eller forståelsen af, at Teori kan overføres til praksis i et direkte kausalt forhold, men ved at lade teori udfordre eksisterende praksis ved at foretage eksperimenterende afprøvninger i undervisningen med det formål at udvikle praksis.

Omvendt vil en løbende analytisk-reflektorisk omgang med praksiserfaringer altid være en integreret del af professionelt arbejde med undervisning. Formålet er at indsamle og se på empirien med henblik på at justere beslutninger og valg i praksis. Teori er afsæt for at afprøve eksperimenterende tiltag i undervisningen med det formål at udvikle praksis og afprøve teoriernes anvendelighed. Figuren skal vise, at teori og praksis ikke består som et modsætningsforhold, men indgår i et samspil omkring reflekteret omgang med empiri.

Figur 1. Dialektik, inspireret af von Oettingens ideer om forholdet mellem teori, empiri og praksis. Analysearbejde beskrives som to dialektiske bevægelser med to forskellige hensigter og formål.



Undersøgelsesfællesskaber

Som ramme for en fokuseret, dialektisk og reflekteret omgang med empiri stiller undersøgelsesfællesskaber et mulighedsrum op, hvor empiri kan undersøges og udfordres gennem viden og erfaring og dermed bevæge sig i retning af såvel en teoretisk forståelse som en praktisk udvikling af faglige og didaktiske handlemuligheder. Dermed bliver undersøgelsesfællesskaber til potentialer, hvor teori og praksis ikke er modsætninger, men mulighedsrum for udfordring af teoretiske positioner og lærerfaglig dømmekraft.

Man kan i undersøgelsesfællesskabet omgås empiri dialektisk, hvor empiri i denne sammenhæng er udvalgte oplevelser, erfaringer og situationer fra en pædagogisk praksis. Empirien udvælges på baggrund af faglige, pædagogiske, didaktiske, relationelle områder eller fra andre felter hentet fra undervisningsverdenen. Empirien er interessant fordi den afføder spørgsmål til valg og handlinger i en undervisningspraksis. Det kan være opdagelse af 'brud', 'oversete muligheder', 'konfrontationer' m.m.

Man kan indsamle empiri på mange måder. I vores fremstilling af reflekteret omgang med empiri i undersøgelsesfællesskaber er det eksemplet – som en praksisfortælling eller en undervisningsobservation med udvalgte fokusområder – som er særligt interessant. Den type empiri giver substans og kropslighed til situationerne, og den er ofte forankret som oplevelser og erfaringer hos en eller flere aktører. Empirien gøres til genstand for en reflekteret drøftelse mellem henholdsvis læreruddanner- og lærerperspektiv samt den studerendes erfaringer. Vekselvirkning mellem at opbygge viden, afprøve og øve sig i praksis samt være en del af et undersøgelsesfællesskab er at arbejde i og med kernepraksis. Processen er fortløbende og gevinsten i samarbejdet er ikke forbeholdt den studerende, men i lige så høj grad læreren og læreruddanneren.

Undersøgelsesfællesskaber er ikke i sig selv garanti for refleksion. Studiet af Francis et al. (1999) viser, at undervisning i refleksion skaber sammenhæng mellem teori og praksis ved at forbedre kvaliteten af studerendes refleksioner. Endvidere viser studiet, at hvis de studerende ikke først har lært at reflektere på de lavere niveauer, dvs. med fokus på de praktiske og tekniske aspekter af praksis, kan de ikke reflektere på det højeste niveau, som i dette tilfælde er kritisk refleksion.

Det kræver erfaring og facilitering. Derfor kan deltagelsen i undersøgelsesfællesskaber være en nødvendig og løbende del af den studerendes udvikling fra afprøvende novice til reflekterende praktiker. Med denne argumentation kan vi tale for, at styrkelse af refleksionen omkring praksis netop sker gennem praksissamarbejdet. Det kan give god mening at tale om mere praksis eller praktik i læreruddannelsen, men endnu vigtigere er drøftelse af, hvordan kvaliteten af praksiserfaringer sikres. Undersøgelsesfællesskaber kan i den sammenhæng være ét bud på en samarbejdsform som kvalificerer praksiserfaringer.

Undervisning er et flygtigt fænomen, men måske kan undersøgelsesfællesskabet vænne den studerende til at fastholde, tale om og reflektere over undervisning og didaktiske valg. Den professionelle dømmekraft og hen-

sigtsmæssige handlinger beror på komplekse forhold – herunder moralsk indsigt, erfaring med praksis og teoretisk indsigt. Undersøgelserfællesskaber er én måde at arbejde bevidst med perspektiver fra praksis og fra uddannelse. Pinocchio-situationen rummer pædagogiske potentialer for reflekteret og fokuseret omgang med empiri med henblik på at sætte viden, didaktik og erfaring i spil. Det er et eksempel, der understreger muligheden for og kvaliteten i en fokuseret omgang med empiri, hvor læreren, læreruddanneren og den studerende udgør et undersøgende fællesskab. Udfordringen er at gøre disse fællesskaber til en central del af de studerendes forløb på læreruddannelsen, så de gør sig erfaringer med fokuseret og reflekteret omgang med empiri inden for undervisningsfag, pædagogiske fag, praktik og på tværs af de tre områder.

Jenset, Klette & Hammerness peger på internationale tendenser i denne retning. De nævner fx "teacher training schools in Finland [...] university schools in Norway [...] and professional development schools in the United States" som eksempler på eksplicite partnerskaber mellem læreruddannelser og skoler i udviklingen af praksis (Jenset et al., 2018, s. 185). Ser vi på professionshøjskolerne, er der allerede bud på undersøgelserfællesskaber i sådanne partnerskaber. På VIA har man længerevarende erfaringer med Teaching Lab. Senere har man fokuseret på praktikkens trepartssamtale gennem uddannelseslaboratorium for god undervisning og uddannelse. I UC Syd har man Universitetsskolen som en grundlæggende sammentænkning af forskning, læreruddannelse og skoleudvikling (Oettingen & Thorgård, 2019). Det kan være veje at gå.

Referencer

- Benner, D. (1980). Das Theorie-Praxis-Problem in der Erziehungswissenschaft und die Frage nach Prinzipien pädagogischen Denkens und Handlens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 26(4), 485-497.
- Boll, B., & Nielsen, L. (2017). *Introduktion til begrebet dømmekraft*. UCN.
- Böwadt, P. R. (2021). *En mere praksisnær læreruddannelse? Udkast til en forskningsoversigt*. Københavns Professionshøjskole.
- Danmarks Lærerforenings folkeskoleideal*. https://www.dlf.org/media/12993193/folkeskoleideal_fuld_version_.pdf
- Dysthe, O. (1997). *Det flerstemmige klasserum*. Klim.
- Forzani, F. M. (2014). Understanding 'Core Practices' and 'Practice-Based' Teacher Education: Learning from the Past. *Journal of Teacher Education*, 65(4), 357-368.
- Freese, A. R. (1999). The role of reflection on preservice teachers' development in the context of a professional development school. *Teaching and Teacher Education*, 15, 895-909.
- Frostholm, C. Y. (2018). *Træmuseet*. Politisk Revy.
- Gadamer, H.-G. (2004). *Sandhed og metode*. Systeme.

- Grossman, P., Hammerness, K., & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching*, 15(2), 273-289.
- Höffe, O. (1993). Immanuel Kant. I: Jensen, K. K., *Filosofi. Nyere tid fra Bacon til Nietzsche* (s. 196-228). Politikens Forlag.
- Haase, S. (2018). Den skønnede evidens. *Tidsskrift for professionsstudier*, 26, 74-84.
- Jenset, I. S. (2018). Researching practice-based teacher education. *Acta Didactica*, 12(3).
- Jenset, I. S., Klette, K., & Hammerness, K. (2018). Grounding Teacher Education in Practice Around the World. *Journal of Teacher Education*, 69(2), 184-197.
- Korthagen, F. A. (2001). *Linking Practice and Theory*. Routledge.
- Loughran, J. (1996). *Developing Reflective Practice*. Falmer Press.
- Oettingen, A. v. (2018). Pædagogisk forskning mellem teori, empiri og praksis. I: Oettingen, A. v., *Empirisk dannelsesforskning* (s. 19-62). Hans Reitzels Forlag.
- Oettingen, A. v., & Thorgård, K. (2019). *Universitetsskolen*. Dafolo.
- Professionsideal for Danmarks Lærerforening*. https://www.dlf.org/media/7656831/professionsideal_endelige-version.pdf
- Schön, D. A. (1982). *The Reflective Practitioner*. Basic Books.
- Slottved, M., Foged, S. K., & Nøhr, K. (2019). *Læreruddannelse i et internationalt perspektiv. En litteraturkortlægning*. VIVE.
- Uddannelses- og Forskningsministeriet (14. august 2020). *Læreruddannelsen skal tættere på praksis*. <https://ufm.dk/aktuelt/pressemeddelelser/2020/laereruddannelsen-skal-taettere-pa-praksis>
- Uddannelses- og Forskningsministeriet (27. november 2020). *Minister sætter gang i arbejdet med at udvikle læreruddannelsen*. <https://ufm.dk/aktuelt/pressemeddelelser/2020/minister-saetter-gang-i-arbejdet-med-at-udvikle-laereruddannelsen>
- Uddannelses- og Forskningsministeriet (27. november 2020). *Nytænkning af læreruddannelsen*. <https://ufm.dk/aktuelt/pressemeddelelser/2020/filer/notat-om-udvikling-af-laereruddannelsen.pdf>
- Weisdorf, A. K. (2020). *Læreruddannelsen i et globalt perspektiv*. Danske Professionshøjskoler.
- Wiberg, M. (2014). Evidence-based Methods and Conforming Judgment. *Cursiv*, 14, 51-65.

Læreruddannelsen som udviklingslaboratorium

– interaktioner, relationer og spændingsfelter på lærer-studerendes vej ind i lærerfaget

Birgitte Lund Nielsen, docent, VIA University College, bln@via.dk
Anja Madsen Kvols, pædagogisk leder, VIA University College,
amkv@via.dk

Resumé

Artiklen diskuterer muligheder og udfordringer for deltagelse og tilblivelse som lærerstuderende på 1. årgang, baseret på empirisk materiale fra "Ind i lærerfaget", som er ét af en række projekter i "Læreruddannelsen som udviklingslaboratorium" (LULAB). Det bliver en pointe, der fremskrives i artiklens analyser, at projektet ikke kan forstås uden at forstå det som et LULAB-projekt med bottom-up eksperimenterende indsatser i professionelt samarbejde. Baseret på analyserne kondenseres en række interaktioner og relationer, der opleves som afgørende af aktørerne: oplevelse af sammenhæng på flere planer, udstrakt praktik på 1. årgang giver både muligheder og udfordringer, relationen mellem læreruddanner og lærerstuderende, herunder positionering af lærerstuderende som medudviklere, at studerende opleves at tage ansvar, og at forankring ikke bare må ses som et format, der rulles ud, de nye aktører skal også opleve mening. Der peges således både på positive mulighedsrum i relation til læreruddannelsen som professionsrettet uddannelse, men også på udfordringer og spændinger.

Nøgleord: læreruddannelse, eksperimenter, 1.-års undervisning, samarbejde, praktik

Abstract

Possibilities and challenges related to growing as a student teacher during the first year are discussed. The empirical data is from a project called "Into the teaching profession" from the context of the organizational initiative "Teacher education as a laboratory for developing excellent teaching and education" (LULAB). The analyses show that it is a key point to understand the project in depth to see it as a bottom-up professional inquiry and collaborative project in LULAB. A range of interactions and relations emphasized by the stakeholders are identified in the analyses: The important experience of coherence, extended school practice at first year provided both possibilities and challenges, the relation teacher educator/student teacher is crucial including positioning student teachers as co-developers, student teachers are experienced to take ownership and responsibility, and finally, institutionalization must not just be about implementing a specific format – it should be meaningful also for the new stakeholders.

Keywords: teacher education, experiments, first year education, collaboration, school practice

Indledning

Læreruddannelsen og organisering af denne er til evig diskussion. Der kommer løbende nye hensigtserklæringer og tiltag fra politisk hold, og forskellige udviklingsinitiativer sættes i gang fra læreruddannelsens side, hvor vi i denne artikel henviser til tiltag på VIAs læreruddannelse relateret til én af de nationale ambitioner fra Danske Professionshøjskoler: *Læreruddannelsen som udviklingslaboratorium for god undervisning og uddannelse* (Danske Professionshøjskoler, 2018), der i VIA forkortes LULAB (Nielsen, 2020). Centralt i aktuelle diskussioner af læreruddannelse er uddannelsens professionsrettethed. Handler dette bare om, at en større og mere substantiel del af uddannelsen skal foregå på skoler, eller kan man tænke professionsrettethed i læreruddannelsen bredere? I forskning, der undersøger læreruddannelse på campus og på praktikskoler (uddannelsens forskellige arenaer) fremhæves, at det snarere end at diskutere, hvor meget der skal foregå på den ene eller anden arena, vil være frugtbart at fokusere på *samspil* mellem uddannelsens arenaer (Raaen & Thorsen, 2020). Ellis (2010) fremhæver samspil særligt i diskussion af lærerstuderendes deltagelsesbaner og fremhæver det afgørende i, at erfaring fra skolens arena bringes i dialog med forskning og teori, hvad der typisk i højere grad sker på campus. Der er således brug for mere viden om samspil og interaktioner i en professionsrettet læreruddannelse, der tager afsæt i processer på campus, men med blik for det overskridende arenaerne imellem. Nærværende artikel diskuterer, hvordan man kan rammesætte studerendes "tilblivelse" som studerende i en læreruddannelse, med fokus på betydningen af eksperimenter og samarbejde om didaktisk udvikling, som det er beskrevet i LULAB-initiativet. Konkret undersøges, hvilke typer af interaktioner og relationer der fremhæves af aktører fra et LULAB-projekt, der netop handler om uddannelsens 1. årgang ("Ind i lærerfaget": Rosholm et al., 2020).

Baggrund og kontekst

Læreruddannelsen som udviklingslaboratorium (LULAB)

På læreruddannelsen i VIA er LULAB implementeret som et femårigt initiativ (2019-2023) med eksperimenterende uddannelses- og deltagelsesformer i en række bottom-up formulerede LULAB-projekter i samarbejde mellem læreruddannere og lærerstuderende og aktører fra professionens praksis. Hvert år kan undervisere søge om en mindre time-ressource til undervis-



ningsnære LULAB-projekter. Referencen til laboratorium og eksperimenter skal ikke forstås klinisk, som et naturvidenskabeligt laboratorium. Stau-næs et al. (2014, s. 16) fremhæver Dewey som inspiration, og at laborato-riebegrebet er gentænkt i human- og samfundsvidenskabelig forskning. Det essentielle ved eksperimenter og laboratorium i LULAB-konteksten er, at undervisere, studerende og andre samarbejdspartnere eksperimenterer med pædagogik, didaktik og læring, så laboratoriet i denne sammenhæng refererer til deltagernes samarbejde om *professional inquiry* (Boyd & White, 2017; Cochran-Smith & Lytle, 2009). Professional inquiry kan ses som en mellemposition mellem almindelig reflekteret undervisningsudvikling og egentligt forsknings- og udviklingsarbejde (Boyd & White, 2017). Denne mellemposition er på den ene side kendetegnet ved en grad af systematik, som vi kender det fra Forskning og Udvikling (FoU), samt krav om løbende formidling og kollegial videndeling. På den anden side er der ikke samme metodiske krav som til et FoU-projekt og heller ikke krav om forankring i et systematisk identificeret gab i den internationale forskning. Formål er ikke at bidrage til international forskning, men derimod at bidrage til systema-tisk udvikling af uddannelsen. Det er for tidligt, og ikke et mål med artiklen, at diskutere det organisatoriske udbytte af dette ambitiøse initiativ per se. Men i relation til temanummerets spørgsmål om, hvordan man bliver til som lærer i læreruddannelse og skole, inddrager vi som case et LULAB-pro-jekt, der handler særligt om det første år på læreruddannelsen. Dette er ét af en række igangværende LULAB-projekter (overblik i Nielsen, 2020). Disse har varierende størrelse, fra mindre projekter, fx med eksperimenter med anvendelse af ny teknologi, til eksperimenter relateret til en bestemt fag-lighed, samarbejde med skoler, hvor elever fx inviteres ind på campus, og studerende afprøver undervisning sammen med dem, og hen mod bredere og mere strategiske satsninger, som den her anvendte case. Så, casen kan ses som en ekstrem case i LULAB, da den omhandler en større udvikling af organiseringen på uddannelsens 1. år. Casen anvendes i artiklen som afsæt for analyser på to niveauer: dels til analyse af deltagelse og tilblivelse som studerende og kommende lærer på 1. år i læreruddannelsen – altså indhol-det i casen – og dels på metaniveau i diskussion af, hvorvidt og på hvilke måder det får betydning, at forandringen initieres gennem et LULAB-pro-jekt. Det sidste indebærer, at den organisatoriske udvikling, som beskrevet af Darling-Hammond (2005) ikke blot igangsættes top-down, men at bot-tom-up kapacitetsudvikling understøttes og rammesættes, som her gennem professional inquiry (Boyd & White, 2017).

Case: Ind i lærerfaget

Formålet med LULAB-projektet "Ind i Lærerfaget" er at skabe indholdsmæssig sammenhæng på 1. år – mellem fagene og i relation til praktik og praksistilknytning (Rosholm et al., 2020). Projektet er i gang med sin anden iteration (andet år i projektet, med ny 1.årgang). Første gennemløb var på et enkelt hold med undervisningsfaget dansk 2019-20. I andet gennemløb (2020-21) er der to hold med. Udover at skabe indholdsmæssig sammenhæng i undervisningen på tværs af moduler er hensigten at forankre de studerendes praktisk-pædagogiske færdigheder i teoretisk funderede refleksioner gennem deres observation af undervisning, planlægning, gennemførelse, evaluering og udvikling af såvel undervisningssekvenser som længere forløb. Et centralt tiltag er såkaldt udstrakt praktik. De studerende skal i stedet for det sædvanlige seksugers praktikforløb deltage i tre forskellige former for praktik, dels tre praktikdage i uge 40 og 41 med observation af undervisning, desuden seks ugers udstrakt praktik (uge 45-50), hvor de to dage om ugen er i praktik og de øvrige tre dage har undervisning på campus. Til slut er der tre ugers mere almindelig blokpraktik (uge 1-4). Her er de studerende på praktikskolen alle ugens dage og arbejder med såvel praktisk-pædagogiske som analytiske færdigheder under vejledning af praktiklærerne og med besøg af undervisere fra læreruddannelsen. På campus foregår projektet i et samarbejde mellem samtlige moduler på 1. årgang. Samarbejdet materialiserer sig i en årsplan med tre overordnede temaer, som er fælles for modulerne Almen dannelse/KLM (Kristendomskundskab, Livsoplysning, Medborgerkab), Lærer i skolen, Elevens læring og udvikling og Dansk. Temaerne knytter sig ligeledes til indhold i praktikken. De studerende arbejder med tre større fælles studieprodukter i stedet for en række særskilte studieprodukter i den enkelte moduler.

Efter praktikperioden i januar er de studerende stadig tilknyttet praktikskolen og kan fortsat observere, undersøge problemfelter og afprøve tiltag i deres klasser samt deltage i skolens samarbejde med forældrene samt i forskellige arrangementer på skolerne. Praktiklærerne og -koordinatorerne er desuden inviteret til de studerendes præsentation og diskussion af praktikopgaver og kompetencemålsprøven i praktik. Projektet er som nævnt i gang med år 2. Det er rullet ud til to hold og justeret i forhold til erfaringer og indsigter fra første år, og i det kommende studieår er det nu, baseret på de relativt positive resultater, planen med en organisatorisk institutionalisering som en generel struktur på 1. årgang. Som nævnt kan man se det som en ekstrem case, når det gælder viften af LULAB-projekter, netop fordi det er

stort og handler om organisering på en hel årgang, og man kan med god ret stille spørgsmålet, om den påtænkte udvikling ikke bare kunne være blevet sat i gang uden at tænke i LULAB og professionel inquiry? Dette uddybes nedenfor.

Sammenhæng i en professionsrettet uddannelse

Vi har altså at gøre med en case, der har til hensigt at skabe løbende – frem for mere tidsmæssigt abrupte – interaktioner mellem studerende, læreruddannere, praksislærere og elever – og hvor sammenhæng i uddannelsen betones. I forhold til sammenhæng har Lund & Nielsen (2019) diskuteret en række kategorisk forskellige forståelser af, hvad sammenhæng er og kan være relateret til læreruddannelse. Der er stor forskel på, hvorledes begrebet sammenhæng anvendes og tilskrives betydning i eksternt evaluering af læreruddannelsen sammenholdt med den måde, læreruddannere anvender begrebet og tilskriver det opmærksomhed i kollegiale drøftelser. Lund & Nielsen (2019) understreger, at begrebet sammenhæng i den eksterne evaluering af læreruddannelsen (Andersen & Hansen, 2016) særligt og næsten udelukkende fremskrives som sammenhæng på tværs af uddannelsens arenaer. Læreruddannere derimod fremhæver (i interview m.m.) tab af sammenhæng gennem de seneste års modulisering og betydningen af kollegialt samarbejde. Det fører til diskussion af, at sammenhæng i en læreruddannelse ikke kun handler om hvor-spørgsmål (uddannelsens arenaer). Meningsfulde sammenhænge kan fx skabes gennem de studerendes praktiske synteser (integration af kundskaber og praktiske færdigheder ud fra den mening, professionsudøveren tillægger en konkret situation eller udfordring). En fælles undersøgende tilgang er afgørende, uanset arena, og det er en væsentlig pointe, at dette ikke udelukker spændinger og løse ender. Lund & Nielsens (2019) analyser henleder opmærksomheden på spændingsfelter og kompleksitet, som fx fremhæves af Hatlevik & Havnes (2017) i diskussion af kohærens og læreruddannelse. Overvejelser om udvikling af professionel kompetence må i anerkendelse af denne kompleksitet anskues i et grounded og situeret perspektiv, med fokus på processer og kontekster, hvor noget så at sige bliver til (Markauskaite & Goddyear, 2014). Procesperspektivet gælder i den her diskuterede kontekst *både* læreruddanneres, lærerstuderendes og professionelle praktikeres samarbejde om udvikling af og i læreruddannelsen og identitetsudvikling (“at blive til som studerende”) for de 1.-årgangs lærerstuderende.

Identitetsudvikling som lærerstuderende i agentisk perspektiv

Ruohotie-Lyhty & Moate (2016) har i et længerevarende projekt undersøgt, hvordan lærerstuderendes identitetsudvikling kan forstås i agentisk perspektiv, som en proces over tid, hvor de studerende aktivt former en forståelse af sig selv i et tilhørsforhold. Denne identitetsudviklingsproces må i følge Ruohotie-Lyhty & Moate (2016, s. 319) anskues i et dialogisk perspektiv (mødet med den anden som en dialogisk og flerstemmig proces), fordi de lærerstuderendes forventninger og grundlæggende forståelser konstant er i møde med forventninger og grundlæggende forståelser i det omgivende miljø. For bedre at forstå samspil mellem de studerendes (individuelle) identitetsudvikling og den sociale kontekst er fokus i forskningen over tid skiftet fra at undersøge professionel identitet isoleret til at se på identitet som knyttet til professionel agency i kontekst og i samspil med andre (Ruohotie-Lyhty & Moate, 2016), med professionel agency forstået som kapacitet til at udøve indflydelse, træffe valg og tage standpunkt på en måde, der påvirker ens professionelle arbejde (Eteläpelto et al., 2015). Ruohotie-Lyhty & Moate (2016) anlægger således et dialogisk perspektiv på identitetsudvikling, og deres resultater viser nuanceret, hvordan lærerstuderende udvikler en forståelse af sig selv som studerende og kommende lærere i mødet med forskellige andre "stemmer", der alt andet lige sætter større aftryk, hvis der tilbydes erfaring gennem deltagelse frem for autoritative stemmer (i Bakhtins forstand). Lund & Vestøl (2020) argumenterer delvist parallelt til dette for at fokusere på *forbindelser* mellem 'nogle og noget' i analyse af lærerstuderendes kompetenceudvikling. De argumenterer for at se på sådanne forbindelser som den (mindste) analytiske enhed i undersøgelse af professionelt vidensarbejde, en pointe som inddrages nedenfor under metode.

Undersøgelsesspørgsmål

Formålet er som nævnt at diskutere studerendes deltagelse og "tilblivelse" som studerende i en læreruddannelse. Med reference til LULAB-initiativet som ramme og med afsæt i den teoretiske baggrund er de følgende undersøgelsesspørgsmål formuleret:

- Hvilke mulighedsrum og spændingsfelter kan kondenseres, når det gælder deltagelse og tilblivelse på 1. år på en professionsrettet læreruddannelse?
 - Hvilke typer af interaktioner og relationer fremhæves af aktørerne i projekt "Ind i lærerfaget" og på hvilken måde?

- Får det betydning, og i givet fald på hvilke måder, at udviklingen er initieret som ét af flere professionelle inquiry projekter i LULAB-initiativet?

Metode

Artiklens analyser baserer sig på multiple kvalitative data. Primære data er fokusgrupeinterview med de fire læreruddannere, der er centrale aktører i projekt "Ind i lærerfaget", og observation ved en videndelingdag i regi af LULAB-initiativet, hvor der var deling, diskussion og feedback på tværs af projekter, og hvor aktørerne var i dialog med aktører fra to andre LULAB-projekter. I videndelingsdag deltog både læreruddannere og studerende (enkelte repræsentanter). Den gensidige sparring var organiseret i sparrings-trioer, hvor der her inddrages observation fra den trio, hvor case-projektet var med, sammen med to øvrige LULAB-projekter, der i øvrigt også har praktik som en del af deres undersøgelser. Data fra de professionelle dialoger inddrages bl.a. med reference til Biesta et al. (2017) for at få indsigt i de diskursive processer, hvor projektets deltagere argumenterer sammen med andre. Derudover inddrages i analysen af casen en vifte af sekundære projektinterne data, det gælder dokumenter, beskrivelser og præsentationer, herunder også dokumenter fra praktikskoler, fokusgrupeinterview med studerende både i projektet og øvrige 1.-årgangs studerende og udskrifter fra dialoger på netværksmøder med både læreruddannere, studerende og lærere fra skolerne. De sidstnævnte sekundære data er tilvejebragt af de i casen involverede læreruddannere. For gennemsigtighed skal det bemærkes, at de to forfattere ikke har en rolle i casen, men er tilknyttet læreruddannelsen som hhv. forskningsleder og pædagogisk leder. Vi er opmærksomme på denne (delvise) deltagerposition. En del af formålet med artiklen er netop at kommunikere om indsigter i et komplekst felt fra en internt informeret position. Intentionen er at formidle så nuanceret som muligt og at sikre en gennemsigtighed i, hvad vi bygger artiklens pointer på, for at bringe disse pointer videre til åben diskussion i en bredere kreds.

De kvalitative data fra det semistrukturerede fokusgrupeinterview og den strukturerede observation, der også indeholder transskriberede dialoger, er analyseret tematisk (Braun & Clarke, 2006; Braun et al., 2018). Analysen er foregået i en iterativ proces som beskrevet af Braun & Clarke (2006) ved at gå i dybden med data og i flere runder formulere og begrunde temaer enkeltvis og i fælles refleksioner. I løbet af processen med tematisk

analyse er de sekundære data inddraget for yderligere at perspektivere temaerne. Nedenfor præsenteres temaerne i det, Braun & Clarke (2006) kalder en sammenhængende fortælling. Som udgangspunkt har den tematiske analyse været induktiv, da begreber og benævnelser i temaerne bygger på aktørers udsagn og refleksioner. Inspireret af Braun et al. (2018) er de endelige temaer således ikke kondenseret i enkeltord, men formuleret som en sætning, der udtrykker mening for aktørerne. Vi har i denne proces arbejdet på at beskrive dialektiske interaktioner inspireret af Lund & Vestøl (2020), der foreslår en dialektisk analytisk enhed for at udfordre den traditionelle adskillelse mellem det individuelle, kollektive og organisationelle fænomen.

Tematisk analyse

I de følgende afsnit præsenteres analysen under tematiske overskrifter og med fokus på de interaktioner og relationer, der fremhæves af aktørerne. Til illustration af de enkelte temaer indgår for gennemsigtighedens skyld originale citater fra interview, dialoger m.m.

Oplevelse af sammenhæng på flere planer

Når læreruddannerne reflekterer over oplevelser fra halvandet år med projektet, indgår begrebet sammenhæng hyppigt, på flere forskellige måder og med reference til forskellige interaktioner. Der henvises til sammenhæng mellem forskellige fag og moduler på 1. år og mening for de studerende, som afsæt oftest i modsætning til noget tidligere, noget tabt, som skal genskabes:

- “..mængden af studieprodukter, de studerende har været udsat for [...] den manglende mulighed for sammenhæng og fordybelse”
- “..sammenhænge, der både indholdsmæssigt griber ind i vores forskellige fag [...] større enheder og progressionsmuligheder, som er forsvundet med LU13”
- “..det nye, det er, at vi på en måde jo så forsøger at etablere nogle sammenhænge, som vi måske tidligere havde..”

Gennem den fælles refleksion under interviewet bliver dynamikkerne i forhold til at afprøve og skabe noget nyt sammen tydelige, det handler altså om samarbejde som en slags co-creation. Det at der i uddannelsen (gennem LULAB-initiativet) gives mulighed for samarbejde om at udvikle på uddannelsen, opleves af læreruddannerne som en anerkendelse af deres professio-

nelle kompetencer, her citat fra videndelingsdag: "Det er meget meningsfuldt og giver mulighed for koblinger[...] man føler en anerkendelse af sine kompetencer som professionel".

Endvidere fremhæves relationen mellem læreruddannere og studerende. I den meningsforhandling, der tydeligvis foregår blandt informanterne, taler de sig frem til, at de nye mulighedsrum, de i LULAB har oplevet som læreruddannere, har betydet nogle nye mulighedsrum for de studerende:

- "...det her projekt [...] har været med til at skabe [...] sammenhæng både for de studerende, men sådan set også for os undervisere.."
- "...det tænker jeg, det styrker den der sammenhængsforståelse, både hos mig, men jo dermed også hos de studerende.."

Det meningsskabende i de kollegiale relationer og det professionelle samarbejde mellem læreruddannerne bliver et tema i sig selv "...det er da klart, den der professionelle udvikling, øh, i fællesskaber, den er, det er vel det, der står stærkest for mig [...] mulighed for at have sådan et reelt team-samarbejde .." De taler her om nye måder at samarbejde på, bl.a. spontan co-teaching og fremhæver, at de har "turdet at gøre det", fordi de var et team. I forhold til den kobling, der tales frem, mellem oplevet sammenhæng som læreruddanner og for de studerende, ser det ud til, at signalet fra uddannelsens ledelse og LULAB-initiativet om det essentielle i at eksperimentere, afprøve og øve sig (herunder måske fejle) opleves befriende i forhold til tidligere kollegial deling af mere faste formater: "...det, der tidligere var omkring formater, der skulle det jo ligesom være en succes på forhånd." Dette påvirker det oplevede professionelle mulighedsrum for læreruddannerne og derigennem også, hvordan de positionerer de studerende (uddybes nedenfor). For at afrunde temaet om sammenhæng kan nævnes, at sammenhæng også fremhæves af læreruddannerne relateret til det epistemologiske (teori og praksis) og til arbejdet på tværs af uddannelsens arenaer.

Det er ikke uden udfordringer for de studerende at agere i denne nye praksis, som vi vil uddybe i de følgende temaer, men en oplevelse af sammenhæng fremhæves ligeledes i fokusgruppeinterview med studerende: "...man arbejder rigtig meget med [...] udveksling af viden og tanker i grupper [dette] beriger ens perspektiver på tingene ...fællesskabet med nye mennesker" og "...sammenhæng i emnerne ...det giver så meget mening." For de studerende handler sammenhæng altså både om at arbejde sammen og om sammenhæng på tværs af det, de kalder emner. De studerende er fra

1. årgang og kender derfor kun denne model for uddannelsens organisering, men den oplevede sammenhæng er ikke desto mindre interessant i forhold til den meget omdiskuterede modulisering af læreruddannelsen. Endvidere ser den sammenhæng, de studerende selv har oplevet, ud til at have haft betydning for, hvordan de ifølge læreruddannerne har formået at kunne argumentere. Læreruddannerne fremhæver, at disse studerende ved afslutning af 1. år demonstrerede sammenhængende faglig forståelse på en kvalitativt anden måde end øvrige 1.-årgangsstuderende:

- “..skabt sammenhæng [...] for de studerende, det er i hvert fald det, vi har oplevet med de studerende fra sidste år, at de kunne se de her sammenhænge mellem fagene, som de ikke tidligere har kunnet se.”
- “LULAB-holdet kunne ret specifikt og konkret sætte nogle ord på, hvad det var, de oplevede af sammenhæng [...] hvad de havde fået af udbytte..”

I relation til det overordnede undersøgelsesspørgsmål om deltagelse og tilblivelse på 1. år på en professionsrettet læreruddannelse er der her nogle indikationer af, at den nye organisering har betydning for de studerendes kompetence til at argumentere lærerfagligt. Koblingen til det særlige i, at det er et LULAB-projekt, uddybes yderligere i nogle af de næste temaer.

Udstrakt praktik giver både nye muligheder og udfordringer

En central del af den øgede sammenhæng, der fremhæves, handler om interaktion med praktikskoler, bl.a. via den udstrakte praktik. Det giver en ny rolle til praktiklærerne, med udfordringer særligt det første år: “..lærere[...] vidste ikke helt hvordan, altså hvordan skulle de nu gribe det an, når de [de lærerstuderende] kom i praktik noget tidligere..”

Fra et dialogmøde, hvor udstrakt praktik blev evalueret, fremgår, at de lærerstuderende er tilfredse, dog med forskellige gradbøjninger. En lærerstuderende gentager flere gange, at det fungerede megagodt, en anden siger: “Udmærket ..men man var godt nok lidt ugens gæst”, en tredje: “Det er rigtigt at observere en eller to dage ..læg de andre dage i blokpraktikken, så de blev længere.”

Praksislærerne fremhæver nogle konkrete udfordringer: “Mange fordele i udstrakt praktik [men] ikke alle praktikanter rykkede ind på én gang. [De lærerstuderende] kunne bedre blive del af teamet ..danne relationer. Udfordring, at det er knyttet til dansk, da [faget har] flere timer, end de studerende

havde“. En anden lærer tilføjer “Min oplevelse af udstrakt praktik var, at det var noget rod. Så var der pludselig et par timer i samfundsfag, så noget andet...” Lærerne understreger dog et andet engagement blandt de lærerstuderende, end de er vant til: “Meget engagerede studerende ...begyndende forståelse for kobling mellem teori og praksis ..seriøsitet i hele forløbet.” Dette underbygges af læreruddannerne: “..nogle af vores praktikkoordinatører meldte jo tilbage, at, at det kan godt være, de er førsteårsstuderende, men de agerer som fjerdeårsstuderende.”

Der er, baseret på de oplevede udfordringer, blevet udviklet mere på arbejdet med praktik i den anden igangværende iteration (dialogmødet er fra første år). Læreruddannerne henviser til særlige aktioner: “..Vi tager hul på praktikken allerede her i efteråret, øh, så det vil sige, de kommer ud i praktik, kommer tilbage, og så kan de jo se sammenhænge mellem det, de lærer inde hos os, eller det, vi gennemgår, og så det, de oplever ude i praktikken.”

Det fremgik ovenfor, at de studerende særligt henviste til de observationer, de havde mulighed for at lave under udstrakt praktik, og disse tænkes i anden iteration ind i en egentlig aktionslæringsmodel. Det er bl.a. det, der har udløst spontan co-teaching, omtalt ovenfor, da kolleger er gået sammen for at udvikle på processer med reflekterende teams i arbejdet med de studerendes aktioner tilbage på campus.

På videndelingsdagen var projektet som nævnt i en sparrings-trio med to andre projekter, der også arbejdede med praktik. Så begrebet udstrakt praktik blev en del diskuteret og også her både med reference til fordele og ulemper. Noget, der blev særligt fremhævet i dialogen, var, at praktiklærerne ude på skolen er meget pressede. De studerendes positive udbytte af den udstrakte praktik afhænger af, at praktiklærerne indtager en bevidst rolle som læreruddanner, med feedback og stilladsering af peer-feedback. Det kan være svært i en meget travl hverdag som lærer, og derfor blev forslag om, at de studerende også skal understøttes fra læreruddannernes side i at kvalificere peer-feedback, når de er ude på skolerne, diskuteret. Dette er i øvrigt også en del af begrundelsen for de nævnte tilpasninger med aktionslæring i igangværende iteration.

Relation læreruddanner og lærerstuderende, herunder positionering af lærerstuderende som medudviklere

I de følgende to temaer komme vi tættere på, hvorvidt og hvordan det får betydning, at udviklingen er initieret som ét af flere professionelle

inquiry-projekter i LULAB-initiativet. Læreruddannerne fremhæver i fokusgruppeinterview, at de allerede det første år oplevede en mere "lige" og fælles afprøvende relation. Deri ligger en positionering af de studerende som medudviklere af læreruddannelsens didaktik.

- ".vi har faktisk også italesat det over for de studerende og har sagt, jamen det her, det er noget, vi afprøver, og vi er lidt samme sted, som I er."
- ".vi er i gang med at forsøge os frem. Så har det også, i hvert på holdet sidste år, betydet, at de har følt et øh, altså følt sig medinddraget."

Dette fører i løbet af den første iteration (det første år i projektet) til en overraskende udvikling for læreruddannerne (mere nedenfor), men på vejen er det ikke uden udfordringer og frustration for de lærerstuderende, som det her fremgår af læreruddannernes refleksioner:

- "..hvis jeg tænker tilbage på holdet sidste år på det her tidspunkt, da var de bare forvirrede, øhh, og frustrerede og vidste ikke, hvad der skulle ske og sådan noget.."
- "..den måde, de arbejder med studieprodukter nu, er, på det hold, jeg har, i hvert fald, det føler de som frustrerende, fordi det går meget imod den tænkning, de kender fra gymnasiet."

Læreruddannerne fremhæver generelt en tættere relation til de studerende, og det gælder også i forhold til deres frustrationer: "..så får vi egentlig adgang til de studerendes, øhm, ja, altså på en anden måde får vi nu indtryk af, hvordan de tænker, og hvordan de oplever, og hvor frustrerede de faktisk er, end vi gjorde tidligere.."

Det er interessant, at de lærerstuderende ikke selv fremhæver disse frustrationer undervejs. I retrospektiv fremhæver de en positiv oplevelse af sammenhæng og mulighed for fordybelse, som uddybes mere i næste tema, der hænger tæt sammen med det her beskrevne, men der er nogle særlige pointer om at blive givet og tage ansvar, som gør, at vi udfolder det under egen overskrift.

Studerende opleves at tage ansvar der, hvor det må bære eller briste

Der var i andet semester i første iteration planlagt et større projektforsøg under temaet "Fællesskaber i skolen – sprog og kommunikation" og med det styrende spørgsmål "Hvordan kan man som lærer arbejde med at skabe fællesskaber i skolens undervisning og i øvrige kontekster?" (Rosholm et al., 2020). Der blev leget med genrer, og nogle lærerstuderende lavede bl.a. en hjemmeside for en fiktiv skole. Dette faldt delvist sammen med COVID-19 nedlukning, hvilket var medvirkende til, at underviserne valgte at opfordre til, at der blev nedsat en koordinerende redaktionsgruppe af studerende. Om dette siger læreruddannerne:

- "...dengang de startede med projektforsøget, der var det sådan for alvor, at vi sagde, vi bliver nødt til at afprøve noget her, vi står i den situation, at vi ser jer ikke så tit, og vi har brug for nogen, der kan samle tråde.."
- "...det var da virkelig et sats, det kunne falde helt til jorden. Og der var nogle, der ikke kunne lade være med at tage ansvar. Eller de kunne ikke tage ansvar på en måde, vi i hvert fald ville kunne genkende som ansvar. Eller også så kunne de tage ansvar og løfte det. Og så kom corona, og de løftede det på en måde, som var fuldstændig, ja overvældende og overraskende.."
- "...i forbindelse med projektforsøget, hvor vi nedsatte den der redaktionsgruppe og kunne evaluere bagefter, at, det var, altså at det havde vi aldrig oplevet, at nogen på så, øhm, sådan en konstruktiv måde kunne gå ind og forvalte det ansvar, de havde fået .."

I læreruddannernes forståelse er der altså sket en proces i løbet af året, som ikke har været uden frustrationer, men med en kulmination, hvor de studerende viser ansvar og ejerskab. Deri ligger nogle vægtige pointer om at blive til som studerende, som underbygges af de studerendes egne stemmer:

- "...studieprodukterne...de var virkelig gode.. hellere større end små opgaver, fordi det giver mulighed for fordybelse"
- "Det er sjovt.. det kan jeg virkelig lide, fx sammenhængen mellem anerkendelse og trivsel i Elevernes læring og udvikling og Lærer i Skolen."
- "...jeg fordyber mig mere i de enkelte fag end i starten. Fx når vi arbejdede i K4, der var der mulighed for fordybelse, men [...] hvis man

havde flere studieprodukter hver for sig [...] så ville der være flere fordybelsesmuligheder. Fordybelse sker mest, når man skal fremlægge.. så skal man lave prioriteringer.”

Der er lidt delte holdninger til de større studieprodukter, men generelt fremhæver de lærerstuderende her en mulighed for fordybelse og et ønske om at mestre, og at dette hænger sammen med at agere som en, der skal prioritere – det, vi vil kalde en studerende, og ikke en elev.

Det bliver således en pointe, at man ikke helt kan forstå, hvad der sker i casen, der handler om 1. år på læreruddannelsen, *uden* at forstå projektet som et LULAB-projekt. Den måde at tænke udvikling på som LULAB ser ud til at smitte af på den måde, der inden for rammer af casen interageres på mellem læreruddannere og studerende, og den måde, de studerende begynder at agere som studerende. Så det interessante i forhold til tilblivelse som lærerstuderende bliver ikke kun, *hvad* der sættes i gang på 1. årgang, men *hvordan* det gøres og rammesættes.

Ikke bare et format, der rulles ud – de kommende kolleger og studerende skal også opleve mening

Det sidste tema handler om læreruddannernes refleksioner over, hvordan erfaringer med at udvikle på uddannelsens første år kan forankres i en mere blivende organisering. Det handler altså om vejen fra projekt til mere vedvarende organisering og relationerne i den brede gruppe af læreruddannere og med de kommende studerende. Som fremhævet ser måden at udvikle på ud til at få betydning for interaktion mellem læreruddannere og studerende, herunder positionering af de studerende og deres selvpositionering. De spændingsfelter, som særligt læreruddannere fremhæver, kan fremadrettet få betydning for kommende studerende på 1. år, og temaet er derfor relevant, selvom det er en pointe, at dette er læreruddannerens perspektiv. De studerendes interesse er på *indholdet* i casen og den måde, deres studie har været organiseret.

Det spændingsfelt, som læreruddannerne i fællesskab taler sig frem til, er “..opleve en forandring indadtil [i projektgruppen], men det springende punkt, det er jo måske også, hvorvidt det bliver til forandring udadtil [i forhold til resten af underviserkollegiet]”. De kalder det en akilleshæl, når det, der har været et projekt, som de har oplevet som givende og engagerende, skal blive til en hverdag med stor logistik m.m.:

“lige så begejstrede vi er for vores eget samarbejde og det kollegiale. Så kan vi jo også godt mærke, [...] hvis det så bliver flere, så bliver det flere relationer [...] alle de tanker omkring det kan jeg godt være bekymret for, hvor går de hen, hvis ikke man har siddet med dem sammen? Og så bliver det sådan mere et udvendigt formelt stykke arbejde, der skal leveres”.

Den overordnede pointe er, at det at udvikle sammen er kollegialt meningsfuldt og har medført et anden type samarbejde, også mellem læreruddannere og studerende. Det fører til advarsel fra læreruddannerne om, at det ikke bare må blive til et fast format. Der skal være mulighed for, at kollegerne og de kommende studerende også kommer til at indgå i de udviklingsprocesser, der jo netop har været det, der har været meningsgivende. Dette ser vi som en meget interessant pointe, der dog formuleres relativt kondenseret her, da det fortrinsvis henleder til læreruddanner-læreruddanner-relationen og det organisatoriske, som ikke er vores hovedfokus her. Pointen om betydningen af at føle, man er med til at udvikle, kobler dog også til de lærerstuderendes oplevelser, og det skal tilføjes, at en kommende forankring som en fast model også blev diskuteret på videndelingsdag, også her med reference til, at det med at udvikle sammen og finde koblinger, som har været meget meningsfuldt og motiverende, også giver øget logistik: “Smertensbarn ..hvis det skal rulles ud ..få skemaet til at passe“. Aktørerne mener derfor, at der er brug for tiltag, for at de kommende hold også oplever betydningen af at kunne arbejde med udvikling nedefra og indefra tæt på undervisning og i samarbejde kolleger og studerende.

Opsamling og diskussion

I relation til, hvilke typer af interaktioner og relationer der fremhæves af aktørerne, og på hvilke måder, er resultaterne kondenseret i temaerne: oplevelse af sammenhæng på flere planer, at udstrakt praktik giver både nye muligheder og udfordringer, relationen mellem læreruddanner og lærerstuderende, herunder positionering af lærerstuderende som medudviklere, at studerende opleves at tage ansvar, og at forankring ikke bare må ses som et format, der rulles ud – nye aktører skal også opleve mening og så at sige opleve at være medkonstruktører. I relation til, hvilke mulighedsrum og spændingsfelter der kan kondenseres, når det gælder deltagelse og tilblivelse på 1. år på en professionsrettet læreruddannelse, vil vi starte med at

sige, at vi er meget glade for begrebet *tilblivelse*, som er understreget i call til dette temanummer. Christen Kolds vise ord om skolen, at man skal træde varsomt, for her bliver mennesker til, er værd at dvæle ved også i 2021. I læreruddannelsen skal man dog ikke *bare* træde varsomt. Som det fremgår af analysen, er bevægelsen fra at være elev og blive til som studerende på 1. år i en læreruddannelse *også* en frustrerende proces. Som understreget i Lund & Nielsen (2019) kan meningsfulde sammenhænge for lærerstuderende også skabes der, hvor de lærerstuderende provokeres, hvor der er løse ender og det, Hatlevik & Havnes (2017) kalder frugtbare spændinger. Men vi vil polemisk sige, at man skal træde varsomt, når det gælder quickfix-løsninger med ændring af læreruddannelsen fra eksternt hold. Analyserne i denne artikel understreger om noget kompleksiteten. Resultaterne bekræfter betydningen af at betragte de studerende som aktive handlepersoner, som det er diskuteret af Ruohotie-Lyhty & Moate (2016). Den mere lige og fælles afprøvende relation fremhæves af læreruddannerne, og man kan sige, at de studerende via den måde, der arbejdes på, i højere grad tilbydes deltagesorienterede erfaringer frem for autoritative stemmer (Ruohotie-Lyhty & Moate, 2016). Selv om de lærerstuderende meget naturligt mest henviser til den organisering, de har oplevet – de kender ikke baggrunden med de tidligere meget adskilte moduler – bliver det en vigtig pointe, at deres oplevelse af sammenhæng må forstås i lyset af, at reorganiseringen er sket i et LULAB-projekt, hvor der er fokus på eksperimenterende og iterative processer. Det er tydeligvis særligt læreruddannerne, der forstår sig selv som uddannelsesudviklere, men måden at tænke udvikling på ser ud til at smitte af på den måde, der inden for rammer af casen interageres på mellem læreruddannere og studerende, og måden, udviklingen gøres og rammesættes på, får derved betydning for de studerendes tilblivelse og udvikling som studerende. Læreruddannernes oplevelse af, at de har et fælles professionelt handlingsrum og samarbejder om udvikling af uddannelsen, påvirker den måde, de møder de studerende på – og dette igen ser ud til at påvirke de studerendes oplevelse af mulighedsrum og forventning til den didaktiske bane, de har at spille på.

Det ser således ud til, at projekt "Ind i Lærerfaget" giver nogle ny muligheder for deltagelse og tilblivelse som studerende i en læreruddannelse, særligt fordi de tidligt i uddannelsen positioneres netop som studerende (modsat en elevposition). De studerendes oplevelser signalerer i den forbindelse, at der er et spændingsfelt mellem forvirring/overload og ansvarliggørelse. I relation til et større studieprodukt forår 2020 fremstår det som positivt over-

raskende for læreruddannerne, at de studerende tager ansvar, i en studerende-studerende-organisering med nogle i en særlig redaktionsgruppe. Så i al kompleksiteten ser der ud til at være nogle interaktioner og positioneringer, der gensidigt påvirker hinanden. De mulighedsrum, der åbnede sig for de studerende i arbejdet med det større fællesprojekt, havde måske ikke udviklet sig i samme frugtbare retning, hvis der ikke var opbrud i andre dele af "systemet"? Her tænker vi på, at læreruddannerne positioneres i en udvikler- og eksperimenterende position, og praksislærerne ligeledes får en anden rolle. I forhold til det sidste fremhæves de studerendes tilblivelse i en medudviklerposition særligt i rammesætningen på campus-arena, men tiltag, der overskrider de ofte adskilte arenaer (Ellis, 2010; Raaen & Thorsen, 2020), ser også ud til at sætte aftryk i den studerendes handlinger og forståelser. På trods af lidt forskellige holdninger til den udstrakte praktik er det tydeligt, at der er noget nyt og anderledes på spil i de studerendes arbejde i praktikken – nogle nye roller, som praktiklærerne også mærker, og de forskellige aktører indgår aktivt i kritisk dialog om dette. Den tætte tilknytning til skolens praksis er en vægtig del af det pædagogisk-didaktiske tankegods i forhold til at 'komme ind i lærerfaget' via sammenhænge mellem undervisning i modulerne og den arenaforbindende sammenhængsforståelse, hvor de studerende løbende har muligheder for at forstå implikationer i undervisning og også selv udøve denne forståelse (Darling-Hammond, 2006).

Vi er meget optagede af, hvad det er for et fælles udviklingsrum, som gør, at de forskellige aktører oplever, at de har en didaktisk bane at spille på. Vi har ikke nogen endelige svar, for det er tydeligvis en fintunet balance mellem stilladsering og "slippen-fri, hvor det må briste eller bære", som læreruddannerne udtrykker det. Der ser ud til at været noget stærkt identitetsdannende (i forståelse fra Ruohotie-Lyhty & Moate, 2016) i at opleve sig selv sat i rolle som medudvikler, men oplevelsen af meningsfulde sammenhænge (Hatlevik & Havnes, 2017) fordrer proces-stilladsering både på campus og i skole. Som det problematiseres af Ellis (2010, s. 108) i diskussion af skolebaseret læreruddannelse i England, ses det ofte, at den lærer-studerende påvirkes af skole-*settingen*, men ikke konstitueres som en, der påvirker og agerer "på" det eksisterende ("influenced by rather than acting on"). Ellis (2010) fremhæver i den kontekst spændinger i form af *fravær* af konfliktende synspunkter. At møde modsætninger og forskellige forståelser er en vægtig del af at blive til som studerende i uddannelse til en profession, som det også er fremhævet af Lund & Nielsen (2019). Med reference til Beach (1999) og en sociokulturel forståelse af transfer, når de lærende

bevæger sig på tværs af forskellige *settings*, ideelt set “consequential transitions” (der på dansk typisk oversættes til ‘betydende overgange’) fremhæver Ellis (2010), at skift på tværs af arenaer gerne skulle betyde meningsfulde (“consequential”) processer i form af både viden og identitet for de lærende (Beach, 1999, fremhæver også andre typer mindre betydende overgange). At stilladsere overgange og støtte mening og betydning for de studerende ser i projekt “Ind i lærerfaget” ud til at være noget af det, der arbejdes videre med i anden, igangværende iteration, med fokus på stilladsering af de studerendes arbejde med aktioner og kollaborative processer i refleksionen på disse aktioner. Med de gevinster og de udfordringer, der følger med, repræsenterer projektet et alternativt bud på en kvalificering af en professionsretning af læreruddannelsen, der med sine muligheder for interaktioner og relationer forholder sig bredere end alene at forlægge mere af lærerstudiet til professionspraksis. Tilskyndelsen til måden, der konkret arbejdes med projektet på, synes at ligge i LULAB-kriterierne og den bagvedliggende pædagogiske tænkning om at arbejde eksperimenterende og gennem iterationer og med fokus på didaktisk udvikling af undervisning og uddannelse (Nielsen, 2020). Både lærerstuderende og læreruddannere får mulighed for at indtage nye positioner. I relation til læreruddanneres identitetsdannelse opregner Davey (2013) en række centrale aspekter, herunder *belonging* som læreruddanner med oplevelse af en kollektiv identitet, der binder kolleger sammen og skaber tilhørsforhold i professionelle (udviklende) fællesskaber.

Konklusion og perspektivering

Deltagelse og tilblivelse på 1. år i en læreruddannelse er i artiklen diskuteret med afsæt i analyser af interaktioner og relationer, der fremhæves af aktørerne, i LULAB-projektet “Ind i lærerfaget”, hvor 1. årgang er reorganiseret med fokus på at skabe indholdsmæssig sammenhæng mellem fagene og i relation til praktik og praksistilknytning. Dette er kondenseret i en række temaer, der bl.a. handler om positionering af lærerstuderende som medudviklere, der derved opleves at tage ansvar som studerende. Det fremhæves som afgørende for at forstå casen at forstå den netop som et LULAB-projekt. Så det interessante i forhold til tilblivelse som lærerstuderende bliver ikke kun selve reorganiseringen af 1. årgang, men også hvordan reorganiseringen udvikles i samarbejde og med en eksperimenterende tilgang. Baseret på analyserne kan en overordnet anbefaling være, at man i forbindelse med læreruddannelse skal passe på med at tænke for meget i effektivisering og

genveje. Meningsgivende kollegialt samarbejde for professionelle læreruddannere opstår ikke nødvendigvis bare ved, at de opfordres til at dele færdige formater. Analyserne, der ligger til grund for artiklen, viser om noget, at nye praksisser i læreruddannelsen må gennem aktørernes oversættelse og konstruktion af mening – man skal så at sige værne om omvejene! Det giver en vis sårbarhed i forhold til forankring af nye tiltag i en ramme som LULAB – her mener vi bevægelsen fra noget, der er projektdrevet af en mindre gruppe, der som her har stort ejerskab, til noget organisatorisk i hele uddannelsen. Implikationer for fortsat praksis i projekt “Ind i lærerfaget” specifikt og generelt i LULAB må være, at der skal arbejdes med forankring på ny måder. At man i organisationen skal overveje, hvordan man bedst kan rammesætte samtaler for nye teams af undervisere, der skal arbejde med 1. årgang for at igangsætte meningsgivende og kollaborative processer mellem undervisere og med inddragelse af de studerende.

Når det gælder implikationer for forskningen, peger undersøgelsens resultater særligt på det systemiske – at tilblivelse og deltagelse som lærer-studerende må undersøges i kontekst og knyttes til muligheder og mening for de andre aktørgrupper.

Referencer

- Andersen T., & Hansen, M. E. (2016). *Evaluering af kompetencemålstyring af læreruddannelsen*. Teknologisk Institut.
- Beach, K. (1999). Consequential transitions: A sociocultural expedition beyond transfer in education. *Review of Research in Education*, 24, 101–39.
- Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2017). Talking about education: the significance of teachers' talk for teacher agency. *Journal of Curriculum Studies*, 49(1), 38–54. <https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1205143>
- Boyd, P., & White, E. (2017). Teacher educator professional inquiry in an age of accountability. I: Boyd, P. & Szplit, A. (red.), *Teachers and teacher educators learning through inquiry: International perspectives* (s. 123–142). Attyka.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Braun, V., Clarke, V., Hayfield, N., & Terry, G. (2018). Thematic analysis. I: Liamputtong, P. (red.), *Handbook of Research Methods in Health Social Sciences* (s. 1–18). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-2779-6_103-1
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2009). *Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation*. Teachers College Press.
- Danske Professionshøjskoler (2018). *Handleplan til en bedre læreruddannelse – 10 ambitioner*. <https://danskeprofessionshøjskoler.dk/10-ambitioner-skal-skabe-en-bedre-laereruddannelse/>
- Darling-Hammond, L. (2005). Policy and Change: Getting Beyond Bureaucracy. I: Heargreaves, A. (red.), *Extending Educational Change* (s. 362–387). Springer.

- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314. <http://doi.org/10.1177/0022487105285962>
- Davey, R. (2013). *The Professional Identity of Teacher Educators – Career on the cusp?* Routledge.
- Ellis, V. (2010). Impoverishing experience: the problem of teacher education in England. *Journal of Education for Teaching*, 36(1), 105-120. <https://doi.org/10.1080/02607470903462230>
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., & Hökkä, P. (2015). How do novice teachers in Finland perceive their professional agency? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(6), 660-680.
- Hatlevik, I. K. R., & Havnes, A. (2017). Perspektiver på læring i profesjonsutdanninger – frugtbare spenninger og meningsfulle sammenhenger. I: Mausethagen, J.-C., & Smeby, S. (red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse*. Universitetsforlaget.
- Lillejord, S., & Børte, K. (2017). Lærerutanning som profesjonsutdanning – forutsetninger og prinsipper fra forskning. Et kunnskapsgrunnlag. Kunnskapscenter for utdanning.
- Lund, A., & Vestøl, J.M. (2020). An analytical unit of transformative agency: Dynamics and dialectics. *Learning, Culture and Social Interaction*, 25, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100390>
- Lund, J., & Nielsen, B. L. (2019). Sammenheng i læreruddannelse. *Tidsskrift for Professionsstudier*, 28, 96-107. <https://tidsskrift.dk/tipro/article/view/113104>
- Markauskaite, L., & Goddyear, P. (2014). Professional Work and Knowledge. I: Billett, S., Harteis, C., & Gruber, H. (red.), *International Handbook of Research in Professional and Practice-based Learning* (s. 79-106). Springer.
- Nielsen, B. L. (red.) (2020). *Læreruddannelsen i VIA – udviklingslaboratorium for god undervisning og uddannelse*. VIA University College <https://www.via.dk/samarbejde/lulab>
- Raaen, F. D., & Thorsen, K. E. (2020). Student teachers' conditions for professional learning on and across the learning arenas of teacher education. *Nordic Journal of Comparative and International Education*, 4(3-4), 105-116. <https://doi.org/10.7577/njcie.3736>
- Rosholm, K., Iversen, S. N., Bock, K., & Beck, M. (2020). Ind i lærerfaget – øvebaner og refleksionsrum på 1. årgang. I: Nielsen, B. L. (red.), *Læreruddannelsen i VIA – udviklingslaboratorium for god undervisning og uddannelse* (s. 62-65). VIA University College.
- Ruohotie-Lyhty, M., & Moate, J. (2016). Who and how? Preservice teachers as active agents developing professional identities. *Teaching and Teacher Education*, 55, 318-327. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.022>
- Staunæs, D. et al. (red.) (2014). *Læringslaboratorier og -eksperimenter*. Aarhus Universitetsforlag.

Åben skole i Region Sjælland

Bettina Buch, docent, Professionshøjskolen Absalon,
Læreruddannelsen, bbu@pha.dk

Mari-Ann Skovlund Jensen, Professionshøjskolen Absalon,
Læreruddannelsen, msj@pha.dk

Dorrit Hansen, Professionshøjskolen Absalon, Læreruddannelsen,
doha@pha.dk

Birgit Brænder, Professionshøjskolen Absalon, Læreruddannelsen,
brb@pha.dk

Resumé

I artiklen gennemgås en undersøgelse af brugen af åben skole i Region Sjællands kommuner. Data udgøres af hjemmesider fra 16 kommuner samt interviews med en kontaktperson fra 14 kommuner. Data er analyseret ud fra ministeriets bekendtgørelses fire kategorier af åben skole-samarbejde: kultur, natur, foreninger, erhvervsliv samt forhold som kommunale strategier og indsatser og graden af forpligtelse for lærerne. Studiet viser, at kommunerne i regionen er godt i gang med at implementere åben skole, men at der er store forskelle kommunerne imellem. Studiet viser, at især samarbejdet med kulturinstitutioner er stærkt, men også foreninger og erhvervsliv er godt repræsenteret. Til slut diskuteres forholdet mellem åben skole og skole uden for skolen, gensidigheden i samarbejdet og områder, der stadig kræver belysning gennem forskning.

Nøgleord: åben skole, skole-museum-samarbejde, skole-erhvervsliv-samarbejde, skole-naturinstitutioner-samarbejde, skole-forening-samarbejde

Abstract

In this article a study of Open School in Region Zealand is described. Data consists of homepages from 16 municipalities about Open School and interviews with one contact person from 14 municipalities. Data are analyzed using the four categories for cooperation in the Open School Ministerial Order: cultural institutions, societies for nature, associations, and the business community. Further we look upon the strategies and efforts made by each municipality and to which degree teachers are obliged to carry out Open School. Although differences are found, the study shows that most municipalities in the region have implemented Open School to some degree. The study shows that the cooperation with cultural institutions such as museums is the most wide spread followed by cooperation with associations such as sports associations and the local business communities. Finally, Open School as concept is discussed along with areas that need more research.

Keywords: Open School, cooperation between museums and school, cooperation between business and school, cooperation between nature associations and school, cooperation between associations and school, school-partnerships

Indledning

Med folkeskolereformen fra 2014 fik Danmark en række nye tiltag omkring undervisningen i grundskolen. Et af dem er, at skolen i højere grad skal samarbejde med det omkringliggende samfund. Bekendtgørelsen fremhæver, at der kan samarbejdes med foreninger, erhvervslivet, kulturinstitutioner og andre interessenter uden for skolen (Bekendtgørelse af lov om folkeskolen, 2017):

§ 3, stk. 4. Skolerne indgår i samarbejder, herunder i form af partnerskaber, med virksomheder, institutioner for erhvervsrettet uddannelse, lokalsamfundets kultur-, folkeoplysnings-, idræts- og foreningsliv og kunst- og kulturskoler, med lokale fritids- og klubtilbud og med de kommunale eller kommunalt støttede musikskoler og ungdomsskoler, der kan bidrage til opfyldelsen af folkeskolens formål og mål for folkeskolens fag og obligatoriske emner. Kommunalbestyrelsen fastlægger mål og rammer for skolernes samarbejder, og skolebestyrelsen fastsætter principper for samarbejdet.

I 2017 blev det indskærpet, at der også skulle fokuseres på samarbejdet med erhvervslivet (Danmarks Evalueringsinstitut, 2018b).

Siden har en række undersøgelser vist, at netop arbejdet med at åbne skolen mod omverdenen var et af de tiltag fra reformen, skolerne kom senest i gang med at implementere, fx oplevede eleverne ikke nogle ændringer i forhold til baselinemålingerne i årene umiddelbart efter reformen (Nielsen et al., 2015).

Skolens åbning mod verden udenfor som en måde at gøre skolens undervisning mere vedkommende og tættere på en virkelighed uden for skolen på diskuteredes allerede i 2013 i en række artikler i bogen *Skolen i virkeligheden* (Hyllested & Rasmussen, 2013), og opstillingen af en skolevirkelighed over for en 'virkelig' virkelighed diskuteres af Knudsen et al. (2017).

Ligeledes har det været undersøgt, hvilken form for didaktik der er tale om, når man arbejder med åben skole, og hvordan man kan styrke skolerens samarbejde med det omkringliggende samfund, ofte baseret på teoretiske overvejelser og i nogle tilfælde på empiriske interventionsstudier (se fx Andersen & Havgry, 2016; Knudsen, 2016; 2020a; 2020b; Shakoor & Haastrup, 2016). En række artikler og bøger har beskrevet og diskuteret især skolens samarbejde med og omkring kunst og museumssamarbejde samt samarbej-



der mellem museer, skoler og læreruddannelser (Knudsen & Olesen, 2017; Seligmann, 2014; Thorhauge, 2014; Thorhauge & Christensen, 2018). Dette har også været undersøgt internationalt med fokus på dannelsesaspektet (Hein, 2012; Hooper-Greenhill, 2007). Formålet med åben skole som en del af den dannelse, folkeskolen skal bidrage til, har været en del af mange forskellige undersøgelser og projekter, og de fleste konkluderer, at åben skole bidrager til elevens dannelse til demokrati (Buch et al., 2018; 2020; Hammershøj, 2020; Jensen, 2020; Knudsen et al., 2017; Satttrup & Knudsen, 2020; Schilhab, 2017; Østergaard & Gerlach, 2016).

Inden for de sidste par år har der også været udført nogle afdækninger af skolernes arbejde med åben skole. Det drejer sig bl.a. om Danmarks Evalueringsinstituts rapport fra 2018, der viser, at over halvdelen af lærerne nu har taget åben skole til sig (Danmarks Evalueringsinstitut, 2018a), og Koras rapport fra 2017 om implementering og effekt af reformens mange tiltag, der viser, at samarbejdet især er implementeret i forhold til kulturinstitutioner og foreninger, mens samarbejdet med erhvervslivet endnu kun er igangsat få steder (Jacobsen et al., 2017). Statusrapporten viser desuden, at det stadig opleves som vanskeligt at implementere åben skole, og at det er en hjælp, hvis kommunerne etablerer muligheder, skolerne kan benytte sig af (Undervisningsministeriet, 2018). Dette viser, at undersøgelser af, hvilke tiltag kommunerne har i forbindelse med arbejdet med åben skole, er nødvendige for at få et overblik over, hvorledes kommunerne understøtter implementeringen af den åbne skole. Det kan være et vigtigt tiltag, at kommunerne aktivt går ind i at skabe kontakter til den omkringliggende verden og i at tilrettelægge muligheder, lærerne kan benytte sig af, hvis man vil udvikle åben skole-mulighederne i kommunerne. Der er imidlertid ikke lavet undersøgelser af, hvordan kommunerne rent faktisk arbejder med at implementere den åbne skole, og netop kommunernes indsats er afgørende for lærerens muligheder for at gennemføre åben skole-tiltag.

På den baggrund ønskedes undersøgt, hvordan åben skole er etableret i kommunerne i en region, hvordan mulighederne kan karakteriseres inden for forskellige typer af samarbejder, samt hvor mange forskellige typer af samarbejdsmuligheder der rent faktisk er i kommunerne. Kommunernes forskellige tiltag ønskedes undersøgt – også i forhold til hinanden – gennem en analyse af deres tilbud på hjemmesider og interviews med centrale personer ansat i kommunerne ud fra følgende undersøgelsesspørgsmål:

Hvilke strategier og tiltag omkring åben skole findes i en region, hvordan præsenterer kommunerne i regionen deres tiltag, og hvordan kan disse karakteriseres?

I det følgende redegøres for den metodiske tilgang og fund, og disse diskuteres før en konklusion.

Metode, metodologisk baggrund og datagrundlag

Denne artikel er baseret på data indsamlet i region Sjælland i forår, sommer og efterår 2019. Kondenseringsarbejdet og analyserne er gennemført i perioden december 2019 til februar 2020. Der kan være sket mere i kommunerne siden dataindsamlingen, og derfor er kommunerne anonymiseret i artiklen, bortset fra enkelte cases, der bruges som eksempler.

Afdækning af offentlige tiltag og handlinger kan udføres som dokumentanalyse med opmærksomhed på kriterier for udvælgelse, adgang og den systematiske analyse (Lynggaard, 2015). I studiet undersøges kommuners egen præsentation af deres åben skole-tiltag gennem indsamling af data på kommuners hjemmeside om åben skole. Sådanne dokumenter afspejler en samtidighed i forhold til tiltag, dvs. man kan undersøge situationen i det øjeblik, man læser dokumenterne, ud fra en antagelse om, at hjemmesiderne opdateres i forhold til nye tiltag, idet de også udgør lærernes adgang til kommunale tiltag. Ved at undersøge hjemmesiderne får man altså adgang til dokumenter af sekundær karakter (Lynggaard, 2015) samt dokumenter, som lærerne har adgang til og bruger som deres indgang, og som samtidig var mulige at tilgå for forskere. Hjemmesiderne linkede i visse tilfælde videre til andre sider, som også blev inddraget, en form for tilpasset sneboldsmetode (Aarhus Universitet, 2021). Med brug af dette kriterium for valg af dokumenter til analyse fokuseres på kommunernes eget udsagn om deres tiltag, hvilket også netop er det, der ønskes undersøgt.

Data er derfor indsamlet kvalitativt gennem en afsøgning af alle hjemmesider for alle kommuner i Region Sjælland og gennem semistrukturerede interviews med nøglepersoner i kommunerne.

På hjemmesiderne afdækkes kommunens strategi for åben skole sammen med de tiltag, der ligger tilgængeligt på hjemmesiden. Hjemmesiderne er undersøgt for samarbejdsrelationer, kommunale tiltag, tiltagens karakter i forhold til formalisering og volumen, muligheder for at interagere med hjemmesiderne i form af tilmeldinger, oplysninger om deltagelse, mulighe-



der for samarbejde osv. for både foreninger, institutioner, virksomheder og erhvervsliv og for lærerne. Links, der førte videre til uddybninger og specifikationer af tiltag, blev fulgt og inddraget, ligesom links, der førte til kommunale beslutninger mv., også inddrogedes.

Der blev desuden afsøgt, om den enkelte kommune har en særlig kontaktperson, koordinator eller lignende, der er ansvarlig for arbejdet med åben skole i kommunen.

Lynggaard anfører, at dokumentindsamlingen med fordel kan suppleres af det eksplorative interview, der kan give yderligere oplysninger om relevante dokumenter, tiltag og handlinger, der bør inddrages under afdækningen af et felt (Lynggaard, 2015). Målet med interviewene var altså at sikre en mere dækkende vidensindsamling og ikke informantens personlige oplevelser med åben skole. Derfor blev interviewguiden også udformet i forhold til det at afdække, hvilke strategier og tiltag der findes, og hvordan de kan karakteriseres.

Karakteristikken af tiltagene er opdelt i forhold til tidligere kategoriseringer af åben skole-tiltag italesat i bekendtgørelsen: "virksomheder, institutioner for erhvervsrettet uddannelse, lokalsamfundets kultur-, folkeoplysnings-, idræts- og foreningsliv og kunst- og kulturskoler, med lokale fritids- og klubtilbud og med de kommunale eller kommunalt støttede musikskoler og ungdomsskoler" (Bekendtgørelse af lov om folkeskolen, 2017). Interviewspørgsmål blev derfor udformet på baggrund af disse kategorier og indeholdt nogle få, brede spørgsmål som oplæg til et semistruktureret interview af eksplorativ karakter, velegnet til at undersøge spørgsmål af typen 'hvad' (Lynggaard, 2015; Tanggaard & Brinkmann, 2015). Således medførte forskningsspørgsmålet omkring tiltag og strategier spørgsmål som: "Har kommunen en strategi for åben skole-tiltag?" og "Er der overordnede kommunale tiltag?" Spørgsmål var primært af typen direkte spørgsmål, der spurgte til konkrete tiltag og strategier, og specificerende spørgsmål, der søgte uddybning af de direkte spørgsmål. Under interviewet blev der fulgt op med opfølgende spørgsmål, der søgte yderligere viden, der ikke var taget højde for i interviewguiden (Tanggaard & Brinkmann, 2015). Interviews blev, af praktiske årsager, gennemført som telefoninterviews. Interviews er delvist transskriberet og kodet i forhold til forskningsspørgsmålet.

De identificerede kontaktpersoner i kommunerne blev inviteret til et telefoninterview på baggrund af interviewguiden.

Der er forsøgt indsamlet data fra samtlige 17 kommuner i Region Sjælland. Tre kommuner havde ikke nogen kontaktperson på hjemmesiden, og

det har heller ikke været muligt i undersøgelsesperioden at finde en kontaktperson ved henvendelse til kommunens forvaltning, lokale politikere mv. I alt er der gennemført telefoninterview med 14 personer. For en enkelt kommune har vi hverken kunnet finde en særlig hjemmeside om åben skole eller en kontaktperson, og den kommune er derfor taget ud af undersøgelsen. I alt indgår derfor 16 kommuner.

Data, både interviewdata og dokumentdata, er efterfølgende kondenseret i notater. Kondenseringen foregik efter en analytisk-deduktiv metode, dvs. at der som udgangspunkt blev brugt kategorisering af tiltag og strategier fra bekendtgørelsen, som blev samlet under større overkategorier. Samtidig pegede analysen af datamaterialet også på overordnede kategoriseringer, der var interessante at gå videre med (Lynggaard, 2015). Forskningsspørgsmålene samt den indsamlede empiri førte til, at data blev kategoriseret i forhold til tre centrale forhold omkring en mere overordnet beskrivelse af kommunale strategier, tilgange og måder at arbejde med åben skole på. Disse tre centrale forhold er viden om:

- kommunernes strategi for åben skole
- kommunernes overordnede tiltag
- formalisering af samarbejde med omverdenen

Kategoriseringen af strategier er samlet under fire hovedkategorier med en række underkategorier udformet med baggrund i bekendtgørelsen (Bekendtgørelse af lov om folkeskolen, 2017) og empirien selv i overensstemmelse med den analytisk-deduktive tilgang (Lynggaard, 2015). Dette beskrives nærmere under Resultater, idet vi anser kategoridannelsen som en del af analysearbejdet. De indsamlede data er dernæst fremstillet kvantitativt og beskrevet deskriptivt, og efterfølgende er nogle tiltag uddybet med konkrete, korte casebeskrivelser eller eksempler.

Resultater

Første bearbejdning af data bestod i at danne kategorier til at skabe et overblik over de forskelligartede data. Analysen af hjemmesider og interviews er samlet under kategorier for åben skole-samarbejde. Disse er, som tidligere nævnt, dels baseret på, hvad der er fundet i empirien, men også på, hvilke former for samarbejde der nævnes i bekendtgørelsen. Her fremgår det, at skolen skal samarbejde med fx "...virksomheder, institutioner for erhvervs-



rettet uddannelse, lokalsamfundets kultur-, folkeoplysnings-, idræts- og foreningsliv og kunst- og kulturskoler, med lokale fritids- og klubtilbud og med de kommunale eller kommunalt støttede musikskoler og ungdomsskoler...” (Bekendtgørelse af lov om folkeskolen, 2017). Sammenholdt med empirien er skolernes samarbejde derfor kategoriseret i fire hovedkategorier. De fire kategorier er:

1. *Kulturinstitutioner*, det kan fx være museer og lokale teatre eller samarbejde med kirker og biblioteker
2. Naturforeninger eller -institutioner som naturskoler og -vejledere
3. Lokale foreninger som idrætsforeninger eller musikskoler
4. Det private erhvervsliv, herunder også samarbejdet omkring erhverv med fx erhvervsskoler.

Under hver hovedkategori er der desuden, på baggrund af empirien, dannet underkategorier, der kan specificere typen af samarbejde under en hovedkategori.

Hovedkategorier og underkategorier fremgår af tabel 1.

I opgørelsen er derfor medtaget alle de former for samarbejde, der er fundet enten på hjemmesiden for/om åben skole eller via interview med en kontaktperson.

Datakondenseringen er kvantificeret og resultatet fremgår af tabel 1.

Tallene er opgjort i forhold til de forskellige kategorier og underkategorier på den måde, at der er noteret "1" for tilstedeværelse af et tiltag i en underkategori, mens et blankt felt betyder ikke-tilstedeværelse. Dernæst er der noteret "1" for tilstedeværelse af en eller anden form for underkategori af samarbejde i forhold til de fire hovedkategorier, blankt felt for ikke-tilstedeværelse. På den måde kan vi både se, hvilke kommuner der har tiltag inden for hver af de fire hovedkategorier *Kultur*, *Natur*, *Foreninger* og *Erhvervsliv* samt se, hvilke kommuner der har et tiltag inden for en af underkategorierne.

Endelig har vi lavet en opgørelse på kommuneniveau i form af en udregning af antallet af forskellige tiltag pr. kommune pr. hovedkategori.

Enkelte steder fremgår det ikke tydeligt af empirien, hvilken form for samarbejde under en hovedkategori der er tale om, og der er derfor blot noteret "1" under hovedkategorien.

Tabel 1. *Typer af samarbejde i kommunerne i Region Sjælland*
 Kommunerne er benævnt med tal fra 1 til 17. Kommune fem er der ingen resultater fra.

Kommune nr.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	Samlet
Kultur	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		16
lokale museer		1				1	1				1	1	1			1		7
biblioteker		1		1							1		1					4
teatre	1						1											2
kunst (huskunstner)			1				1	1										3
Kirker											1		1					2
Natur				1		1	1		1	1	1	1	1			1		9
naturskole				1		1												2
naturvejleder																		0
andet							1											1
Foreninger	1	1		1		1	1		1	1	1	1	1			1	1	12
musikskole	1	1					1				1						1	5
idræt/sport	1	1		1		1	1		1	1	1	1	1			1		11
ungdomsskoler mv.											1							1
Erhverv	1			1		1	1	1	1			1	1	1		1	1	11
større virk.	1													1				2
DI/DB				1			1		1				1	1		1		6
lokale virk.				1		1	1		1			1	1	1			1	8
eud/andre erhv.udd.							1		1			1	1				1	5
sum	3	2	1	4	0	4	4	2	4	3	3	4	4	2	1	4	3	

Af tabel 1 fremgår, at der først og fremmest finder et samarbejde sted mellem skolerne og de lokale kulturinstitutioner. Alle 16 kommuner samarbejder i et eller andet omfang med lokale kulturinstitutioner. Flest samarbejder med lokale museer (7), dernæst følger samarbejde med folkebiblioteker (4). Samarbejderne kan være mere eller mindre formaliserede og afprøvede. Ofte fremgår de på kommunernes hjemmesider som muligheder, skolerne kan benytte sig af, men der er også kommuner, der har et mere formelt samarbejde, der forpligter skolerne til at benytte sig af varierende tilbud på forskel-



lige klassetrin. Samarbejde med et teater er betinget af, at der findes et sådant i lokalområdet, og her nævner to kommuner et samarbejde med teatre, ligesom to kommuner samarbejder med en lokal kirke. Tre kommuner nævner et samarbejde med en kunstner gennem huskunstnerordningen.

Det kan fortolkes således, at samarbejdet med lokale kulturinstitutioner formentlig har været det, der har været lettest at starte med for kommunerne, da mange af institutionerne allerede i forvejen har haft skoletjenester eller andre former for samarbejde med skolerne (Andersen & Havgry, 2016). Museerne har generelt været gode til at få oprettet og formaliseret tilbud til skolerne (Johnsen & Andersen, 2019a), og det ses også i vores resultater. Resultatet er i overensstemmelse med det resultat, EVA har fået i deres kortlægning af åben skole-arbejdet fra 2018 (Danmarks Evalueringsinstitut, 2018a). Her viser de, at 49 procent af alle lærere har samarbejdet med en kulturinstitution omkring undervisning det seneste år og 8 procent med en kirke eller præst. Det viser, at lærerne benytter de tilbud, der er, og at man kan betegne kulturinstitutionernes mange åben skole-tiltag som succesfulde også her i Region Sjælland.

Samarbejdet med lokale foreninger og samarbejdet med erhvervslivet er de to kategorier, der er næstmest beskrevet som mulige samarbejder i kommunerne.

12 kommuner har nævnt, at de samarbejder med lokale foreninger. Samarbejdet med lokale foreninger er typisk et samarbejde med lokale sports- og idrætsforeninger, idet 11 ud af de 12 kommuner, der samarbejder med lokale foreninger, beskriver et sådant samarbejde. Samarbejde med musikskolen har i alt fem kommuner beskrevet, mens et samarbejde med ungdomsskolen findes beskrevet i en enkelt kommune.

Ifølge EVAs kortlægning (2018) angiver 25 procent af lærerne, at de har samarbejdet med en lokal idrætsforening det seneste år, og 12 procent har samarbejdet med musikskolen (Danmarks Evalueringsinstitut, 2018a). Lærerne selv siger altså, at de ikke samarbejder så meget med de lokale foreninger, som kommunerne i Region Sjælland i hvert fald lægger op til og forventer. Det kan være, fordi disse samarbejder i højere grad skal 'løbes i gang' af lærerne selv, samt at dette samarbejde i nogen grad vanskeliggøres af, at mange foreninger drives af frivillige, der ikke har mulighed for at deltage i et samarbejde inden for normal skoletid. Dette understøttes af Koras rapport om implementeringen af en længere og mere varieret skoledag fra 2017 (Jacobsen et al., 2017).

Samarbejdet med erhvervslivet er bedre repræsenteret end forventet, da tidligere undersøgelser viser, at det er noget, der har været sværere at komme i gang med (Jacobsen et al., 2017). Blandt andet opleves det som mere krævende af den enkelte lærer både at organisere og vedligeholde kontakter og samarbejder.

I region Sjælland ses, at 11 kommuner har beskrevet en eller anden form for formaliseret samarbejde med erhvervslivet eller erhvervslivets organisationer. Det er især de mindre, lokale erhvervsdrivende, der samarbejdes med, idet otte kommuner har beskrevet et sådant samarbejde. Den slags samarbejder kan fx være et samarbejde med en lokal tømrer om et mindre byggeprojekt på legepladsen eller opholdsarealer på skolen. Samarbejdet med de store organisationer som Dansk Industri og Dansk Byggeri svarer seks kommuner, at de har i en eller anden grad, mens fem kommuner beskriver et samarbejde med erhvervsuddannelserne. Nogle samarbejder er samarbejder med kommunale virksomheder, hvilket forventeligt gør det lettere at etablere kontakt mellem skoler og virksomheder, da kommunale virksomheder må antages at blive inddraget i åben skole-arbejdet, det kan fx være et lokalt renovationsfirma.

At erhvervssamarbejdet har oplevet en vækst, siden det i 2017 blev understreget, at kommunerne skal samarbejde med erhvervslivet (Danmarks Evalueringsinstitut, 2018b), understreges også af EVAs kortlægning (2018), der viser, at 35 procent af lærere og pædagoger har haft et samarbejde med erhvervsvirksomheder, og 13 procent har samarbejdet med erhvervsskolerne. Endelig ser vi, at to kommuner samarbejder med større virksomheder. Vores undersøgelse viser altså, at 11 af kommunerne har beskrevet et formaliseret samarbejde med erhvervslivet i en eller anden form, og EVAs landsdækkende kortlægninger viser, at lærerne også gennemfører sådanne samarbejder. Samtidig peger Nationalt netværk af skoletjenester på, at det er en fordel, hvis kommunerne engagerer sig i dette arbejde, da det kræver vedligeholdelse, og kommunerne anbefales også forskellige modeller for dette (Johnsen & Andersen, 2019b).

Samarbejdet kan have mange former; i nogle kommuner inviteres det lokale erhvervsliv og de store organisationer til en markedsdag, hvor de kan præsentere sig selv og mulige samarbejder for lærere og skoleledere, andre steder har man en slags projektbank, hvor virksomheder kan lægge forslag til samarbejder eller projekter med udgangspunkt i virksomhedens produkter ind, som skolerne kan gå i gang med. Det kan fx være et arbejde med

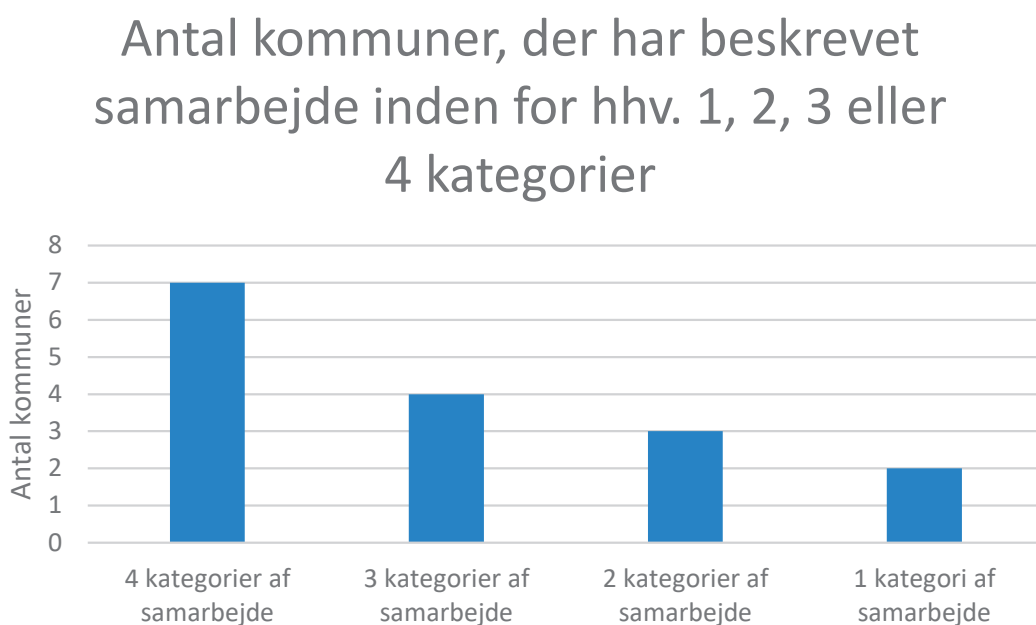
matematiske mønstre med udgangspunkt i forskellige typer af betonfliser præsenteret af en større virksomhed med produktion af betonvarer.

EVA's kortlægning har ikke kategoriseret samarbejdet med fx naturcentre og -vejledere som en selvstændig kategori, men har i stedet kategoriseret det som 'andet'. Nærværende undersøgelse viser, at denne form for samarbejde er beskrevet i ni kommuner i regionen, altså i lidt over halvdelen af kommunerne. I to kommuner er det et samarbejde med naturcenteret, der omtales. Det kan bero på, at især kommuner, der har relativt let transport til en naturskole, har et formaliseret samarbejde med dem. Transport til en institution eller organisation spiller en stor rolle for samarbejdsmulighederne, idet en lang og/eller dyr transport kan være en hindring for et samarbejde, viser tidligere undersøgelser (Andersen & Havgry, 2016; Jacobsen et al., 2017). Der omtales desuden andre former for samarbejde baseret på naturoplevelser, fx Nationalpark Skjoldungernes land, som vi omtaler i en casebeskrivelse senere i artiklen.

Omfanget af tiltag i den enkelte kommune

Ser man på kommunernes forskellige tiltag, ser vi, at kommunerne har vægtet tiltag inden for de fire kategorier forskelligt, ligesom der er stor for-

Figur 1. Hvor mange typer af samarbejde har kommunerne?



skel på, hvor mange kategorier en kommune så at sige 'dækker' (*Kultur, Natur, Foreninger og Erhvervsliv*). I alt har syv kommuner ud af de 16 inddragede kommuner i undersøgelsen beskrevet et samarbejde inden for alle fire kategorier, fire kommuner har et samarbejde inden for tre af de fire kategorier, vi har defineret, tre kommuner inden for to af dem, og to kommuner har nævnt eller omtalt et samarbejde inden for blot en af de fire kategorier. Der er altså en ret stor spredning, hvad angår de forskellige beskrevne tiltag inden for de fire opstillede kategorier (figur 1). Samtidig ses dog, at der er et flertal af kommuner, der har tiltag inden for alle fire kategorier.

Strategi, tiltag og formalisering

I Region Sjælland har 10 ud af de 16 kommuner en kommunal strategi for arbejde med åben skole (februar 2020). Det er rimeligt at antage, at dette tal kan have ændret sig siden dataindsamlingen, da der i interviewperioden var flere kommuner, der gav udtryk for, at der blev arbejdet konkret på at få lavet egentlige strategier for skolernes arbejde med åben skole. Det viser, at kommunerne er på vej i forhold til at implementere den åbne skole, og at dette arbejde stadig er igangværende.

Der ses umiddelbart stor variation i den praksis, hvormed der arbejdes med åben skole, i forhold til, hvor høj grad af central styring, målsætning og omfattende strategi kommunen har iværksat. I nogle kommuner i regionen er der udførligt beskrevet, hvordan skolerne skal arbejde med området, og i andre lægges der op til en mere decentral indfaldsvinkel, hvor skolerne selv forestår kontakt og afvikling af diverse samarbejder. I nogle kommuner er der således tale om, at skolerne *skal* gennemføre visse forløb omkring åben skole, mens det i andre er helt frivilligt, om skolerne vil benytte sig af tilbudene, der evt. ligger som en 'bank' på hjemmesiden. Vi ved dog, at det er vigtigt, at kommunen har gjort en del forarbejde, for at lærerne kan arbejde målrettet og systematisk med at inddrage det omkringliggende samfund (Undervisningsministeriet, 2018), og derfor kan det, at man laver en forpligtelse til at bruge det materiale og de etablerede kontakter, der er udarbejdet i samarbejde med kommunen, understøtte arbejdet med åben skole-tiltag. I syv ud af de 16 kommuner har man bestemte tiltag, skolerne *skal* implementere i undervisningen. Det kan fx være, at alle elever på et bestemt klassetrin skal besøge et bestemt museum eller deltage i et samarbejde med en lokal idrætsforening. En enkelt kommune har en egentlig dannelsesrygsæk, som alle elever (fra vuggestue til 9. klasse) skal igennem. Sådanne formali-



seringer af samarbejdet styrker kommunernes åben skole-tiltag og sikrer et systematisk og vedholdende arbejde med åben skole, men kræver også, at lærerne har tiden til at forberede arbejdet og kan se den didaktiske mening med de tiltag, der er placeret på de enkelte klassetrin.

Diskussion

Denne undersøgelse viser, at der i Region Sjælland frem til februar 2020 er beskrevet en del samarbejde med forskellige aktører uden for skolen i overensstemmelse med åben skole-bekendtgørelsen. Det er seks år siden, reformen blev igangsat, og det ses, at kommunerne i Region Sjælland er i gang med at implementere denne del af reformen. Især samarbejder, der umiddelbart er lette at gå til, fylder meget på kommunernes hjemmesider og i interviews med kommunale aktører. De mest hyppige er samarbejdet med kulturinstitutioner, herunder især lokale museer og biblioteker. Disse samarbejder har formentlig, for en dels vedkommende, været i gang også før reformen, ligesom museerne selv har spillet en stor rolle i form af etableringen af bedre og mere udfarende skoletjenester. Det er vigtigt, at samarbejdet bidrager til skolens formål, da skolen jo altid er underlagt dette, og at både lærere og museer er opmærksomme på dette.

De enkelte kommuners strategi for åben skole

Kommunerne griber opgaven meget forskelligt an især med fokus på, hvor forpligtende samarbejdet med omkringliggende institutioner, foreninger og erhvervslivet er.

Fx har en af kommunerne fokus på kultur og dannelse og har i den forbindelse klare forventninger til inddragelse af eksterne videnspersoner og institutioner i et nærmere angivet omfang fra vuggestue til udskoling. Dette er udførlig beskrevet i strategien, og skolerne er forpligtede på at samarbejde med og besøge bestemte institutioner. Andre steder opererer man primært med, at tilbuddene skal opfattes som en slags tilbudskatalog eller inspirationskatalog over muligheder, som lærerne kan vælge mellem, og atter andre steder har man en kombination af begge dele. Dvs. der er tiltag, skolerne *skal* deltage i, og tiltag, de kan vælge at inddrage i deres undervisning. Centrale krav om at skulle implementere bestemte forløb i sin undervisning betyder, at lærerne skal kunne tilpasse forløb til deres øvrige undervisning, uanset om det didaktisk er meningsfyldt eller ej, og det er problematisk ud fra et didaktisk perspektiv. Undervisning skal helst vælges ud fra den lærings-

mæssige værdi, det har i en konkret didaktisk situation, og ikke ud fra, at en kommunal strategi siger, at der netop på et bestemt klassetrin skal besøges et bestemt museum, hvis man skal begrunde det didaktisk. Omvendt er en sådan 'skal'-opgave med til at sikre, at skolerne i kommunen rent faktisk får arbejdet med åben skole. Samtidig fremhæves det i et nyudgivet review, at det er vigtigt at vide, hvem der har ansvaret for åben skole-samarbejder, og her vil en forpligtelse i hvert fald vise, at ansvaret for at tilrettelægge en åben skole-strategi ligger hos kommunen, mens ansvaret for at gennemføre dem er udlagt til skolen og i praksis den enkelte lærer (Rosenbäck & Knudsen, 2020). Der er således argumenter både for og imod sådanne forpligtende tiltag.

Endvidere er der kommuner, der har et gennemarbejdet forslag til, hvordan en 'læseplan' for åben skole kan se ud, men hvor det i sidste ende er skolerne, der, i samarbejde med partnere, udarbejder en plan for forløbet. Dvs. at kommunen fx angiver, på hvilket tidspunkt i skoleforløbet, det er oplagt at arbejde med de forskellige tiltag, kommunen har tilbud om, men skolerne tilrettelægger og vælger selv.

I flere interviews sondres der mellem på den ene side samarbejder, der faciliteres eller ligefrem pålægges skolerne af kommunen, og på den anden side de initiativer, lærerne selv skal igangsætte og drive. Tidligere undersøgelser viser, at bliver det for krævende at etablere og vedligeholde kontakt, kan lærerne ikke nå det i en i øvrigt travl hverdag. På den anden side har vi selv i et tidligere projekt erfaret, at nogle skoler har så mange forskellige initiativer, at det næsten er svært at finde en uge med helt almindelig undervisning (Buch et al., 2018; Jakobsen et al., 2017). Og ingen af delene er hensigtsmæssige.

En kommunal strategi kombineret med et veludbygget og formaliseret samarbejde med en bred vifte af tilbud, lærerne kan se værdien af i deres daglige undervisning, er en god måde at sikre skolernes arbejde med åben skole på. Det kan understøtte den undervisning, lærerne har tilrettelagt. En stærk kommunal strategi og en række muligheder, der ikke kræver for meget forberedelse, og som vedligeholdes af en kontaktperson i kommunen, vil styrke åben skole, da der er for meget arbejde i at gøre dette for den enkelte lærer, der har en række andre undervisningsopgaver ved siden af. Som tidligere nævnt har nogle kommuner en gennemarbejdet strategi med enten en række samarbejder, der skal gennemføres på forskellige klassetrin, eller med forslag til, hvornår de forskellige tilbud, kommunen har tilrettelagt, kan bruges optimalt i skoleforløbet. Begge dele er med til at fremme



åben skole-arbejdet, som to af vores kontaktpersoner og informanter fra disse kommuner fremhævede. Men langt fra alle kommuner havde sådan en strategi. Formentlig har tilstedeværelsen af en egentlig kommunal strategi ændret sig i nogle kommuner, siden data blev indsamlet til denne undersøgelse, hvorfor vi ikke vil sige så meget mere om dette.

Deltagelse i udviklingsprojekter som en måde at udvikle åben skole på

Nogle kommuner har satset meget stærkt på åben skole og har eller er i gang med at gennemføre udviklingsprojekter på området. Et eksempel er det store projekt *Bliv Skjoldunge* i Lejre Kommune. Tiltaget omfatter en indsats, der breder sig over flere af de ovenstående kategorier, idet der både inddrages natur- såvel som kulturformidling i projektet. Vi har fulgt projektet *Bliv Skjoldunge* i Nationalpark Skjoldungernes land, som er et konkret eksempel på, hvordan man kan udvikle et åben skole-tilbud i samarbejde med en lokal, ekstern aktør (Nationalpark Skjoldungernes land, u.å.). Projektet inddrager mange klasser og mange lærere og er desuden knyttet til andre kommunale projekter. På den måde opnår kommunen en synergieffekt, i og med lærernes viden kan bruges i flere tiltag (udsagn fra lærer i projektet).

Projektet omfatter forløb i naturen, fx i nationalparkens skove og kystområder, med fokus på biodiversitet, fugle, fisk og friluftsliv, og forløb knyttet til kulturhistoriske elementer i nationalparken gennem samarbejde med eksempelvis Vikingskibsmuseet og Lejre Museum. I samarbejde med Lejre Kommune har nationalparkens formidlingskoordinator og to naturvejledere gennemført en række pilotforløb i efteråret 2019. Kommunens Grøn generations-lærere, en anden kommunal indsats (Lejre Kommune, u.å.), har deltaget med klasser og i den forbindelse også bidraget til udviklingen gennem bl.a. evalueringer og interviews. Initiativet til samarbejdet kommer fra nationalparken; kommunen er altså ikke initiativtager, men qua fokus på åben skole og den organisering, der ligger i projekt Grøn generation, har det været ligetil at indgå den samarbejdsaftale, der ligger til grund for deltagelsen i udviklingsprojektet. På den måde sikres kvaliteten af åben skole-tilbudet og lærernes ejerskab til projektet, når det bliver endeligt implementeret, hvilket også er vigtigt (Buch et al., 2018).

Samarbejde med lokale foreninger

Etableringen af samarbejde med lokale foreninger synes umiddelbart at lyde til at være enkelt at implementere, men her ses det, at der er knapt så mange kommuner, der har fået dette igangsat endnu (Kock, 2017). Det kan skyldes

udefrakommende forhold, som fx at de frivillige, der ofte driver dette arbejde i foreningerne, ikke selv har tid til at indgå i skoletiden pga. eget arbejde. Dette kan afhjælpes ved, at kommunerne udlægger en mulighed for økonomisk kompensation til de frivillige, der bruger tid på et samarbejde med en skole, som man fx har forsøgt i Roskilde Kommune med positive resultater (Cowi, 2018). Omvendt kan mange af de aktiviteter, der umiddelbart findes i fx idrætsforeninger, meget let inddrages i idrætsundervisningen i skolen, og foreningerne har en interesse i at tiltrække interesserede børn og unge til netop deres forening (DGI, u.å.). Dermed kan et samarbejde således umiddelbart ses som en fordel for begge parter (Cowi, 2018). Igen må det være vigtigt, at samarbejdet ikke blot bliver en reklame for en bestemt forening, men at det rent faktisk har værdi i forhold til skolens og undervisningens formål, herunder også de overordnede formål (Cowi, 2018).

Naturområdet

I Region Sjælland, der er så rig på naturoplevelser, er der tilsyneladende ikke meget formaliseret samarbejde med naturinstitutioner. Det ville være forventeligt, at der var et sådant samarbejde i de fleste kommuner, fordi den slags samarbejde kendes fra tiden før reformen. Vi har selv kendskab til naturskoler i områderne qua vores eget arbejde som undervisere på en læreruddannelse og gennem vores egne casestudier (se tidligere i denne artikel fra fx Lejre Kommune), og vi ved fra tidligere undersøgelser, at netop naturområdet har spillet en stor rolle i den tidlige åben skole-strategi i landet (jf. fx Hyllested og Rasmussen, 2014). Derfor undrer vi os over, at der ikke nævnes flere af den slags tiltag i vores undersøgelse. En mulighed kan faktisk være, at flere kommuner ikke nævner netop et samarbejde med naturskolen, fordi det er en allerede indarbejdet og en så fasttømret del af skolens undervisning, at det derfor nærmest overses. I hvert fald finder vi det underligt, at selv institutioner, fx naturskoler, der er kendte, ikke er nævnt af kommunerne.

Samarbejde med erhvervslivet og erhvervsskolerne

Samarbejdet med erhvervslivet har fået særlig bevågenhed, i og med det er blevet en forpligtelse for skolerne at samarbejde med erhvervslivet og erhvervsuddannelserne (Danmarks Evalueringsinstitut, 2018b). Undersøgelsen viser, at det også er slået igennem i Region Sjælland. Mange kommuner har en række nyudviklede tiltag inden for denne kategori af samarbejde. Denne del af åben skole har været sværere at implementere, men kommu-



nerne i Region Sjælland er i gang. Hindringerne kan her være, at virksomheder simpelthen ikke kan afsætte personale til at indgå som undervisere eller cases i skolerne. En af hindringerne kan også være, at de ønsker at tage sig betalt for det (Andersen & Havgry, 2016). På den anden side viser undersøgelsen, at især mange lokale, mindre virksomheder i mindre samfund ser ud til at have etableret et fast samarbejde med en skole, og at de indgår i denne type samarbejde, fordi de opfatter sig som en del af lokalsamfundet. Det er noget, der bør undersøges nærmere. Hvordan etableres og vedligeholdes denne type af samarbejde, og hvilken værdi har det for eleverne og virksomheden? Nærværende undersøgelse svarer ikke på disse spørgsmål, men har afdækket, at der er flere konkrete eksempler på den type af samarbejde.

En del kommuner har afsat særlige beløb til netop dette samarbejde. I de kommuner, hvor der i indsamlingsperioden var etableret samarbejde eller var indsatser på erhvervsområdet, kommer disse indsatser til udtryk på forskellig vis. En del kommuner har ansat en 'erhvervsplaymaker', der skal styrke elevernes tilknytning til de lokale virksomheder og de karrieremuligheder, der kan ligge der. Her er således en dobbelt hensigt: den faglige læring, der kan være i læringsudbyttet for eleverne af samarbejdet, og den nytteværdi, der kan være for virksomheden i form af eventuelle fremtidige medarbejdere på området. Samtidig tyder det på en tæt dialog med de involverede virksomheder. Denne tætte dialog med lokale aktører på erhvervsområdet ses dog også i andre kommuner uden egentlig erhvervsplaymaker. Sådanne lokale virksomhedssamarbejder bør undersøges og følges nærmere med henblik på indsigt i, hvordan denne type af samarbejde etableres og vedligeholdes, samt hvilken værdi det har for eleverne og virksomheden.

Det typiske i disse samarbejder med virksomheder og erhvervsliv generelt vil være skolebesøg, hvor den daglige undervisning i skolen suppleres med indsigt i fx en bestemt produktion. Det kan være med til at give stor indsigt i, at det, der undervises i i skolen, faktisk bruges ude i 'den virkelige verden'. Der er således en grad af autenticitet i disse forløb. Det kunne være matematik i forbindelse med lokale byggerier eller udregning af pH-værdier i forbindelse med kemisk produktion. Imidlertid er det som oftest korte endagsbesøg, der opereres med. Det ville måske være hensigtsmæssigt med flerårige forløb, så eleverne kommer ind under huden på den pågældende virksomhed (Vestergaard, 2016).

Går samarbejdet begge veje?

Skoletjenester eksisterede på mange museer også før reformen, og en udvikelse eller styrkelse af samarbejdet med disse har været let at gå til for kommunerne (fx Thorhauge & Christensen, 2018).

Man kan diskutere, om et for formaliseret skoletilbud i virkeligheden kommer til at ligne skolen så meget, at der ikke længere er tale om selve intentionen med den åbne skole, nemlig at undervisningen skulle være anderledes og give eleverne indblik i verden uden for skolen. Hvis det, der foregår på et museum, mimer en almindelig skoleundervisning, er det så åben skole, fordi det foregår i et (klasse)lokale på det lokale museum? Mange museer har ansat folkeskolelærere som formidlere og har tilrettelagt velafprøvede didaktiske forløb, der kunne være almindelige undervisningsforløb, ofte med tilknyttede læringsmål passende til læringsmål for udvalgte fag. Fordelen ved dette er, at der rent faktisk bliver et samarbejde, og at det er let for lærerne både at tilgå og se værdien af i en målorienteret skole, men ulempen er, at det er svært at skelne fra den traditionelle undervisning i klassen (jf. fx Villadsen, 2016). Samarbejdet bør gøres ud fra en forudsætning om at samarbejde om et fælles tredje (Holst, 2016). Fra en kommune uden for Region Sjælland er vi bekendt med et forløb, hvor skolen arbejder ind i eller sammen med et museum. Eleverne (4.klasse) blev inddraget i at udvikle et udstillingsrum for museet. Her gik samarbejdet således begge veje – også eleverne bidrog ind i opgaveløsningen. Man samarbejdede netop om et fælles tredje, et udstillingsrum skabt af elever på et konkret museum, noget, der skaber værdi for alle parter (Holst, 2016).

En diskussion af ovenstående problematikker, og hvad der egentlig ligger i begrebet åben skole, er væsentlig. Skal det være en slags envejskommunikation, hvor eleverne præsenteres for eksempler på noget, der ikke foregår i skolen, men uden for den, eller skal det være noget, hvor der finder et egentligt samarbejde sted mellem skole og omverden, og hvor skolen også bidrager til udviklingen af omverdenen?

Undersøgelsens muligheder og begrænsninger

Denne undersøgelse har inddraget kommunernes egne udsagn om deres åben skole-tiltag gennem en analyse af kommunernes egne hjemmesider samt interview med en central informant fra hver kommune. Der er til dels søgt efter sneboldsmetoden, men der er ikke i særlig høj grad afsøgt fx politiske dokumenter, hvis de ikke fremgik af hjemmesiden. Undersøgelsen har fokuseret på, hvordan kommunerne selv præsenterer deres strate-



gier og tiltag, hvorfor der ikke fx er spurgt nærmere ind til allerede kendte tiltag. Naturskolesamarbejderne er et eksempel på dette. Det betyder også, at vores samlede beskrivelser ikke er fuldstændige. Dette er til dels begrundet i forskningsspørgsmålet, der fokuserede på, hvad kommunerne selv oplister og præsenterer i forhold til åben skole. Undersøgelsen afdækker dermed kun det, kommunerne selv viser eller nævner, og det kan undre, at man ikke har sikret alle tiltag på hjemmesiderne. Dog kan meget af dette have ændret sig, siden undersøgelsen pågik.

Undersøgelsen har først og fremmest afdækket, hvilke tiltag og strategier der findes i regionen, og har ikke undersøgt, hvordan de rent faktisk fungerer, hverken gennem spørgsmål eller empiriske undersøgelser. Det ville være oplagt, på baggrund af denne undersøgelse, at lave eksplorative besøg i konkrete kommuner og skoler. En sådan undersøgelse ville kunne afdække, hvordan de kommunale tiltag fungerer, og hvordan de bliver brugt. Denne undersøgelse danner en god baggrund for at kunne dykke mere ned i konkrete tiltag, i og med den afdækker, hvad der findes – eller fandtes i den pågældende periode.

Konklusion

Vores undersøgelse viser først og fremmest, at skolerne i Region Sjælland er i gang i forhold til at implementere den del af folkeskolereformen, der handler om åben skole. Kommunerne gør det på en række forskellige måder, gående fra mindre, lokale initiativer til store, kommunale initiativer, der omfatter forpligtende deltagelse i en række tilbud hen over et skoleforløb, og der er store forskelle mellem kommunerne

Med afsæt i bekendtgørelsen er defineret fire kategorier af samarbejdsrelationer, *Kultur, Natur, Foreninger* og *Erhvervslivet*.

Undersøgelsen viser, at der er store forskelle på, hvor meget kommunerne er involveret i at skabe og vedligeholde kontakter til aktører inden for de fire kategorier af samarbejde, ligesom der er store forskelle på, hvor mange tilbud der er inden for de fire kategorier i hver kommune. Samarbejde med kulturlivet står stærkest med absolut flest beskrevne samarbejder, dernæst kommer erhverv og foreninger, mens samarbejde med naturforeninger er det, der nævnes færrest gange. Tidligere undersøgelser har vist, at der findes samarbejder, der ikke er blevet nævnt på hverken hjemmesider eller af informanter, så det formodes, at nogle af disse samarbejder enten er så indarbejdede i kommunerne, at man ikke tænker over, de findes, eller at

man ikke regner dem med til åben skole (Buch et al., 2018). Særligt samarbejdet med erhvervslivet har været længe om at komme i gang, og det er på mange måder sikkert også det, der kræver mest af begge parter. Her er mere forskning nødvendigt, både for at udvikle på området, så det kan få en større plads i samarbejderne, og for at skabe et mere dialogisk samarbejde, hvor både skole og erhvervsliv kan profitere af det. Hvis samarbejdet særligt handler om korte besøg med indblik i, hvad der foregår på en virksomhed, er opgaven krævende for virksomhederne, der ikke får meget igen. Hvis eleverne kunne bidrage med nye, konkrete forslag til virksomheders faktiske udfordringer, ville fordelene måske gå begge veje.

Undersøgelsen viser, at hvor kommunerne har en strategi, er der ofte flere og mere stabile samarbejder og også flere såkaldt *skal*-opgaver for lærerne end der, hvor kommunen endnu ikke har en strategi. Det medfører både fordele og ulemper i form af flere arbejdsopgaver til lærerne, som skal få krævede tiltag til at passe ind i deres undervisning, men også i form af en sikring af det kontinuerlige arbejde.

Da dataindsamlingen afsluttedes, var flere kommuner i gang med at udvikle deres åben skole-strategi, så i skrivende stund forventes, at endnu flere kommuner har en sådan i dag.

Nogle kommuner har satset virkelig meget på at udvikle åben skole, både gennem en række formaliserede samarbejder, der ofte netop er lokalt forankrede, og ved at få midler til udviklingsarbejder. Den måde at gribe åben skole an på er med til at sikre både lokal forankring, lærerinvolvering og opkvalificering af de deltagende lærere foruden en høj kvalitet i de udviklede projekter og efterfølgende materialer. Et eksempel herpå er case-eksemplet Skjoldungernes Land.

Åben skole er krævende for lærere og skoler. Det kræver tid til forberedelse og implementering i den almindelige undervisning med mange krav og forventninger. Stærke kommunale strategier og indsatser, der understøtter lærernes arbejde, så en række praktiske ting er klaret på forhånd, gør det enklere for lærerne at bruge de tilbud, der er udviklet (Undervisningsministeriet, 2018).

Et andet relevant spørgsmål er, om kommunerne og skolerne er opmærksomme på, hvornår et tilbud rent faktisk er åben skole, og hvornår det snarere er skolen, der er flyttet ud i andre omgivelser. Den diskussion præger åben skole-debatten og er ikke kun gældende for kommuner og skoler i Region Sjælland. Her vil mere forskning være nødvendig, dels for at udvikle



feltet, dels for at kunne bidrage mere ind i diskussionen om, hvad åben skole egentlig er for noget, og hvad den skal kunne.

Vores undersøgelse er fokuseret på Region Sjælland. Her ser vi, at regionens kommuner har lavet mange tiltag for at imødekomme reformens krav om en mere åben skole, men også, at nogle kommuner stadig mangler et stykke i at nå i mål.

Vores undersøgelse har ikke omfattet skolers og læreres konkrete brug af de mange tilbud, og mere forskning med fokus på, hvordan åben skole bruges og fungerer i praksis, ville bidrage yderligere til viden om, hvordan åben skole er implementeret i kommunerne.

Referencer

- Andersen, M. D., & Havgry, M. (2016). Tre udfordringer for den åbne skole – et statusbillede på den åbne skole anno 2016. *Unge Pædagoger*, 3, 38–49.
- Aarhus Universitet. *Metodeguiden*. Snowball sampling. <https://metodeguiden.au.dk/>
- Bekendtgørelse af lov om folkeskolen, LBK nr 1510 af 14/12/2017. <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2017/1510>
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2015). Kvalitative metoder, tilgange og perspektiver: En introduktion. I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.), *Kvalitative metoder. En grundbog* (2. udg., s.13-24). Hans Reitzels Forlag.
- Buch, B., Brænder, B., Jensen, M.-A., Gents, S. D., & Rasmussen, C. S. (2018). Når leg er for alvor. I: Møller, H. H., Andersen, I. H., Kristensen, K., & Rasmussen, C. S. (red.), *Leg i Skolen*. Forlaget Unge Pædagoger.
- Buch, B., Brænder, B., Jensen, M.-A., Gents, S. D., Rasmussen, C. S., & Trolle, J. (2020). Funktionel tværfaglighed i en forestillet lokalkontekst – åben skole som scenariedidaktik. I: Knudsen, L. E. D., Jensen, L. L., Thomsen, A. V., & Fredlund, M. (red.), *Åben Skole* (s.108-126). Syddansk Universitetsforlag.
- Cowi (2018). *Projektet 'Foreningslivet ind i folkeskolen'. Evaluering*. Roskilde Kommune.
- Danmarks Evalueringsinstitut. (2018a). *Åben Skole – en kortlægning af skolernes samarbejde med omverdenen*.
- Danmarks Evalueringsinstitut. (2018b). *Skolernes samarbejde med erhvervslivet*.
- DGI. (u.å.). *Hvad er Den Åbne Skole?* <https://www.dgi.dk/samarbejd/om-vores-indsatser/programomraader/dgi-skoler-institutioner/aaben-skole/for-foreningen>
- Hammershøj, L. G. (2020). *Åben skole som formålsstyret pædagogik: Inspiration til dannelse og kreativitet*. Knudsen, L. E.D., Jensen, L. L., Thomsen, A. V., & Fredlund, M. (red.), *Åben skole* (s.75-90). Syddansk Universitetsforlag.
- Hein, G. (2012). *Progressive Museum Practice. John Dewey and Democracy*. Routledge.
- Holst, F. (2016). Musikalske fællesskaber i det tredje rum. *Unge pædagoger*, 3, 66-75.
- Hooper-Greenhill, E. (2007). *Museums and Education. Purpose, pedagogy, performance*. Routledge.
- Hyllested, T., & Rasmussen, C. S. (2013). *Skolen i virkeligheden*. Forlaget Unge Pædagoger.
- Jacobsen, R. H., Bjørnholt, B., Krassel, K. F., Nørgaard, E., Jakobsen, S. T., Flarup, L. H., Munch, L., Møller-Haastруп, T., Nielsen, M. H., & Nygaard, H. (2017). *En længere og mere varieret skoledag. Implementerings- og effektundersøgelse*. Rapport. VIVE. www.kora.dk

- Jensen, L. L. (2020). Dannelse til medborgerskab i den åbne skole: med skoleprojektet GEOkids i Odsherred som omdrejningspunkt. I: Knudsen, L. E. D., Jensen, L. L., Thomsen, A. V., & Fredslund, M. (red.) *Åben skole* (s.161-180). Syddansk Universitetsforlag.
- Johnsen, K., & Andersen, M. D. (ansv.)(2019a). *Museernes undervisningspraksis – En national kortlægning af statslige og statsanerkendte museers undervisningspraksis 2018*. <https://skoletjenestenetvaerk.dk/wp-content/uploads/2019/04/Museernes-undervisningspraksis.pdf>
- Johnsen, K., & Andersen, M. D. (ansv.)(2019b). *Skole-virksomhedssamarbejde med kommunal forankring – en undersøgelse af organiseringer og erfaringer*. <https://skoletjenestenetvaerk.dk/wp-content/uploads/2019/04/Skole-virksomhedssamarbejde-m-kommunal-forankring.pdf>
- Kock, B. (2017). Bevægelse og idræt i skolereformen. *Unge Pædagoger*, 1, 71-78.
- Knudsen, G. L., & Olesen, M. B. (2017). *Museet i den åbne skole*. Læring fra partnerskabers udvikling af undervisningsforløb med anbefalinger til museer, skoler og kommuner. https://slks.dk/fileadmin/user_upload/0_SLKS/Dokumenter/Museer/Fakta_om_museerne/Videndeling/Museet_i_den_aabne_skole_foelgeforskningsrapport__A4_WEB.pdf
- Knudsen, L. E. D. (2016). Åben skole – paradoks og pædagogik. *Unge Pædagoger*, 3, 3-12.
- Knudsen, L.E.D. (2020a). Introduktion. Om baggrund, bredde og sammenhænge i åben skole. I: Knudsen, L. E. D., Jensen, L. L., Thomsen, A. V., & Fredslund, M. (red.), *Åben skole* (s. 9-25). Syddansk Universitetsforlag.
- Knudsen, L. E. D. (2020b). Den didaktiske kiasme: om modsætninger, der jager hinanden i åben skole. I: Knudsen, L. E. D., Jensen, L. L., Thomsen, A. V., & Fredslund, M. (red.) *Åben skole* (s. 183-209). Syddansk Universitetsforlag.
- Knudsen, L. E. D., Jensen, M. E., & Shakoore, L. R. (2017). Vi vil gerne den der autenticitet. *Unge Pædagoger*, 4, 47-57.
- Lejre Kommune (u.å.). *Grøn generation*. <https://www.lejre.dk/borger/børn-unge-og-familie/skole/vores-skoler/groen-generation>
- Lynggaard, K. (2015). Dokumentanalyse. I: Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (red.), *Kvalitative metoder. En grundbog* (2. udg., s.153–168). Hans Reitzels Forlag.
- Nationalpark Skjoldungernes land (u.å.). Bliv Skjoldunge. <https://nationalparkskjoldungernesland.dk/undervisning/bliv-skjoldunge/>
- Nielsen, C. P., Hansen, A. T., Jensen, V. M., & Arendt, K. S. (2015). *Folkeskolereformen. Beskrivelse af 2. dataindsamling blandt elever*. Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Rosenbäck I. S., & Knudsen, L. E. D. (2020). Pædagogik og partnerskaber – et litteraturreview om samarbejder mellem skoler og lokalsamfund. I: Knudsen, L. E. D., Jensen, L. L., Thomsen, A.V., & Fredslund, M. (red.), *Åben skole* (s. 250-265). Syddansk Universitetsforlag.
- Schilhab, T. (2017). Læring og dannelse ude. *Unge Pædagoger: Hvem Spiller Med i Åben Skole?*, 4, 78–85.
- Seligmann, T. (red.) (2014). *Praksismanual. Samarbejde mellem museer, læreruddannelser, skoler*. Museet for samtidskunst.
- Shakoore, L. R., & Hastrup, L. (2016). På vej mod partnerskaber i den åbne skole. *Unge Pædagoger*, 3, 94-102.
- Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2015). Interviewet: Samtalen som forskningsmetode. I: Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (red.), *Kvalitative metoder. En grundbog* (2. udg., s. 29-53). Hans Reitzels Forlag.



- Thorhauge, S. (2014). *Interface learning. New goals for museum and upper secondary school collaboration*. Ph.d.-afhandling. Aarhus Universitet.
- Torhauge, S., & Christensen, M. (2018). *KULT-Projektet. Følgforskningens resultater og anbefalinger*. Rapport. HistorieLab.
- Undervisningsministeriet (2018). *Statusredegørelse for folkeskolens udvikling 2017/18*. <https://backend.folkeskolen.dk/~6/7/181220-statusredegørelse-for-folkeskolens-udvikling-2017-2018.pdf>
- Vestergaard, A. (2016). *Eksterne partnere i naturfagsundervisning: skole-virksomhedssamarbejde*. Aarhus Universitet, DPU.
- Villadsen, D. (2016). Åben skole og læringsmålstyret undervisning. *Unge Pædagoger*, 3, 50-60.
- Østergaard, H., & Gerlach, D. (2016). Æstetisk læring og kunstnerisk samskabelse som demokratisk dannelse. *Unge Pædagoger*, 3, 13-27.