



RAPPORT

Bridging The Gap

Afrapportering af en kvalitativ undersøgelse af
teori-praksis relationer i Læreruddannelsen

April 2014

Helle Bjerg UCC & Lisbeth Haastrup IUP/Aarhus Universitet

UCC
PROFESSIONS-
HØJSKOLEN

Indholdsfortegnelse

Indledning.....	4
Metodisk design og empirisk datamateriale	5
 Del 1: Læreruddannelsen og de lærerstuderende	6
De formelle rammer for læreruddannelsen.....	6
Karakteristik af de studerende	7
<i>Optagelse og frafald</i>	<i>7</i>
<i>De studerendes forudsætninger.....</i>	<i>7</i>
 Del 2: Læreruddannelsens steder – Læreruddannelsesstedet og praktikskolerne	9
Organisering af praktikken på de to læreruddannelsessteder.....	9
<i>Praktikforberedelse på uddannelsesstedet</i>	<i>10</i>
<i>Praktikbearbejdning på uddannelsesstedet.....</i>	<i>10</i>
Samarbejdet mellem uddannelsessted og praktiksted under praktik	11
<i>Skriftlighed og bedømmelse af praktik</i>	<i>13</i>
Opsummering.....	13
 Del 3: De studerende mellem uddannelsessted og praktiksted	15
<i>Fra elev til studerende.....</i>	<i>15</i>
<i>Mellem studerende og (kommende) professionsudøver.....</i>	<i>17</i>
<i>Mellem praktikant og studerende.....</i>	<i>20</i>
Undervisernes perspektiv på de studerendes skiftende positioner	22
Praktiklærernes perspektiv på de studerendes positioner	24
Opsamling: Bevægelser mellem uddannelseslogik og praktiklogik	27
 Del 4: Forskellige positioners forståelser af relationer mellem teori og praksis.....	29
De studerendes forståelser af teori og praksis	29
<i>Teori som handlingsanvisende.....</i>	<i>30</i>
<i>Teori som handlingsforeskrivende</i>	<i>31</i>
<i>Teori som deskriptiv</i>	<i>32</i>
<i>Teori som reflekterende</i>	<i>33</i>
<i>Teori i andre empiriske fremtrædelsesformer.....</i>	<i>34</i>
Undervisernes perspektiver på teori og praksis.....	35
Praktiklærernes perspektiv på teori og praksis.....	39
Samspil mellem logikker, teori-praksisforståelser og kundskabsformer	40

Del 5: Livsformer43

Den personorienterede livsform	43
<i>Nogle generelle træk</i>	43
<i>Nina – bærer af den personorienterede livsform</i>	44
Lønarbejderlivsformen	45
<i>Nogle generelle træk</i>	45
<i>Marcus – bærer af lønarbejderlivsformen</i>	45
Selvstændig livsform	47
<i>Nogle generelle træk</i>	47
<i>Louise og Tom – bærere af den selvstændige livsform</i>	47
Karrierelivsform.....	49
Opsamling på livsformer i læreruddannelsen	49

Del 6: Konklusion51

<i>Generel tilfredshed med uddannelsens professionsrettethed</i>	51
<i>Uddannelserne udvikler samspillet mellem praktik og uddannelse</i>	51
<i>De studerende udfordres af forholdet mellem uddannelseslogik og en praktiklogik</i>	51
<i>Forskellige former for sammenhænge mellem teori og praktik kræver didaktisk udvikling</i>	53
<i>Nye former for samarbejder mellem praksis og uddannelse kan skabe nye læringsrum</i>	54
<i>Lærerstuderendes forskellige forudsætninger</i>	55

Indledning

Denne delrapport udspringer af forskningsprojektet *Bridging the Gap: Teori og Praxis i professionsuddannelserne*.

Projektet blev udført som et samarbejde mellem IUP/Aarhus Universitet, AKF, Ingeniørskolen i Aarhus, samt Professionshøjskolen UCC, og var støttet af det strategiske forskningsråd.

I denne delrapport fokuseres på en afrapportering af den kvalitative undersøgelse af teori og praksisforhold på læreruddannelsen med særligt fokus på de studerende bevægelser mellem uddannelsessted og praktiksted.

Rapporten bygger på et feltarbejde på to læreruddannelsessteder og har haft særligt fokus på de studerendes opfattelser og oplevelser af sammenhænge mellem teori og praksis, således som de udspiller sig i uddannelsens forskellige læringsrum i form af undervisning på læreruddannelsen og den første praktikperiode på en skole.

Teksten er struktureret på følgende måde:

Del 1 redegør for de formelle rammer for læreruddannelsen samt giver en kort generel karakteristik af de lærerstuderende på baggrund af den kvantitative del af BTG-projektet. Herefter fokuserer rapporten på afrapportering af det kvalitative delprojekt for læreruddannelsen.

Del 2 tager afsæt i topos-logos modellen og er en præsentation af læreruddannelsens steder, dvs. læreruddannelsesstedet og praktikskolerne. Her beskrives det, hvordan parterne på henholdsvis uddannelsessted og praktikskoler anskuer praktiken som forbindelsesled mellem uddannelse og praktik.

Del 3 er en analyse af forløbet før, under og efter den første praktik. Denne del af analysen går tæt på, hvordan de studerendes bevægelser mellem uddannelse og praktik også indebærer, at de studerende indtager skiftende positioner som elever, studerende, praktikanter og kommende professionsudøvere.

Del 4 præsenterer en analyse af teori-praksisforståelser hos studerende, undervisere og praktiklærere. Her præsenteres først en række forskellige forhold mellem teori og praksis, således som de fremstår empirisk. Derefter perspektiveres til de aristoteliske kundskabsformer og Estelle Jorgensens kategorisering af teori-praksisforhold, som er præsenteret i indledningen til den samlede kvalitative rapport. Hermed gives der en teoretisk vinkel på en diskussion af relationerne mellem de forskellige parter måder at forstå og praktisere forbindelser mellem teori og praksis.

Del 5 er en livsformsanalyse af udvalgte studerende. Livsformsanalysen bygger på Thomas Højrup's kategorisering af forskellige livsformer og har været en del af BTG-projektets samlede teoretiske ramme. I denne sammenhæng indgår livsformsanalysen som afsæt for en analyse af, hvorvidt og hvordan professionsuddannelserne og her særligt læreruddannelsens og dens enkelte elementer er tilrettelagte på måder, som giver studerende med forskellige livsformer forskellige forudsætninger for at deltage og se sig selv i rollen som såvel lærerstuderende som færdiguddannede lærere.

Del 6 rummer rapportens konklusioner set i relation til de gennemgående hypoteser og problemstillinger for BTG-projektet.

Metodisk design og empirisk datamateriale

Delrapporten indgår i det kvalitative delprojekt i *Bridging the Gap (BTG)*.

Det empiriske materiale samt de analytiske perspektiver, der fremstilles i denne delrapport, er således udarbejdet med afsæt i de teoretiske og analytiske perspektiver, der indrammer hele den kvalitative del af BTG-projektet. Disse teoretiske og metodiske tilgange er præsenteret nærmere i den samlede indledning for den kvalitative delrapport.

I tråd med det samlede design af det kvalitative delprojekt bygger undersøgelsen af teori-praksisforhold i læreruddannelsen på et empirisk materiale, der er produceret ved at følge studerende umiddelbart før, under og efter deres første praktik.

Det empiriske materiale er produceret efter samme metodiske retningslinjer som i projektet som helhed. Feltarbejdet i læreruddannelsen er gennemført i vinteren 2010/2011 på henholdsvis et stort læreruddannelsessted (LUA) i en større by og et mindre læreruddannelsessted i en provinsby (LUB). Såvel uddannelsessteder, praktikskoler og deltagende informanter er anonymiserede i undersøgelsen.

Feltarbejdet har fokuseret på at følge studerende på første årgang i forløbet omkring deres første praktik i begyndelsen af 2. semester. Praktikken varer 3-5 uger og er på begge steder placeret i januar/februar. I alt 12 studerende fordelt i 4 forskellige praktikgrupper og 3 forskellige hold indgår i undersøgelsen.

Det empiriske materiale fra feltarbejdet består af 1 – 2 dages observationer af praktikforberedende og praktikbearbejdede undervisning på de enkelte hold på uddannelsesstederne samt observationer af de studerende i praktikken. Derudover er der gennemført kvalitative interview med de studerende før, under og efter praktikken. Vi har i øvrigt gennemført interview med undervisere, uddannelsesledere og praktikkoordinatorer fra uddannelsesstederne samt med praktiklærerne på de praktiksteder, hvor de studerende har været i deres første praktik.

Del 1: Læreruddannelsen og de lærerstuderende

De formelle rammer for læreruddannelsen

Den læreruddannelse, som BTG har undersøgt, følger Undervisningsministeriets *Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen* fra 2009. Den bygger på loven om læreruddannelsen fra 1997, hvor akademisering og professionsretning blev fremmet, og på loven om læreruddannelsen af 2006, hvor fagligheden søgtes styrket med færre linjefag og en styrkelse af praktik som fag.¹ Læreruddannelsen varer 4 år og giver ret til betegnelsen "Professionsbachelor som lærer i folkeskolen". Det er således den længste af de fire undersøgte uddannelser.

Formålet med uddannelsen er, at den studerende:

- 1) opnår teoretiske og praktiske forudsætninger for selvstændigt at indsamle og anvende viden på grundlag af fagenes metoder.
- 2) gennem anvendelse af teoretiske og praktiske forudsætninger kan planlægge og udføre undervisning.
- 3) i samspil med de pædagogiske fag og praktikken opnår en fagdidaktisk indsigt i linjefagene, som kvalificerer den studerende til at udføre undervisningen og andre læreropgaver i forhold til folkeskolens formål og i forhold til den enkelte elevs behov.

Uddannelsen svarer til 240 ECTS point og består af to dele:

Fællesfag, som rummer praktik (36 ECTS), de pædagogiske fag: pædagogik, psykologi og didaktik (33 ECTS) og faget *kristendomskundskab*, livsoplysning, medborgerskab (KLM) (17 ECTS).

Linjefag svarende til 2,4 årsværk (144 ECTS), herunder et obligatorisk linjefag (72 ECTS), som kan være dansk, matematik eller naturfag, samt valgbare store linjefag som engelsk, historie og idræt (72 ECTS) eller små linjefag fx billedkunst, biologi og dansk som andetsprog (36 ECTS) (*Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen*, 2009). De studerende, vi har fulgt, har på første semester haft KLM og enten psykologi eller pædagogik og desuden enten linjefaget dansk eller matematik.

Praktikken udgør 15 % af uddannelsen og har til formål at forbinde teori og praksis i såvel fællesfag og linjefag med henblik på, at den studerende opnår kompetence til at forberede, gennemføre og evaluere undervisningsforløb. For hvert studieår er der beskrevet centrale kundskabs- og færdighedsområder (CKF) for faget praktik, som angiver det indholdsmæssige grundlag for praktikken og for samvirket mellem uddannelsens teori og praksis både indenfor de pædagogiske fag og linjefaglige fag. Praktikken er omdrejningspunktet i uddannelsen og er tilrettelagt således, at den bliver mere og mere kompleks for hvert studieår. Fra at den studerende primært er iagttagende, til at han/hun efterhånden får mere og mere ansvar for undervisningen. Praktikperioderne består af 5 uger på 1. og 2. studieår, 6 uger på 3. år og 8 uger på 4. år, hvor bachelorprojekt og praktik integreres. Praktikugerne fordeles lidt forskelligt i

¹ Den nye bekendtgørelse fra juni 2012 ophæver lov om læreruddannelse således at uddannelsen fremover reguleres via en bekendtgørelse under den generelle lov om professionsbacheloruddannelser og ikke en særlig læreruddannelseslov som hidtil. (Aftaletekst 2012)

studieordningen på de to uddannelsesstederne. Fælles er dog, at praktik de første år foregår i praktikgrupper af 2-4 studerende, hvorimod man på 4. studieår skal i praktik alene.

Til praktikperioden er knyttet en praktikportefølje, som danner grundlag for det formelle samarbejde mellem studerende, praktikskole/praktiklærer og læreruddannelsessted og undervisere. Samtidig forventes det, at den studerende løbende bruger praktikporteføljen til at samle og producere logbogsnotater, praksisbeskrivelser og anden dokumentation, der kan facilitere den studerendes læring og refleksion under og efter praktikken. Efter hver praktikperiodes afslutning skal den studerende skrive en praktikopgave, som tager udgangspunkt i praktikken, og som indeholder problemstillinger vedrørende lærerpraksis. Opgaven skal indeholde analyse af problemstillingen med inddragelse af relevant teori, begrundede vurderinger samt fremadrettede handlingsforslag. Den studerendes praktik bedømmes bestået eller ikke bestået ud fra en skriftlig indstilling fra praktikstedet, som indeholder praktikstedets vurdering af, hvorvidt den studerende ud fra sit faglige og pædagogiske niveau er egnet som lærer. Uddannelsesstedet bedømmer den studerendes praktik ud fra den studerendes skriftlige bearbejdning af praktikken.

Karakteristik af de studerende

I det følgende refereres, hvor ikke andet er angivet, til AKF's undersøgelse af frafald på professionsuddannelserne foretaget i forbindelse med BTG-projektet (Jensen og Haselmann 2010).

Optagelse og frafald

Læreruddannelsen er den næststørste professionsuddannelse. Gennem årene har den dog udvist markante svingninger i antal optagne. Omkring indførelsen af professionsbacheloruddannelsen sidst i 1990'erne og begyndelsen af 2000 kom et opsving til 4100-4500 optagne. I årene 2007-2009 var der en nedgang til 2600-3000, hvorefter antallet igen er øget, så det i 2011 var oppe på 2006 niveau (Den Koordinerede Tilmelding, DLF's hjemmeside opdateret 27.09.2011). Antallet af dimittender har derimod ligget nogenlunde stabilt fra 2001/02 til 2009/10 på mellem 2400-2800. Frafaldet har dermed været meget højt i en periode. Med sine 22 % er det det højeste blandt de fire undersøgte uddannelser. Desuden er lærerstuderende de langsomste om at gennemføre uddannelsen. 49 % er stadig i gang med studierne efter 5 år, så man ikke ved, om de faktisk gennemfører

De studerendes forudsætninger

Læreruddannelsen er den af de fire uddannelser, der har den højeste grad af kønsblanding. Kvinder udgør 65 % og mænd 35 % af de studerende. Gennemsnitsalderen ved studiestart er 24,2, hvilket er den næsthøjeste på de undersøgte uddannelser. Tallet dækker dog over en stor aldersspredning. Der er en stor gruppe yngre studerende men også flere ældre studerende, der har andre uddannelser, arbejds erfaringer og i nogen grad erfaringer fra frivilligt arbejde. Meritlæreruddannelsen er særligt indrettet til at opfange denne gruppe.

Blandt de lærerstuderende er det en mindre andel, der har børn (12 %), og som er gift/samboende (27 %). Her ligger de lavere end de pædagogstuderende og på linje med studerende på sygeplejerskeuddannelsen. Kun 5 % har indvandrerbaggrund, hvilket ligger på linje med de studerende på pædagoguddannelsen. Læreruddannelsesstederne er spredt geografisk og ligger ikke kun i universitetsbyerne, selvom der i de seneste år er sket flere nedlæggelser af læreruddannelser. Der er 32 % af de læ-

rerstuderende, der studerer i en universitetsby, men kun 18 % bor *og* studerer i en universitetsby. 25 % bor i den by, hvor de studerer. De lærerstuderende er hermed den gruppe af studerende, hvor færrest bor i den by, hvor læreruddannelsesstedet ligger.

Uddannelsesforudsætningerne for lærerstuderende er de højeste af de fire undersøgte uddannelser. De lærerstuderende ligger højest med 72 %, der har en gymnasial uddannelse og lavest med 12 %, der har en erhvervsfaglig uddannelse.

De lærerstuderendes fædres sociale og uddannelsesmæssige baggrund ligner sygeplejerskernes. Blandt lærernes fædre er der 31 % med kortere videregående uddannelser og 44 % med en erhvervsfaglig uddannelse. Der er 9 %, der har en mellemlang eller lang uddannelse og 12 % med grundskole som højeste uddannelse. I denne undersøgelse er lærerstuderendes egne og deres fædres uddannelsesmæssige baggrund den højeste blandt de fire undersøgte uddannelser. I "På vej til professionerne", som er en kvantitativ undersøgelse af rekrutteringsmønstre til professionsuddannelser, der yderligere inddrager professioner med universitetsuddannelse karakteriseres lærerstuderendes baggrund som medium med afsæt i faders skoleuddannelse og beskæftigelse. Til sammenligning ligger de øvrige tre undersøgte professionsuddannelser i BTG lavt mht. fædrenes skoleuddannelse og beskæftigelse (Gytz og Sommer 2012). Ligesom de studerende på de øvrige mellemlange videregående professionsuddannelser ligger de lærerstuderende derimod også lavt på fædres videregående uddannelse og middel på økonomisk tryghed og politiske ressourcer i hjemmet. Lærerstuderendes samlede familieressourcer ligger medium, hvor de tre andre professionsuddannelser ligger lavt. Sammenlignet med universitetsprofessioners familiebaggrund ligger lærerstuderende dog lavt på finkulturelle ressourcer (Ibid.: 79). Under fædres beskæftigelse fremgår det, at 32 % af de lærerstuderendes fædre er faglærte, 33 % er funktionær og 21 % er selvstændige. Kun 12 % er ufaglærte (Ibid.; 72.). Der er flere højere funktionærer blandt lærerstuderendes fædre end for pædagoger og sygeplejersker. Set i et livsformsperspektiv rekrutterer læreruddannelsen således fra et bredt felt, men er præget af veluddannede lønarbejdere med funktionæransættelse.

I sammenligning med de andre tre professionsuddannelser kan de lærerstuderende beskrives som relativt ressourcestærke, både i forhold til deres egne uddannelsesforudsætninger og deres sociale og uddannelsesmæssige baggrund. Samtidig er læreruddannelsen den af de fire uddannelser, der oplever det største frafald. Da der her ikke er tale om en egentlig frafaldsundersøgelse – hverken i den kvantitative eller kvalitative del – er der her ikke basis for at udfolde årsager til eller begrundelser for det store frafald eller for sammenhængen mellem de studerendes uddannelsesmæssige og sociale baggrunde og frafaldet.

Del 2: Læreruddannelsens steder – Læreruddannelsesstedet og praktikskolerne

Nu bevæger rapporten sig væk fra den generelle introduktion af læreruddannelsen og frem til fremstillingen af den kvalitative undersøgelse af teori-praksis-forhold på to læreruddannelsessteder.

Først belyses det, hvordan uddannelsesstederne organiserer samspillet mellem uddannelse og praktik med særligt fokus på tilrettelæggelsen af forløbet før, under og efter de studerendes første praktik. Desuden belyses det, hvordan underviserne i læreruddannelsen (LUV) opfatter og forholder sig til praktikken som en del af de studerendes uddannelse. Der er her tale om analyser af interview med uddannelsesledelse, underviserne fra læreruddannelsen og praktiklærerne, samt beskrivelser og observationer af organiseringen af praktikken på uddannelsesstederne - herunder af undervisning før og efter praktik. Dette svarer på spørgsmålet om: *Hvilke organisatoriske rammer og didaktiske tilgange til vekselvirkningen mellem uddannelse og praktik praktiseres på de undersøgte uddannelses- og praktiksteder?* Hermed giver det en platform for forståelsen af de forskellige rum og praksisser, som de studerende skal navigere i – og hvilke mulige brud i sammenhængen i oplevelsen af uddannelse og praktik og teori og praksis dette kan føre med sig for den studerende.

Organisering af praktikken på de to læreruddannelsessteder

I læreruddannelsen generelt har der de senere år været øget fokus på professionsrettedhed samt på teori og praksis-relationen. Dette ses blandt andet i bekendtgørelserne for læreruddannelsen i såvel 1997 og 2005. På de to læreruddannelsessteder, vi har besøgt, kommer det øgede fokus klart til udtryk. Den viser sig både i institutionens måde at organisere den første praktik, samt i de enkelte underviseres arbejde med at skabe relationer mellem teori og praksis og mellem undervisningen og praksis eller den kommende profession. I det følgende skal vi fokusere på organisering af praktikken, mens vi kommer tilbage til underviserens arbejde med at skabe forbindelser i afsnittet om teori-praksisrelationer.

På begge uddannelsessteder har man valgt at sprede praktikugerne på første årgang ud på i alt tre perioder, hvor de studerende er på deres praktikskoler i løbet af 1. og 2. semester. Der er tale om det, man kunne kalde en *snusepraktik*, en *observationspraktik/et observationsbesøg* og en *undervisningspraktik*. De tre perioder er af forskellig varighed på de to steder, men sigtet med at fordele praktikugerne er det samme. *Snusepraktikken* skal give de studerende lejlighed til at få en fornemmelse af livet i skolen og af lærerjobbet relativt kort efter studiestart. Formålet er primært, at de studerende skal opleve forbindelsen mellem uddannelsen og skolens praksis, samt afklare deres valg af læreruddannelsen i forhold til et kommende arbejde som lærer. *Observationspraktikken* sigter på, at de studerende indhenter mere strukturerede observationer af praksis, som bearbejdes enten i linjefagsundervisningen eller i det pædagogiske element, der er tilknyttet linjefaget på 1. og 2. År.² *Undervisningspraktikken* er af 3 – 5 ugers varighed og ligger i begyndelsen af 2. semester. Denne del forstås fortsat som den første 'rigtige' praktik i den betydning, at de studerende skal prøve selv at planlægge og gennemføre undervisning. Det er således også denne

² Dette samarbejde mellem linjefaget og pædagogik blev fastlagt med den nye bekendtgørelse i 2006. Samarbejdet kaldes 'det pædagogiske element i linjefaget', – i forkortet form PEL eller 0,2 samarbejdet, fordi 20% af ressourcerne i linjefaget skulle anvendes på en pædagogisk/didaktisk dimension.

praktik, der har udgjort omdrejningspunktet for BTG projektets feltarbejde i læreruddannelsen.

Praktikforberedelse på uddannelsesstedet

Der er et vist sammenfald i de måder, hvorpå man på de to uddannelsessteder organiserer forberedelse og bearbejdning af undervisningspraktikken. Der er tale om, at PEL-undervisningen og underviseren i høj grad er det bærende element i tilrettelæggelse og gennemførelse af praktikrelateret undervisning før og efter praktikperioden. På begge uddannelsessteder deltager linjefagslæreren dog også i vejledning af de studerende inden praktikken og i fremlæggelse og bedømmelser af deres praktikbearbejdninger efterfølgende.

Den praktikforberedende undervisning ligger i ugerne inden praktikken. Formålet med praktikforberedelsen er at give de studerende redskaber til og vejledning i at udforme undervisningsplaner i relation til deres praktik. På LUB præsenteres de studerende primært for didaktiske modeller, der kan bruges til at strukturere deres planlægning. På LUA omfatter den praktikforberedende undervisning både didaktiske modeller, som f.eks. den didaktiske relationsmodel og SMTTE-modellen, samt didaktiske arbejdsmønstre, som f.eks. CL-strukturer (Cooperative Learning) eller læringsstile, der skal fungere som input til de studerendes tilrettelæggelse af undervisningsforløb. Desuden arbejder man på LUA med, at praktikgrupperne skal koble mellem observationspraktik, undervisningspraktik og undervisning på læreruddannelsen. Koblingen ligger i, at de studerende skal udforme problemstillinger i observationspraktikken, som de forventes at undersøge i undervisningspraktikken og derefter analysere og bearbejde i den undervisning og de fremlæggelser, der afslutter praktikforløbet på uddannelsen. Praktikgrupperne forventes både på LUA og LUB at tage kontakt til og mødes med deres praktiklærer i løbet af de uger, der er afsat til praktikforberedelse inden praktikken. Formålet med mødet er, at de studerende aftaler indholdet i undervisningen og får mulighed for at fremlægge foreløbige undervisningsplaner for praktiklæreren. Disse møder ses endvidere som en forudsætning for, at praktikgrupperne rent faktisk kan lave den planlægning af undervisningen i praktikken, som udgør omdrejningspunktet i den praktikforberedende undervisning. Den praktikforberedende undervisning på uddannelsesstedet afsluttes begge steder med krav om, at de studerende i deres praktikgrupper fremlægger deres undervisningsplaner i skriftlig form.

Praktikbearbejdning på uddannelsesstedet

På begge institutioner er der tilrettelagt en struktureret bearbejdning af de studerendes praktikerfaringer umiddelbart efter afslutningen af undervisningspraktikken. Her er der dog væsentlige forskelle i bearbejdningens tilrettelæggelse og form.

På LUA går de studerende umiddelbart efter praktikkens afslutning ind i det normale skema, hvor der både er linjefagsundervisning, PEL-undervisning og KLM. Bearbejdningen af praktikken varetages primært som led i PEL-undervisningen, hvor der arbejdes med, at praktikgrupperne viderefører den problematik, som de lagde som fokuspunkt ved praktikkens start, eller alternativt finder en ny problemstilling i relation til deres erfaringer fra praktikken. Denne problemstilling og deres erfaringer fra praktikken skal belyses og reflekteres gennem brug af teori. PEL-underviseren anviser relevant litteratur og teoretiske perspektiver i relation til hver enkelt praktikgruppes problemstilling. Derefter har de studerende ca. 1 uge til at forberede en mundtlig fremlæggelse. Både linjefagslæreren og PEL-underviseren deltager i de mundtlige fremlæggelser. Desuden skal de studerende individuelt udarbejde skriftlige praktikrefleksioner, som godkendes af den praktikansvarlige underviser for holdet.

På LUB har de studerende 1 – 2 uger, hvor de udelukkende arbejder med at bearbejde deres praktik. Kravet er, at de skal skrive en opgave på 10 sider. Opgaven tager udgangspunkt i praktikken og udfolder problemstillinger vedrørende lærerpraksis. Som sådan fungerer den som en systematisk bearbejdning af de studerendes praktikerfaringer. Samtidig er der krav om, at opgaven skal indeholde analyse af problemstillingen med inddragelse af relevant teori, begrundede vurderinger samt fremadrettede handlingsforslag. I uddannelsestækningen repræsenterer opgaven hermed også den første større skriftlige opgave, der følger akademiske kriterier for form og indhold, herunder krav om teoribrug og analyse. De studerende sættes i gang med opgaven og modtager vejledning af PEL-læreren og linjefagslæreren undervejs. Der er ingen anden undervisning frem mod aflevering af opgaven. Opgaven afleveres skriftligt og fremlægges mundtligt for holdet, PEL-læreren og linjefagslæreren.

Samarbejdet mellem uddannelsessted og praktiksted under praktik

Samarbejdet mellem uddannelsessteder og praktikskoler sker primært som et formelt samarbejde, hvor uddannelsesstedet og praktikskolerne indgår aftaler om antallet af praktikanter og praktikgrupper, samt de fag og det antal timer, de studerende skal i praktik. På begge steder forsøger man at styrke samarbejdet omkring praktikken ved indgåelse af forskellige former for partnerskaber mellem læreruddannelse og praktikskoler. Disse aftaler indeholder et sigte med at udbygge samarbejdet omkring de studerendes uddannelse, samt det konkrete samarbejde omkring praktikken, både i form af fælles mødeaktiviteter, samt ved at de studerende besøger og indgår i aktiviteter på praktikskolerne i flere omgange i løbet af deres studie.

For begge uddannelsessteder gælder det, at den direkte kontakt og samarbejdet sker med lokale praktikkoordinatorer³, der er ansvarlige for alle praktikanter på den enkelte skole. Dertil kommer, at hver praktikgruppe af studerende får tildelt en praktiklærer på skolen, som er den lærer, de følger og har vejledning med. Formelt set er praktiklæreren 'ansat' som underviser for de studerende under praktikperiode, idet praktiklæreren får arbejdstimer til vejledning af de studerende, og det er uddannelsesstedet, der står for aflønningen af praktiklæreren.

Inden for denne ramme er det lidt forskelligt, hvad samarbejdet mellem læreruddannelsesstedet og praktikskole indeholder. På LUA er en underviser udpeget som praktikansvarlig for holdet. Den praktikansvarlige samarbejder med de øvrige praktikanter på hele årgangen, samt med praktikkoordinatorerne, der repræsenterer de enkelte praktikskoler. Samarbejdet består i at afholde møder med deltagelse af de studerende, den/de praktikansvarlige og praktikkoordinatorerne forud for hver praktik. Disse møder skal fungere som forberedende for praktikken og skabe sammenhæng mellem uddannelse og praktik. På et af de hold vi fulgte betød dette, at holdets praktikansvarlige og praktikkoordinatorerne i fællesskab havde planlagt og gennemført to møder: Et møde med fokus på observationsteknikker forud for observationspraktikken og et møde med fokus på vejledning under praktikken umiddelbart før den længere praktik. Underviserne på LUA har således ikke direkte kontakt med de praktiklærere, som deres studerende er tilknyttede under praktikken. I løbet af selve praktikken har underviserne og de studerende i øvrigt ikke kontakt, med mindre de studerende har konkrete spørgsmål, eller der opstår samarbejdsproblemer. I disse tilfælde klares kontakten primært pr. mail. Det er således praktiklærerne og praktikkoordinatorerne på skolerne, der er de studerendes primære undervisere i løbet af

³ Der anvendes forskellige terminologier for denne funktion på de enkelte uddannelsessteder. Vi har her valgt at bruge betegnelsen praktikkoordinatorer for den lærer, som på en given praktikskole, har ansvar for det direkte samarbejde med læreruddannelsen omkring praktikken, samt for at varetage praktikundervisning af de studerende etc.

praktikperioden. Praktikkoordinatorerne afholder i øvrigt 2 – 3 fælles vejledninger for samtlige praktikanter på deres skole i løbet af praktikken. Disse vejledninger kan have forskellige faglige tematikker.

På LUB foregår samarbejdet mellem uddannelse og praktikskole ligeledes primært gennem lokale praktikkoordinatorer på den enkelte skole. Det er praktikkoordinatoren, som har den direkte kommunikation med de praktikansvarlige på læreruddannelsen. Det er dermed også dem, der står for organiseringen af praktikken i samarbejde med uddannelsesstedet, og som modtager information om de formelle rammer for praktikken. Praktikkoordinatoren gennemfører ligeledes fælles møder med praktikanterne og rammesætter den enkelte skoles arbejde med praktikanter. Som en praktikkoordinator udtrykker det:

”Det er mig, der altid tager imod de studerende. Det er mig, der holder dem i hånden under praktikforløbet. Det er mig, der har midtvejsevaluering og endelig evaluering med samtlige hold. Det er mig, der er meget inde over, hvis der er noget, der ikke fungerer. Der er også en afdelingsleder fra ledelsen, men hun er mere den praktiske, som styrer skemaer og sådan noget. Hun er ikke sådan ansigtet udadtil. Det er jeg. Jeg er den, der sælger, hvis man kan sige det sådan. (...) Og vi har rigtig, rigtig mange studerende hvert år, altså vi har mellem 15 og 30 hvert år, så vi har bestemt trukket vores læs” (Mette, praktikkoordinator, tilknyttet LUB)

På LUB er der desuden et formaliseret samarbejde i form af en trepartssamtale mellem undervisere fra læreruddannelsen og den enkelte praktiklærer i form af ét obligatorisk møde med deltagelse af studerende, praktiklærer og underviser. Dette møde har til formål at skabe fælles refleksioner over de studerendes praktikerfaringer med udgangspunkt i et oplæg fra de studerende, samt at lægge op til valg af de studerendes problemstilling i relation til den opgave, der knytter sig til praktikken.

Samlet set gælder det for praktikskolerne, og som vi skal se praktiklærerne, at arbejdet med at tage sig af praktikanter indskrives og forstås forholdsvis let i praktikskolernes opgaver og begreber. De studerende opfattes primært som praktikanter, som det er skolen, der har merarbejde med at uddanne. Formelt set må de således ikke gennemføre selvstændigt arbejde – eller f.eks. sættes til at dække vikarhuller ved praktiklærerens sygdom eller fravær. Derimod kan de ressourcer, som en praktikgruppe udgør, gøre det muligt at gennemføre andre undervisningsformer og mere undervisningsdifferentiering i de timer, hvor praktikanterne deltager. At modtage praktikanter opfattes i denne sammenhæng som et selvfølgeligt professionsansvar:

”(...) man vil jo gerne hjælpe unge, for den sags skyld også ældre, men nye studerende i gang. (...) Selvfølgelig vil man det. Nye kolleger skal have den hjælp, de overhovedet kan få. Men der er altså et tomrum her, hvor vi er nogen, der svæver lidt i et ingenmandsland.” Mette, praktikkoordinator, tilknyttet LUB. Mette, praktikkoordinator, tilknyttet LUB.

Det er dog lidt varierende, hvorvidt praktiklærerne vurderer, at det afsatte ressourcforbrug på 3 timer til vejledning pr. studerende pr. praktikperiode er en passende ressourcemæssig ramme for at vejlede og støtte de studerende i praktikken. Timerne tæller ikke med i arbejdstiden, så praktiklæreren får ikke overtidsbetaling, selvom vedkommende har travlt mens praktikantholdene er der. Nogle af de adspurgte praktiklærere finder denne ramme rimelig og endog velbetalt, mens andre som Mette ovenfor mener, at der er uoverensstemmelse mellem det afsatte arbejdstimetal og de øgede krav fra læreruddannelsen om samarbejdet med praktikstedet som uddannelsessted, hvor der indgår krav om møder, samtaler, rådgivning osv. Vi skal senere komme tilbage til, hvordan de enkelte praktiklærere anskuer og forvalter deres rolle indenfor disse rammer.

Skriftlighed og bedømmelse af praktik

Praktikken er på begge uddannelsessteder forbundet med en række krav til skriftlig dokumentation og refleksion før, under og efter praktik. Som beskrevet ovenfor, er der begge steder krav om, at praktikgrupperne fremlægger en skriftlig undervisningsplan inden deres første 'rigtige praktik'. På LUA omfatter krav til bearbejdning og skriftliggørelse i øvrigt dels en gruppefremlæggelse med undersøgelse af en bestemt problemstilling, samt en personlige portfolio, der skal indeholde opstilling af personlige læringsmål inden praktikken; brug af logbog under praktikken og aflevering af en individuel praktikopgave i form af et mindre refleksionsnotat, hvor den enkelte reflekterer over sine læringsmål og praktikerfaringer og inddrager relevant teori. På LUB omfatter disse krav den skriftlige bearbejdning og analyse af praktikerfaringer i en større skriftlig opgave, som udarbejdes og fremlægges i praktikgruppen.

Begge steder arbejder man ikke alene med en progression i praktikkerne i form af bestemte mål og CKF'r med de enkelte praktikperiode, men man ser også praktikken og særligt bearbejdningen af praktik i relation til en progression hen mod bachelorprojektets krav om en selvstændig undersøgelse af en professionsrettet problemstilling.

Den studerendes praktik bedømmes bestået/ikke bestået.⁴ Selve praktikken, i form af de studerendes aktiviteter på praktikskolen, godkendes af den enkelte praktiklærer. På uddannelsesstedet foretages godkendelsen af underviserne fra læreruddannelsen gennem en bedømmelse af de studerendes bearbejdning af praktikken, enten i form af den større skriftlige opgave og fremlæggelse, eller i form af en fremlæggelse og individuelle skriftliggjorte refleksioner over deres personlige mål med praktikken.

Opsummering

Hvis vi ser samlet på, hvordan der på de to læreruddannelsessteder arbejdes organisatorisk med at styrke forbindelserne mellem uddannelse og praktik, ses det generelt, at der arbejdes med at udvikle forskellige samarbejder med praksisfeltet – både indenfor praktikkens rammer og i form af andre typer af samarbejder. Desuden gælder det, at underviserne i læreruddannelsen arbejder fokuseret med at professionsrette undervisningen og at skabe forskellige forbindelser mellem teori og praksis. Dette arbejde kommer vi tilbage til nedenfor. Helt specifikt kan der for begge uddannelsessteders vedkommende peges på en række organisatoriske initiativer for at styrke samarbejdet mellem uddannelse og praktik og forbindelser mellem teori og praksis i tilknytning til den første praktik:

- øget fokus på gennemførelse af praktikken som et partnerskab og samarbejde med praktikskoler, herunder gennemførelse af møder med deltagelse af studerende, lærere og undervisere, enten som et fælles møde før praktik eller i form af samtaler under praktikken
- udvidet rammesætning af den første praktik i tre faser
- brug af PEL-samarbejdet til at styrke forberedelse og bearbejdning af praktik

⁴ Der er i den nye læreruddannelsesbekendtgørelse fra juni 2012 blevet en praktikperiode mindre, der skal gives karakterer efter hver og opstilles klarere mål og rammer for hver praktik, ligesom der skal stilles konkrete kvalitetskrav til praktikskolerne.

- struktureret forberedelse af praktikken med fremlæggelse af skriftlig undervisningsplan
- bearbejdning af praktikken – i mundtlige fremlæggelser eller skriftlige opgaver. Begge med krav om brug af teori til analyse og refleksion af erfaringer
- krav om skriftlighed i planlægning og bearbejdning før, under og efter praktik

I et institutionelt og organisatorisk perspektiv arbejdes der således på begge uddannelsessteder systematisk med at skabe og styrke forbindelser mellem uddannelse og praktik. Overordnet er der flere lighedspunkter end forskelle i de måder, hvorpå de to uddannelsessteder organiserer samarbejde og sammenhæng mellem uddannelse og praktik.

Hvis vi her skal pege på forskelle, der i de videre analyser ser ud til at have en betydning for de studerendes oplevelser af sammenhæng i uddannelsen, ser den mest markante forskel ud til at være, hvorvidt og hvordan uddannelsesstedet giver tid og rum til de studerendes arbejde med at bearbejde praktikken i en skriftlig og analyserende form. Som vi skal se i det følgende ser det ud til at have en positiv effekt, at de studerende på LUB oplever nogle meget klare og omfattende krav til deres praktikbearbejdning i form af en større skriftlig opgave. Samtidig får de den fornødne tid til at koncentrere sig om at lære, hvordan deres praktikerfaringer omsættes i en skriftlig og akademisk form. Her er der på LUA i mindre grad et selvstændigt rum til bearbejdning af praktikken og den læreproces, der ligger i dette, idet de studerende umiddelbart efter afslutning af praktikken mødes af undervisning i fagene og af krav, der i højere grad retter sig mod eksamen. Hvad denne forskel kan betyde uddybes nedenfor.

På begge steder er der dog tale om, at praktikken bearbejdes gennem en form for skriftliggørelse af praktikrefleksioner som oplæg til en analyse med brug af teori. Det er dog forskelligt, hvorvidt selve analysen skal skriftliggøres, som på LUB, eller fremlægges mundtligt som på LUA. Dette peger på, hvordan relationerne mellem uddannelse og praktik primært sker gennem uddannelsesstedernes tilrettelæggelse af undervisning, samt gennem formelle krav til de studerende om mere eller mindre skriftliggjorte dokumentationer af deres forberedelse, gennemførelse og bearbejdning af praktikken. Derimod er der kun i meget ringe grad tale om direkte samarbejde med praktikskoler og praktiklærere både før, under og efter de studerendes praktik.

Uddannelsens måde at skabe forbindelse til praktikken sker altså i høj grad gennem rammesætning og krav fra uddannelsesstedet angående praktikkens omfang, indhold og mål, samt krav om, hvordan praktikerfaringerne bearbejdes og kommunikeres i form af logbøger og refleksioner over personlige mål. Disse 'materialiseringer' af praksis i form af skriftlighed kan efterfølgende gøre praksis og praksiserfaringer til genstand for planlægning eller analyse. Vi skal nedenfor se på, hvordan disse former for koblinger mellem uddannelse og praktik og teori og praksis opleves af de studerende.

Del 3: De studerende mellem uddannelsessted og praktiksted

Ovenfor har vi givet et billede af de rammer og organiseringer, som de studerende bevæger sig indenfor i relation til den første praktik. Med afsæt i feltarbejdets fokus på de studerende vil den følgende analyse fokusere på spørgsmålet: *Hvordan orienterer de studerende sig i bevægelserne mellem uddannelse og praktik i relation til skiftende positioner som studerende, praktikanter og kommende professionsudøvere?*

Dette følges af en fremstilling af, hvordan henholdsvis undervisere og praktiklærere forholder sig til de studerendes bevægelser og positioneringer.

Fra elev til studerende

De studerende, vi har fulgt, er ikke kun studerende på vej i praktik. De er også i gang med deres første år på læreruddannelsen og som sådan i gang med at orientere og positionere sig i forhold til det at være eller blive lærerstuderende. I denne orientering er de studerendes hold ikke alene den organisatoriske ramme for undervisningen. Holdet udgør også en central platform for de studerendes læreprocesser, samt deres orienteringer i forhold til, hvad det vil sige at være studerende både fagligt og socialt. Dette viser sig blandt andet ved, at både studerende og undervisere forholder sig eksplicit og aktivt til, hvorvidt og hvordan holdet fungerer som helhed. Begge parter angiver, hvordan holdet, samt gruppedannelser indenfor holdet, har en central rolle som forum for de studerendes diskussioner og refleksioner og deres positioneringer som dem, der deltager eller ikke deltager i diskussioner og i gruppearbejder.

At blive lærerstuderende hænger også sammen med undervisningens form og indhold. Undervisningen kan dog også forekomme for genkendelig i forhold til den nys afsluttede ungdomsuddannelse, hvilket gælder ikke mindst i relation til faget KLM, hvor en del af stoffet går igen:

"Det var lige det, jeg havde haft på gymnasiet. Jeg kunne sagtens følge med i timerne, og så gider jeg jo ikke rigtig læse lektierne, for jeg kunne sagtens være med i timerne alligevel [...] for jeg kunne huske det fra gymnasiet, og så har jeg haft en masse noter derfra, som jeg bare kunne tage med (...). Jeg har været træt af at skulle lave alle de lektier, men jeg ville jo gerne [ende med at få uddannelsen], det er jo lektierne, jeg ikke gider." (Nina, studerende under praktik)

Derimod taler andre studerende om, hvordan de genkendelige fag netop har vist sig at være anderledes end forventet, fordi de retter sig mod lærergerningen:

"Jeg troede, vi ville komme til at have meget matematik (...). Det var nærmest en forventning, man havde, at man kom til at skulle gennemgå de der beviser, man plejede at gennemgå på tavlen fra gymnasietiden. Og så er det overhovedet ikke på den måde. Det er bare: hvordan formidler jeg det her? Og selv sidde og prøve nogle aktiviteter og se, det her, det er fedt. Det gad jeg godt prøve. Det er en helt anderledes måde, det kører på. Hvordan vi bedømmer eleven, og hvordan vi er gået til det. En helt anderledes måde." (Regina, studerende før praktik)

Denne oplevelse af linjefaget som professionsrettet deles på tværs af fag og undervisere. De studerende oplever at blive præsenteret for nye perspektiver på det pågældende fag samt for specifikke didaktiske arbejdsformer, som de vil kunne anvende i

henholdsvis matematik- eller danskundervisningen. Denne professionsrettethed, og dermed forskel fra det fag de tidligere har mødt i folkeskolen og ungdomsuddannelserne, oplever de studerende som relevant og vedkommende.

Andre studerende forholder sig imidlertid kritisk til undervisningen generelt, idet stofmængden – og de andre studerendes fokusering på eksamen – ser ud til at stå i vejen for, at de reelt kan arbejde med at lære stoffet:

"Der er ikke styr på det, og der er ikke noget læringsflow i det. Det er meget paradoksalt, at vi i psykologi ikke har noget læringsflow (...). [Læringsflow] det er jo, at der er en genkendelighed i det, så vi ved, hvad vi ligesom skal være forberedt på, og vi har læst, og hvad er det, der bliver forventet af os. At vi ligesom kommer ind i en rytme, hvor der kommer noget ind på lystavlen. (...) Vi når ikke rundt om det, (...) får det diskuteret, altså ligesom får det på plads... og får nogle andre vinkler på. Det er der simpelthen ikke tid til (...). Og det er egentlig også samme problem i dansk. Fordi der er så mange ting, man skal igennem i dansk." (Dan, studerende før praktik)

"Vi sidder og læser og læser og læser derhjemme, og det bliver bare ikke... vi gør ikke noget videre ved det, når vi kommer op i klassen. Det er meget begrænset, hvad vi bruger alt det til." (Tom, studerende før praktik)

Disse to ældre studerende ønsker velordnet og struktureret undervisning. Samtidig er de forstyrrede af, at en del af holdet er meget fokuserede på at få angivet de formelle krav relateret til eksamen, og de mener, at dette tager tid og forstyrrer den bearbejdning af det faglige stof, som de efterspørger. En yngre studerende er derimod mere optaget af underviserens lærerpersonlighed, og af om underviserne er motiverede og brænder igennem og dermed kan fastholde hans opmærksomhed:

"(...) altså den måde hun sådan stråler igennem på, det er jo en vigtig del for også at kunne undervise, det er jo, at man viser, at man også brænder for det, man underviser for (...). Ellers så sidder eleverne jo bare og dovner den og sidder og kigger på det, ikke også?" (Marcus, studerende før praktik)

Her ser den studerende ikke alene undervisningen, men også underviseren som inspirerende for den kommende praksis som folkeskolelærer.

Set i et positioneringsperspektiv bevæger de studerende på 1. årgang sig i et felt, hvor de skal navigere i forhold til forskelle – og ligheder – mellem krav og forventninger fra de ungdomsuddannelser, som mange af dem lige har forladt. Her møder de en forventning fra sig selv og fra uddannelsen og underviserne om, at de studerende påtager sig positionen som studerende i form af at tage ansvar for egen læring. Samtidig indebærer visse fag og undervisningspraksisser, at de studerende genkender og dermed også forbliver i elevpositionen i relation til læreruddannelsen som en 'skole', hvor de får lektier for, og visse af de studerende ser også ud til at efterspørge meget klare krav og rammer.

Endvidere ser det ud til at have betydning for positionen som studerende, at der er tale om en læreruddannelse, hvor man også skal uddannes til at være en professionel, der varetager andres uddannelses- og læreprocesser. Positionen som studerende i netop læreruddannelsen indebærer således, at såvel de studerende som underviserne ser undervisning og sociale relationer på uddannelsesstedet som mere eller mindre eksemplariske for - eller i hvert fald knyttede til - den kommende professionspraksis. Denne orientering mod professionen, på baggrund af de studerendes egne forestillinger om hvad der måtte være relevant for praksis, ses tydeligt i deres umiddelbare oplevelser og vurdering af undervisning og underviserne, hvilket vi kommer tilbage til senere. Sammenhængen mellem den undervisning og den lærer/elev-relation, de studerende møder på uddannelsesstedet og praktikstedet, er

således interessant, idet de studerende forventer eksemplarisk undervisning af deres undervisere set fra såvel et elevperspektiv som et professionsudøverperspektiv.

Mellem studerende og (kommende) professionsudøver

De studerendes orientering mod professionen intensiveres i forløbet op mod den første praktik, hvor de studerende helt konkret står overfor at skulle ud og prøve at fungere i praksis. Det er her bemærkelsesværdigt, hvordan de studerende gennemgående formulerer deres forventninger til praktikken, og ikke mindst forventningerne til sig selv, i relativt følelsesladede termer. Praktikken imødeses således både med angst og bæven og med positiv forventning og spænding. De studerende omtaler først og fremmest praktikken som en lejlighed til at komme ud og prøve sig selv af i mødet med eleverne. Samtidig ønsker de også at afprøve de teorier og metoder, som de er blevet præsenteret for i undervisningen:

"Rent fagligt og alt det der, der skal jeg nok være der. Der er jeg kompetent nok. Det er jeg sikker på, at jeg er. Jeg tror, jeg kan finde måder at undervise på og sådan noget. Men det er faktisk mere, det der med, om man kan styre dem, sådan. Det er jeg mest bange for. Det pædagogiske element i det." (Silas, studerende før praktik)

En anden studerende siger om sine oplevelser i relation til den første undervisningspraktik:

"Hjemmefra, fra skolen, skulle vi lave nogle læringsmål, for når vi kommer hjem, skal vi lave en opgave om det her [praktikken]. Og for mig var det en prøvelse bare at skulle stå foran dem [eleverne]. Bare det at skulle være en karakter, for de andre gange der har vi bare skullet observere og har bare siddet og skrevet en masse ting (...). Men nu skulle man på, og det skulle jeg lige overvinde. Det var jeg meget nervøs for." (Marie, under praktik)

For hende er målet med den første praktik også først og fremmest *at turde stå foran klassen*. Andre studerende peger på praktikken som en mulighed for at prøve deres metoder og ideer til undervisning af:

"[Vi skal] se, om det overhovedet kan lade sig gøre, det vi har planlagt. Om vi ser nogen forskel på børnene, om de synes, det er fedt, at vi laver det her gruppearbejde. Jeg synes, det er lettere at reflektere over, når vi har været ude, for vi ved jo slet ikke (...), vi har jo aldrig prøvet noget lignende, så vi ved jo ikke, om det kan lade sig gøre." (Louise, studerende før praktik)

Praktikken imødeses således som en periode eller et sted, hvor man kan prøve sig selv af personligt og i forhold til at gennemføre undervisning. I den første praktik, vi har fulgt, er praktiksted, praktiklærer og deres klasser/skema og gruppen af studerende bragt sammen uden egen medvirken. Nogle studerende opfatter sig som heldige - andre som mindre heldige med valg af skole. Størst frustration for de studerende fremkalder det i starten, hvis det alderstrin, de skal undervise på, ikke svarer til deres ønsker, eller hvis det faglige indhold, de har arbejdet med i linjefagsundervisningen på uddannelsesstedet, ikke stemmer overens med praktiklærerens plan.

Under praktikken går de studerendes orienteringer mod professionen i høj grad gennem identifikationen og samarbejdet med deres praktiklærer, samt i nogen grad også på den generelle modtagelse på skolen. Nogle bemærker, at de føler sig velkomne og veltilpasse, andre omtaler, at skolen har en politik for praktikanter, der slår igennem på en professionel måde:

"[Det var en] meget fin modtagelse og altså, nu kender jeg jo ikke noget til historien bag, men det virker på mig som om, at de arbejder meget bevidst med, hvordan de

modtager praktikanter, og hvad det er for nogle ting, de skal igennem, og hvordan praktiklæreren skal være overfor dem, og hvordan de andre lærere skal modtage dem (...). Det virker bare tjekket, altså. Ikke på en kedelig, gold måde, altså steril-agtigt, tjekket (...) de ved bare, okay, det er det, I skal, og der forventes, at vi gør det her.” (Dan, studerende under praktik)

Andre studerende har mere blandede erfaringer. En studerende, Maria, fortalte, at de ikke havde kontakt med de andre lærere på praktikskolen. De ville ikke bruge en pause på dem. En ældre studerende, Tom, føler sig talt ned til og ikke behandlet på lige fod, når han stiller spørgsmål. En enkelt studerende, der er i tvivl om uddannelsen, tænker, at hun ikke kan se sig selv som lærer på det lærerværelse. Hun kan ikke forestille sig at sidde der *”år efter år med den samme kaffekop”*. Der er her tale om, at de studerende både indtager positionen som kommende lærer i relation til eleverne, men i nogen grad også tænker sig selv i rollen som medarbejder på en given skole.

I organiseringen af praktikken er det dog helt klart, at de studerende først og fremmest er praktikanter – og netop ikke fuldgældige lærere eller medarbejdere. Således indgår de i særlige praktikskemaer, der følger deres praktiklærers skema, men kun i de klasser og fag som er tilknyttet deres praktik. De forventes således kun at være til stede i de 12 ugentlige undervisningstimer samt til en række møder. De færreste praktikanter er derfor hele dage og alle dage i praktikugerne på praktikskolen. Det er tydeligt, at praktikanterne fokuserer på den tid, hvor de selv og praktiklæreren er sammen med eleverne. De bliver således overraskede over de mange opgaver med planlægning og forberedelse af undervisningen, kollegialt samarbejde, forældresamarbejde etc., som lærerarbejdet indeholder, men som først bliver synligt, når man følger den enkelte lærers arbejde. Og på trods af et begrænset timetal opleves praktikken for en del af de studerende som væsentligt mere krævende end uddannelsen, da de dels er meget på, når de er sammen med eleverne, dels skal forberede sig løbende.

At opretholde kontrol over tiden og forløbet opfattes som særdeles vigtigt for, om de studerende oplever, at de har succes som kommende lærere. Skræks scenariet er at stå foran klassen og ikke vide, hvad man skal gøre. Vigtigheden af at have tilpas stof, ikke for meget og ikke for lidt, så tiden fyldes ud, og det planlagte nås, går efterhånden op for praktikanterne. Desuden er der nødvendigheden af en nøje planlægning af mål, delmål og undervisningsaktiviteter, som også bliver tydelig, når de står i situationen:

”Det er jo nemt at få 45 minutter til at gå, det er ikke noget problem, de går helt af sig selv, men at få dem til at gå på en konstruktiv måde, det er altså en helt anden snak (...). Når timen er ovre, at de så faktisk kan en lille smule mere af et eller andet, eller har nærmet sig et eller andet (...) at de rykker sig lidt i forhold til det, ikke? At du har et mål med det.” (Dan, studerende i praktik)

Efter nogle uger har han samlet et bredere billede af, hvad det vil sige at være lærer, og hvad der skal til, før han kan udfylde en plads som lærer:

”(...) det er mange ting i forhold til, hvordan man skal præsentere sin undervisning, præsentere de ting, man gerne vil have dem til at lave, hvordan den ligesom skal skæres, hvor skarpt man skal skære den, og hvor meget man kan forlange af dem (...), og hvor kontant man egentlig skal være, altså jeg ved ikke, om jeg vil sige, at det kommer bag på mig, men det er i hvert fald noget, jeg har med tilbage, at man skal være rimelig firkantet.(...) Ved at du skærer den skarpt, jamen så forhindrer du mange af de der, hvor de ellers springer ud til siden og laver noget andet. Så, det er altså, hvad kan man sige, et lille håndværkerkneb, tror jeg.” (Dan, studerende i praktik)

De studerende oplever, at praktikken giver dem basis for en forståelse for undervisningsopgaven, som de tidligere diffuse krav om planlægning af praktikken i praktikforberedelsen ikke har kunnet give dem. Desuden lever praktikken også til fulde op til forventningerne om at få mulighed for at prøve sig selv af som lærer:

"Jeg var så nervøs, for jeg har aldrig før prøvet [at skulle undervise], og jeg vidste jo ikke, hvem jeg egentlig taget er for en, når jeg kommer til at stå der. Hvordan skal jeg tackle, at nogen snakker? Der var da tusind ting, man ikke vidste. Men det var jo rart, når man så havde gjort det, og man følte; okay jeg havde da nået ud til nogen, og de arbejdede godt (...). Men det var stadig svært næste gang, man så skulle gøre det, for så var det jo noget nyt igen. Så skulle man lige over den der igen. Men jeg kunne godt mærke, at det blev nemmere og nemmere." (Sofie, studerende under praktik)

På praktikstedet orienterer de studerende sig i høj grad mod positionen som praktikanter og i relation til dette mod lærerrollen. De er fokuserede på spørgsmål om, hvorvidt og hvordan de selv kan indgå i og udfylde denne rolle. I denne proces orienterer de sig også i høj grad praktiklærerne som rollemodeller og som eksempler på, hvordan lærerprofessionen kan gøres:

"Altså jeg lærer rigtig meget af at kigge på ham [praktiklæreren] og lytte til, hvordan han underviser. Når jeg sidder på lærerseminariet, er det jo ikke sådan, at jeg sidder og observerer mine egne undervisere. Nogen gange tænker [jeg], det var da en god måde, hun lige gjorde det der. Men det der med at se på, hvordan han gør, og hvordan han taler til børn. Og hvordan han håndterer situationer, når det sker. Vi er jo sammen med ham i klasseværelset, når der sker nogle ting. Hvis der er nogen, der kommer op at slås, eller sidste uge var der en pige, der fik næseblod. Sådan nogle ting." (Regina, studerende under praktik)

Relationen til praktiklæreren ser ud til at være meget central for de studerendes oplevelse og udbytte af praktikken, og relationen rummer en række nuancer eller dimensioner. Praktiklæreren anskues som den vidende og erfarne og som den, der kender børnene. Det er praktiklærerens klasse og dermed kultur, praktikanterne træder ind i:

"Jeg synes, det har været rigtig godt, og det har det være lige fra starten. Vi snakkede godt med ham [praktiklæreren], og han elsker jo at fortælle historier og vil rigtig gerne snakke hele tiden og fortælle. Vi skal bare spørge. Han har jo været her på skolen i 30 år, så han kan jo, ved en masse." (Regina, studerende under praktik)

Denne relation danner basis for de studerendes eventuelle identifikation med praktiklæreren som rollemodel. De studerende giver indtryk af, at de ikke alene er meget opmærksomme på at iagttage børnene og deres reaktionsmønstre, men i lige så høj grad observerer, hvordan praktiklæreren gebærder sig, og hvilke 'håndværkerkneb', han eller hun benytter sig af. Det kan være praktiklærerens stemmebrug, måder at give beskeder og strukturere undervisningen, måden at relatere til eleverne, konfliktløse etc. Selve relationen til praktiklæreren er dog også helt central for deres oplevelse af praktikken, da det, som vi uddyber nedenfor, i høj grad er den enkelte praktiklærer, der sætter præmisserne for praktikken som læreproces for de studerende. Praktiklærerens vurdering af de studerende er meget væsentlig i de studerendes forståelse og fornemmelse af sig selv som kommende lærere. Samtidig kan det dog være svært for de studerende at få en eksplicit vurdering:

"Altså nu fik vi jo meget ros den anden dag (...). Hun har selvfølgelig [før] sagt, at vi gør et godt arbejde, men ikke sådan rost os, ligesom hun gjorde den anden dag. (...) Vi har måske været lidt usikre på, hvad hun synes om vores arbejde. Men hver gang vi har snakket med hende, så har hun jo syntes, det var fint, det vi havde planlagt, og

det vi havde lavet. Men så vidste vi jo ikke, hvad hun så syntes om os, sådan generelt, før hun sådan roste os (...), hvor vi tænkte 'hold da op'". (Mathilde, under praktik)

For de studerende er det praktiklæreren, der både formelt og uformelt har autoritet til at bedømme deres håndtering af praksis og dermed deres kompetence i forhold til at indtage positionen som kommende lærer.

På trods af det overvejende fokus på positionen som kommende professionsudøver og praktikant, forlades positionen som studerende på læreruddannelsen ikke helt. For det første kan man sige, at netop positionen som praktikant hos en praktiklærer også er en fastholdelse af, at de studerende er under uddannelse. Dels gælder det, at de studerende ikke alene skal orientere sig i forhold til praktiklæreren, men i høj grad også i forhold til deres medstuderende, som de deler praktikken med. Samarbejdet i praktikgruppen med de andre studerende har således en relativt stor betydning for, hvordan de studerende oplever praktikken. Det gælder både i forhold til at se, hvordan de andre griber opgaven an, men også i de tilfælde, hvor der er uenighed om samarbejdet og om måder at angribe og indgå i praktikken på.

Ligesom relationen til praktiklæreren fylder meget i de studerendes oplevelse i praktikken, kan relationer og dynamikker i praktikgrupperne også udgøre en væsentlig dimension i forhold til, hvordan de studerende oplever praktikken, og herunder også hvordan de får mulighed for at gå ind og afprøve positionen som kommende professionsudøver. Et eksempel er her en praktikgruppe, hvor en studerende forlader læreruddannelsen umiddelbart inden praktikken, og hvor de to tilbageblevne har meget forskellige tilgange til at være i klassen. Dette har som konsekvens, at den mest sikre studerende tager og får mest plads til at indtage lærerrollen overfor eleverne. I en anden gruppe, der er observeret, fungerer samarbejdet derimod bedre end forventet. De studerende i denne gruppe har tidligere været meget uenige om organiseringen af deres fælles arbejde, herunder indbyrdes aftaler og arbejdsfordeling, men her bemærker de undervejs i praktikken, at en af de studerende nu er begyndt at bruge en kalender for at huske fælles aftaler. Praktikgrupperne, deres sammensætning og dynamik har således en relativt stor betydning for, hvordan de studerende hver især oplever praktikken og deres muligheder for at indtræde i positionen som kommende lærer.

Uddannelsen er også med til at fastholde positionen som studerende under praktikken ved at opstille krav om, hvordan de skal arbejde med dokumentation af praktikken i løbet af praktikken og orientere sig mod deres fokuspunkter og problemstillinger i forhold til en efterfølgende bearbejdning. Endvidere skal de studerende på LUB i løbet af praktikken også forholde sig til opgaver, som de skal løse i fagene/undervisningen på læreruddannelsen. Der kan således dels være tale om, at de studerende helt konkret bruger tid på løsning af opgaver med relation til uddannelsesstedet under praktikken, eller at de under praktikken også er optagede af, hvorvidt og hvordan de aktiviteter, de indgår i under praktikken, og de erfaringer, de gør sig, lever op til uddannelsesstedets formelle krav til praktikken og bearbejdningen af denne. Vi skal senere komme tilbage til de studerendes oplevelser af, at de ikke alene bevæger sig mellem forskellige rum eller steder i form af praktiksted og uddannelsessteder, men at der også ser ud til at knytte sig forskellige logikker til disse steder.

Mellem praktikant og studerende

Afslutningen af praktikperioden markerer ikke alene, at de studerende fysisk skal tilbage på uddannelsesstedet. De skal også helt tilbage i positionen som studerende:

"Når man så kommer tilbage og skal til at gå i skole igen, så er det lidt hårdt at skulle følge med på en skolebænk igen(...). Det har betydet rimelig meget, for så er jeg kommet ud [i praktikken] og har rørt mig lidt og prøvet tingene i stedet for bare at

sidde og høre på, at lærerne sidder og underviser hele tiden.” (Katrine, studerende efter praktik)

Andre studerende peger dog også på, at de ser frem til at komme tilbage til uddannelsen, blandt andet fordi praktikken kræver, at man er 'på' hele tiden. En gennemgående oplevelse er dog, at afskeden med hverdagen på praktikskolen og ikke mindst mødet med uddannelsens krav til praktikopgave og andre studieopgaver virker overvældende. På det uddannelsessted, hvor de studerende mødes af kravet om en skriftlig praktikopgave, beskrives overgangen f.eks. på følgende måde:

”Altså, jeg synes for mig var det dybt frustrerende at komme tilbage, fordi man var meget opfyldt af praktikken. Vi har gået meget op i planlægning og være inde i det hele og altså virkelig levet sig ind i, at nu er du lærer, og hele din hverdag er at få de her elever til at lære noget. Og så kommer man tilbage, og der er masser af mennesker, du nærmest ikke har set i flere måneder, og det blev sådan helt: Hold da op med nye indtryk. Og de børn, du har været sammen med i 5 uger, de er der ikke, og det du har haft i din hverdag, det er helt noget andet, og så får du langet i hovedet, nu skal du lave en opgave på en uge, og den skal være op til 10 sider”. (Carina, studerende efter praktik)

Dette citat illustrerer, hvordan bevægelsen fra praktiksted til uddannelsessted både er en fysisk og følelsesmæssig bevægelse. En anden studerende udtrykker det således:

”Jeg var i hvert fald ikke oplagt til at skulle sidde og fokusere på en opgave, da vi kom tilbage fra praktikken. For det første så synes jeg, det havde været helt vildt sjovt at være ude i praktikken, og man ligesom havde den der, sådan lidt slasket, fordi selvfølgelig planlagde man også noget, men det var bare alligevel lidt mere afslappende, synes jeg, end da man lige pludselig var på, og vi havde en uge til at skulle sidde og skrive om et emne, hvor vi bare havde 1000 emner og 1000 oplevelser. (...) Og vi vidste ikke rigtig, hvad vi skulle skrive. Så det endte med, at det først var om fredagen, vi faktisk gik i gang, hvor vi så fik skrevet 8 sider på den ene dag og ligesom fik kortet ned og fik diskuteret og reflekteret. (...) Hvor vi ligesom har fået øjnene op for lidt mere end bare at have gået rundt sammen med eleverne. Hvor vi sådan har tænkt, hvad det var, vi egentlig havde oplevet der. Hvor vi har kunnet sidde og reflektere over alle de oplevelser, vi har haft ude i praktikken. Det er nok det, vi har fået med”. (Katrine efter praktik)

På LUA er det i højere grad mødet med uddannelsens samlede krav allerede inden praktikken er afsluttet, der markerer overgangen. Her taler en gruppe studerende fra LUA om deres tilbagevenden efter praktik:

”Jeg synes egentlig tre uger [i praktik] er meget passende. Man kan nå at fordybe sig lidt, og man lærer også børnene at kende. Det er lige efter, man lærer børnene at kende, man skal hjem igen, og det er jo lidt ærgerligt. Men egentlig er tre uger en okay periode at være ud i. Og jeg tænkte, nu bliver det rart nok at komme tilbage til klassen igen og få behandlet det her.” (Halil, studerende efter praktik)

”Jeg synes også, det er fint nok at være tilbage. Men det er meget stressende, at få det der overblik over skoleåret, og hvad man skal nå, og hvad det er for nogle ting, man skal aflevere. For når man er ude i praktikken, så er man fuldstændig koblet af, og så fokuserer man kun på de her børn. [...] Men jeg vil sige, de to første dage, vi var tilbage til skolen, da var det endnu mere hektisk med ikke at kunne hitte rundt i det, der skulle afleveres (...) og praktikporteføljen og alt det der formelle arbejde bagefter. Det, synes jeg, er meget krævende og meget stressende”. (Regina, studerende efter praktik)

"Det var faktisk meget stressende at komme tilbage, fordi vores praktik lå lige op til lodtrækning. Det vil sige, at vi skulle aflevere vores problemformulering lige efter vores praktikperiode, udover at vi skulle aflevere alt det her." (Rene, studerende efter praktik)

Her er det i mindre grad bearbejdningen af praktikken, der fylder og har betydning for den måde, hvorpå de studerende igen bevæger sig ind på uddannelsesstedet. Presset handler mere om at få overblik over det samlede krav til afleveringer umiddelbart efter praktikken. Afleveringer som både relaterer sig til bearbejdningerne af praktikken i den individuelle praktikportefølje og i praktikgruppens fælles fremlæggelse, men også afleveringen af eksamensrelaterede problemformuleringer i linjefaget. Flere studerende pointerer her i øvrigt, at det er arbejdet med den individuelle praktikportefølje, hvor de skal reflektere over deres egne læringsmål, der er mest meningsfyldt i relation til bearbejdning af praktikken.

Undervisernes perspektiv på de studerendes skiftende positioner

I det følgende skal vi se på, hvordan underviserne forholder sig til og indgår i de studerendes skiftende positioneringer. Her gælder det, at både ledelse og underviserne på læreruddannelsen er optagede af, hvordan de kan styrke uddannelsens professionsretning og dermed understrege de studerendes position som kommende lærere. Samtidig arbejder de på første år også indgående med, hvordan de kan få de lærerstuderende til at ændre opfattelse af deres egen position fra at være *elever* til at være *studerende*:

"Det er ikke så lang tid siden, vores studerende har været i gymnasiet, været elever og har gået i skole. Det er ikke så fremmed for dem at skrive opgave, det er heller ikke så fremmed for dem at læse tekster." (Sanna, Uddannelsesleder LUB)

At flere af de studerende umiddelbart påtager sig en elevrolle ses blandt andet i en sprogbrug omkring skole, lektier og at have fri, når man ikke har undervisning. Det er denne elev-positionering, som underviserne er optagede af at ændre hos de studerende. F.eks. påpeger en underviser i pædagogik / PEL, at hun har arbejdet med at forandre de studerende fra elever til studerende, men at de fortsat blot læser den angivne litteratur og f.eks. ikke søger supplerende litteratur. En linjefagslærer peger på, at skiftet i position ikke alene er væsentligt i forhold til at være studerende, men også har betydning for, hvordan de efterfølgende vil indtage positionen som lærer:

"Der er det jo en ret vigtig opgave for os at få dem flyttet, for vi kan ikke sende en masse folkeskolelærere ud i virkeligheden, der bare skriver ned (latter), hvad undervisningsministeren eller skolelederen siger, og så gør vi det. De er nødt til selv at træde i karakter og finde ud af, hvad for en slags lærer er jeg". (Lisbeth, linjefagslærer, LUB)

I det perspektiv bliver det også et problem, hvis det er de samme studerende, som er henholdsvis aktive og passive i diskussionerne i klasseundervisningen, selvom det er en undervisningsform, holdet godt kan lide. Underviserne forholder sig aktivt til de studerendes trivsel, individuelt og som hold. På LUA afholdes individuelle studiefaglige samtaler med de studerende. Disse samtaler kommer også ind på de studerendes trivsel på holdet. I et konkret tilfælde nævnte halvdelen af holdet f.eks., at de følte sig dårligt tilpas på holdet pga. klikedannelse og enkelte, der tog patent på de rigtige meninger. Her gik pædagogiklæreren ind og faciliterede, at nogle af pigerne arrangerede et klassemøde, der er en form, som også anvendes i folkeskolen. Underviserne forholder sig altså ikke alene til, at de studerende skal tage ansvar for egen læring, men føler sig også i visse tilfælde ansvarlige for de studerendes individuelle og kollek-

tive trivsel på uddannelsen. Dette konnoterer på den ene side folkeskole og elevpositionering, men fremhæves samtidig som væsentligt for at facilitere alle studerendes læreprocesser.

Vores observationer af undervisning samt interview med underviserne peger også på, at der i høj grad arbejdes med at professionsrette undervisningen i de enkelte fag. På LUB har det været et projekt for hele faggruppen i et linjefag at omdefinere faget, så det i højere grad retter sig mod at udvikle de studerendes kompetencer til at varetage undervisning i folkeskolen. I et positioneringsperspektiv betyder dette, at de studerende også gennem undervisningens indhold og organisering ansføres til at indtage en position som kommende professionsudøver, idet de ikke alene skal forholde sig til det faglige indhold i f.eks. dansk eller matematik, men kontinuerligt præsenteres for fagene i relation til, hvordan der kan undervises i dette. Der arbejdes således med, at få de studerende til at gå til fagene som kommende lærere og ikke (alene) som tidligere elever eller studerende:

”Sådan lidt firkantet sagt, vil jeg gerne give dem en forståelse af, at matematik er andet end at løse opgaver og have nogle færdigheder. Men at det i langt højere grad, både for dem og for deres elever, handler om at have nogle forståelser og kunne handle og håndtere nogle situationer ved hjælp af matematik. Det er noget af det, jeg lægger vægt på, og som jeg forsøger både at sige og gøre ved at få en dialog i gang og bruge det at tale matematik og udveksle synspunkter. [...] Jeg tænker, at udfordringen er at få afstemt forventningerne, hvor jeg oplever, at der er studerende, der har en forventning om, at det er en meget formidlende underviser, der holder det ene lange oplæg efter det andet og siger, hvad de skal gøre og ikke skal gøre i forhold til, at jeg jo rigtig gerne vil have dem inddraget og være aktive parter i det her samarbejde”. (Jette, linjefagslærer før praktik, LUA)

Citatet viser igen, hvordan underviserne forbinder det at ændre de studerendes position fra elever til studerende med deres læring i forhold til at blive lærer. Dette omfatter endvidere at arbejde med at ændre de studerendes fagsyn og at få dem til at tage aktivt del i at skabe deres egne svar og position i forhold til faget. I afsnittet om teori-praksisforhold skal vi uddybe, hvordan professionsretningen udspiller sig mere specifikt i undervisningen.

I forhold til praktikken deler underviserne de studerendes og, som vi skal se, praktiklærernes perspektiv på praktikken som noget, der skal nydes eller opleves gennem fordybelse i praksis og som et sted, hvor de studerende kan prøve sig selv af som lærere:

”På første år synes jeg, de skal komme tilbage, så det der praksischok, som alle snakker om, kommer når de kommer ud, det skal de i virkeligheden have taget hul på der.” (Jette, linjefagslærer før praktik, LUA)

Heri ligger også, at underviserne som udgangspunkt mener, at de studerende skal deltage i praktikken uden at blive ’forstyrret’ af uddannelsen med dens krav til bearbejdning af praktikken. Særligt på LUB er underviserne meget bevidste om, at bearbejdningen af praktikken skal tage afsæt i de konkrete oplevelser, de studerende har haft – og ikke i formelle krav, som uddannelsen kunne stille op. En linjefagsunderviser fra LUB understreger således, at hun som dansklærer skal være meget fleksibel i forhold til at give plads til de problemstillinger, som de studerende ønsker at arbejde med. Også selvom dette i den første praktik som oftest ikke har fokus på det danskfaglige men snarere på pædagogiske eller psykologiske spørgsmål.

Desuden peger andre undervisere også på, at der er en række ting i forhold til lærerjobbet, som ikke kan læres på uddannelsesstedet. Dette handler f.eks. om arbejdspresset, at finde frem til hvilken lærertype man er, dyrke den og derigennem blive

rustet til at klare jobbet efterfølgende. De ser altså netop praktikken som et rum, hvor de studerendes positionering som kommende lærere og i mindre grad medarbejdere bliver væsentlig.

På trods af perspektivet på praktikken som et særligt læringsrum, der ikke skal forstyrres, fastholder uddannelsens krav til de studerende under og efter praktikken i nogen grad deres position som studerende, idet kravene i høj grad udmøntes gennem krav om skriftliggørelse af mål og praktikrefleksioner på måder, som de studerende forbinder med uddannelsens logik. Som beskrevet ovenfor arbejder underviserne i læreruddannelsen intensivt med overgangene mellem uddannelsessted og praktiksted i form af forberedelse og bearbejdning før og efter praktik. Som det fremgik, er dette arbejde i høj grad også struktureret gennem krav om skriftliggørelse, fokusering i problemstillinger og forskellige former for anvendelse af teori. Det vil sige arbejdsformer og –genrer, som hører uddannelsen til, og som de studerende i højere grad forbinder med positionen som studerende end med positionen som kommende lærer.

Praktiklærernes perspektiv på de studerendes positioner

Som udgangspunkt deler praktiklæreren både de studerendes og underviserens perspektiv på praktikken som dér, hvor de studerende kan prøve sig selv af, få erfaringer og – forhåbentlig – få en positiv oplevelse af en øget mestring:

”... der ligger jo nogle fokuspunkter, som vi skal forholde os til som praktiklærere. Når det er sagt, så vil jeg da sige, at jeg som praktiklærer skal fokusere mest på at hjælpe den studerende gennem praktikken med positive oplevelser(...), og så står jeg på side-linjen og kigger på deres selvudvikling (...). (Mette, praktiklærer)

I praktiklærernes perspektiv handler ikke mindst den første praktik om, at de studerende får lejlighed til at prøve sig selv af og fornemme, om det er noget for dem, om de har ’psyken’ til at klare et arbejdsliv som lærer, samt få erfaringer med, hvordan de selv er eller gerne vil være som lærer:

”Det er også nu, de skal sige fra. De skal opdage, at det ikke er noget for dem, hvis de virkelig ikke har modet til det. Og måske ikke har psyken til det. [...] For mig handler det ikke om at se, om de nu er virkelig [skarpe] både i de store tabeller eller kan syv sprog. Det handler da vildt meget mere om, at de har en personlighed, som egner sig til det (...). Så de kommer styrket ud, og de er blevet [bevidste] om, hvad for en, lidt klicheagtigt, lærertype, de kunne satse på. For et eller andet sted er det også noget med, hvordan man er som person. (...) Hvis ikke man finder ud af at bruge sig selv (...) så ender det jo med at være kunstigt. Det kan ungerne hurtigt gennemskue og tager afstand fra. Man er nødt til at være sig selv, og så bliver man nødt til [...] at finde ud af, hvad det er for nogle styrkesider, jeg har, som jeg kan bruge i min personlighed, som jeg skal tage med ind i lærergerningen. (Finn, praktiklærer)

Praktiklærerne er altså også optagede at understøtte de studerendes arbejde med at orientere sig mod lærerrollen og lærerpositionen. Heri ligger dels at prøve kræfter med undervisningsaspektet, herunder at planlægge en struktur for undervisningen og at holde struktur i klassen. Men praktiklæreren lægger ligeledes vægt på, at de studerende skal få et indblik i alle arbejdslivets aspekter, herunder de mange møder og alt det andet udenom undervisningen som lærergerningen også byder på. I forhold til at give de studerende et realistisk indtryk af arbejdslivet som lærer, peger flere af praktiklærerne på, at antallet af undervisningstimer og arbejde i praktikgrupper ikke giver et retvisende billede af den reelle arbejdsbelastning, når man som færdiguddannet skal dække et helt skema alene. En enkelt praktiklærer bemærker, at

det udgør en dimension af bedømmelsen af de studerende, hvorvidt de kunne forestille sig pågældende som kollega eller medarbejder på den konkrete skole.

I forhold til indtagelse af en position som lærer og medarbejder pointerer visse af praktiklærerne også, at de overvejer i hvor høj grad, de skal gå ind i en socialiserende eller endog opdragende relation til de studerende. Det gælder f.eks. i forhold til at få de studerende til at tage ansvar som medarbejdere og kolleger, hvilket blandt andet betyder, at man møder op til tiden. Men også i forhold til at eksplicitere, både hvordan de studerende skal være rollemodeller og markere lærerpositionen i relation til eleverne, og hvordan de studerende skal overveje både deres påklædning og adfærd i dette perspektiv:

"Man skal måske heller ikke have kasket på. Men han er så sød, så det har jeg ikke villet sige den her gang. Men jeg vil ikke have, at børnene sidder med den [...] sådan nogen ting, det kan man da overveje, hvad for nogle signaler, man sender ud". (Hanne, praktiklærer)

Det gælder generelt for praktiklærerne, at de overvejer og i nogen grad er i tvivl om, hvor eksplicitte de skal være i deres vejledning af de studerende. Flere praktiklærere fremhæver, at deres opgave i høj grad er at agere sikkerhedsnet og baghånd for de studerende med henblik på, at de studerende får en positiv oplevelse af praktikken. Men samtidig er de også til stede i klasseværelset som observatører og bedømmere.

"Der har jeg været meget i tvivl om, hvor meget jeg skulle gå ind og blande mig, og hvor meget jeg skulle gå ind og guide, og hvor meget jeg skulle gå ind og sige, sådan kunne det måske være. (...) Og der oplevede jeg jo også, at de tre [studerende i praktikgruppen] er meget forskellige. En har mere brug for noget på et felt, og en har mere brug for noget andet på et andet felt og en tredje på et tredje felt. Jeg var meget interesseret i at vide, om de sådan havde valgt hinanden, eller om de var blevet sat sammen.(...) Sådan som jeg har forstået det, så er de jo blevet sat sammen og er ikke venner, men er jo professionelle. De skal agere professionelt sammen ude i det rum, de er i her, og det synes jeg, de havde rigtig svært ved at gøre i starten. Ikke fordi der var dårlig kemi imellem dem, men de havde bare rigtig svært ved at finde ud af, hvad er det, vi skal? Hvorfor skal vi gøre det? Og hvornår skal vi gøre det? Og hvad er meningen med det hele? Altså nøjagtig som de selv har beskrevet, det var også sådan, jeg oplevede det". (Mette, praktiklærer)

I såvel interviews som observationer fremstår praktiklærerne relativt forsigtige, positive og konstruktive i deres kommunikation og vejledning af de studerende. Dette spejler i nogen grad de studerendes oplevelse af vigtigheden i at have en god relation mellem studerende og praktiklæreren, men det afspejler også den usikkerhed, de fleste af de studerende føler i forhold til praktiklærerens bedømmelse af deres indsats i løbet af praktikken. Praktiklærerne ser ud til at håndtere dette forhold ved i vid udstrækning af være forsigtige og tilbageholdende, samt at lægge så meget som muligt ud til de studerendes egen afgørelse. Denne spænding mellem et udviklings- og et bedømmelsesperspektiv udtrykker en praktiklærer således:

"Jamen, jeg synes jo, det er sjovt at se mennesker udvikle sig, og det synes jeg, jeg får rig lejlighed til. Jeg har enkelte gange oplevet nogen, der overhovedet ikke udviklede sig. Jeg har også været en af de her strenge praktiklærere, som har ladet nogen dumpe.(...) altså jeg skal ikke være med til at uddanne studerende, der skal være en kopi af mig(...). Jeg skal stå inde for dem, derhen at det, de er her for, det skal de leve op til, og kan de det, så er det fint." (Mette, praktiklærer)

Her ser de studerendes stærke orientering mod et spørgsmål om, hvorvidt de kan magte opgaven som lærer i nogen grad ud til at støde sammen med praktiklærernes forsigtighed i forhold til at gå ind og vurdere og vejlede meget eksplicit. Den formelle

del af praktiklærerens opgave ligger blandt andet i at afholde vejledningssessioner med praktikgrupperne. Der er dog store forskelle på, hvor meget tid, der anvendes til vejledning, samt hvordan vejledningen foregår. Mens nogle praktikvejledere holder regelmæssige formelle samtaler med de studerende, foregår vejledningen for andre næsten udelukkende som kortere opfølgninger i forlængelse af undervisningen. Hvor de studerende i nogen grad forventer, at vejledningen skal være en evaluering af deres indsat, ser praktiklæreren i højere grad formålet med vejledningen primært som at give de studerende lejlighed til at reflektere over deres erfaringer:

"Altså, det må være det altafgørende, om man kan flytte sig fra A til B, (...) og gør man sig nogle positive tanker undervejs, altså kan man reflektere over egen læring og sådan noget (...). Det bruger vi mange af vejledningstimerne til. I vejledningstimerne skal man jo reflektere over egen læring, så der har vi da ting oppe. I den og den situation der handlede du sådan og sådan. Hvorfor gjorde du det? Kunne man have gjort det anderledes, eller oplevede du det som en succes? Stille sådan nogle ledende spørgsmål, nogle gange med åbne svar." (Mette, praktiklærer)

Praktikken er som nævnt indrammet af en række formelle regler om, hvor mange undervisningstimer og vejledningstimer, de studerende skal have, hvilke CKF'er de skal dække, og hvilke opgaver der skal indgå ud over undervisningen. Disse formaliserede krav kan ansues som uddannelsens forsøg på at sikre praktikkens tilrettelæggelse og inddragelse som en del af uddannelsen.

Ved siden af denne formaliserede rammesætning af praktiksamarbejdet bæres de studerendes oplevelse og orientering i praktikken i høj grad af det mere eller mindre personliggjorte møde mellem praktiklærer og studerende. Praktiklæreren tager i større eller mindre grad eksplicit udgangspunkt i de formelle krav til og formater for vejledning, men samtidig viser materialet også, at praktiklærerne tolker og udmønter deres egen rolle og funktion relativt forskelligt. De studerendes orienteringer i praktikken bliver således bundet op på, hvordan den enkelte lærer og den enkelte klasse fungerer, hvad læreren gør og vil have samt af lærerens opfattelse af praktikrelationen. Der er tale om, at studerende og praktiklærer i løbet af et relativt kort tidsrum skal føle sig ind på hinanden, samt at de studerendes udbytte og albuering i praktikken i høj grad er bestemt af relationen til praktiklæreren og af praktiklærerens måde at udfylde og forstå sin rolle på.

I feltarbejdet indgår i alt fire praktiklærere. To har en formel praktiklæreruddannelse, de to andre har ikke. Selvom materialet er meget spinkelt, kan man påpege, at de to praktiklærere, der har gennemgået en formel vejlederuddannelse, ser ud til at gå lidt mere aktivt eller struktureret ind og skubber på de studerendes lære- og refleksionsprocesser. Materialet giver dog ikke grundlag for at påpege, om dette skyldes deres uddannelse, eller om det er personlige forhold, der gør sig gældende. Fælles for praktiklærerne er dog, at de ser de studerendes position i praktikken som en praktikantposition. Dvs. en position, hvor den studerende er i praktikken for at prøve sig selv af, gøre erfaringer, lære og suge til sig. De studerende positioneres således som studerende – men i praktikkens rum. Praktiklærerne forholder sig således kun i mindre grad til, hvordan de studerende opfylder de krav, som uddannelsen stiller til dem som studerende under praktikken. Dog påpeger flere af praktiklærerne, at de studerendes praktikforberedelse er for dårlig, og de savner skriftlige undervisningsplaner, der er tilstrækkeligt udbyggede og konkrete. Her deler praktiklærere og undervisere således fordringer og forventninger til de studerende – samt erfaringen af, at de studerende har svært ved at udfylde såvel planer som forventninger. I forhold til at relatere til den efterfølgende praktikbearbejdning går to af praktiklærerne i den sidste vejledning ind i de studerendes overvejelser over, hvilke problemstillinger de kan fokusere på i deres efterfølgende bearbejdning af praktikken på uddannelsen.

Opsamling: Bevægelser mellem uddannelseslogik og praktiklogik

De studerendes bevægelser mellem uddannelse og praktik sker som orienteringer mod forskellige positioner og tilblivelsesprocesser. På uddannelsesstedet dominerer de studerendes orientering mod at indtage positionen som studerende i en læreruddannelse og herunder at afkode og indgå i de praksisser, normativiteter og krav, der knytter sig til denne position. Denne positionering er dels spændt ud mellem den elevposition, de kender fra folkeskole og ungdomsuddannelse, og deres forestillinger og positionering som kommende lærer eller professionsudøver.

I relation til praktikken og praktikstedet orienterer de studerende sig som praktikanter i betydningen kommende lærere. Det, der fylder, er først og fremmest forventningerne til og oplevelserne af at gøre sine første personlige erfaringer med at indtage positionen som lærer. Først og fremmest i klasserummet som underviser og i relation til eleverne. Den del af praktikken, der handler om at orientere sig mod uddannelsens krav i praktikken – i forhold til at reflektere over læringsmål og indsamle empiri undervejs – er mindre fremtrædende for de studerende under praktikken. Det, der fylder mest, er derimod det 'at være på' – det vil sige at kunne agere som lærer og at kunne kapere og overkomme de mange oplevelser og indtryk, som praktikken byder på. Dog påpeger en del af de studerende, at brugen af logbog til netop at fastholde og reflektere over deres oplevelser er en givtig del af deres læreproces under praktikken.

Når man følger de studerendes bevægelser mellem uddannelse og praktik, viser det sig ikke overraskende, at der både knytter sig forskellige praksisser og positioner, men også forskellige logikker, til de to steder. I de studerendes perspektiv betyder dette, at de oplever forskellige former for eksplicitte eller implicitte krav, handlemuligheder og normativiteter, som de forsøger at aflæse og positionere sig i forhold til. Samtidig orienterer de sig også mod forskellige former for viden og kunne på henholdsvis uddannelsessted og praktiksted.

Et gennemgående tema begge steder er, at de studerende er optagede af *at lykkes*, men også at de orienterer sig forskelligt for at lykkes: På uddannelsesstedet præges de af en 'uddannelseslogik', der skaber et fokus på at leve op til kravene på uddannelsen. De studerende orienterer sig her gennem et spørgsmål om: '*Hvad skal jeg?*' – i betydningen hvad kræves der af mig – til fremlæggelsen, i opgaven, i målformuleringen, til eksamen. På praktikstedet er de studerende også orienterede mod de eksplicitte krav, formuleret af uddannelsen i forhold til: 'hvor mange timer vi skal have', 'hvilke aktiviteter skal vi deltage i', 'får vi nu alle vores krydser'. Så de studerende kan opfylde de formelle krav til praktikfaget. Men praktikstedet er også forbundet med en særlig 'praktiklogik', der knytter an til de studerendes personlige overvejelser, forventninger og i visse tilfælde bekymringer om praktikken som det sted, hvor de skal prøve sig selv af.

Den første praktik ses i nogen grad både som en afprøvning af, hvorvidt de studerende har valgt den rigtige uddannelse og ikke mindst, om de personligt er i stand til at udfylde lærerrollen. I en praktiklogik orienterer de studerende sig i højere grad efter spørgsmålene: '*Hvad kan jeg?*' og '*Hvad gør jeg?*' i forskellige situationer. De er her primært rettet mod, hvordan de håndterer deres egen lærerrolle, f.eks. i forhold til nervøsitet eller at kunne deres stof og have aktiviteter nok. Eller de er rettet mod, hvordan de kan relatere til eleverne, f.eks. i forhold til uro og disciplin, at kunne motivere eleverne eller nå den enkelte elev. Når de studerende kommer tilbage fra praktik, er de stadig fyldt af praktiklogikken i form af fortællinger og overvejelser over, hvad de gjorde og kunne i praktikken. Men uddannelsesstedets rammesætning af praktikbearbejdningen sker primært i en uddannelseslogik, som betyder, at de

studerende umiddelbart efter deres 'hjemkomst' skal orientere sig mod, 'hvad de skal', eller hvad uddannelsen kræver i forhold til professionsopgaven og fremlæggelsen. På LUB forsøger man eksplicit at slække på uddannelsens disciplinorienterede logik, således at de studerende kan skrive praktikopgave indenfor den problemstilling, der optager dem – fremfor indenfor et specifikt fag eller fagområde. Samtidig ses praktikopgaven dog også som de studerendes første møde med netop en akademisk opgave, som i høj grad påkalder de studerendes orientering indenfor en uddannelseslogik. Det betyder, at de med det samme skal gå i gang med at omforme deres erfaringer og oplevelser til en form, der kan genkendes i uddannelsen, hvilket de studerende, der også er optagede af at lykkes i uddannelsen, oplever som et stort pres. På LUA får de studerende i mindre grad tid og rum til at dvæle ved og bearbejde praktikerfaringerne, fordi de, som vi har set, allerede inden praktikken er afsluttet er nødt til at orientere sig mod uddannelsens krav om aflevering af opgaver, eksamensoplæg etc.

I relation til henholdsvis undervisere og praktiklærere kan man se, at disse parter forsøger på at understøtte de studerendes læreprocesser og, særligt for underviserne, sigtet på at skabe sammenhæng mellem uddannelsessted og praktiksted ligeledes foregår indenfor hver sin logik. På den ene side deler underviserne i en vis udstrækning de studerendes og praktiklærernes opfattelse af praktikken som et særligt rum med særlige former for læreprocesser. Samtidig udfoldes forsøget på at knytte an til praktikkens læreprocesser i vid udstrækning indenfor en uddannelseslogik og dermed i form af forskellige former for skriftliggørelse og krav om teoribrug i planlægning og bearbejdning. Det vil sige, at der er tale om refleksion og læring i former, der kan 'genkendes' i uddannelsen og i formaliserede krav. Praktiklærerne på deres side agerer hovedsageligt indenfor en praktiklogik, hvor det at være og erfare praksis ses som den primære kilde til læring. Samtidig lægger de også op til refleksion over erfaringerne, men refleksionerne foregår primært i et praksisnært og praksisbåret sprog og knytter således ikke an til f.eks. vidensformer og begreber, som de studerende møder på uddannelsen. I det omfang praktiklærerne orienterer sig mod de mere formaliserede krav til praktikken, sker det også i vid udstrækning som en 'ydre' orientering, hvor det primære fokus for deres understøttelse af de studerendes læreprocesser ligger i de studerendes personlige udvikling i relation til professionen.

Udpegningen af de to logikker som bærende i de studerendes bevægelser mellem uddannelse og praktik kan anvendes til at få en større forståelse for de processer og skift, som de studerende gennemløber i læreruddannelsen som vekseluddannelse. Det bliver tydeligt, hvordan det alene er de studerende, der fysisk skal bevæge sig mellem steder og rum. De bevæger sig også som de eneste mellem de to logikker og de forskelligartede krav, som de studerende oplever i hvert af de to rum. Udpegningen af de to logikker, kan således give en forståelse af, hvorfor og hvordan de studerende fortsat kan opleve manglende sammenhæng eller brud på sammenhæng på trods af især uddannelsernes intensive arbejde med at bygge bro og etablere forbindelser mellem uddannelse og praktik.

Forskellene i de to uddannelsessteders måder at organisere praktikken og særligt bearbejdningen af praktikken peger dog også på, at dette har betydning for de studerendes oplevelse af sammenhæng. Såvel de studerendes udsagn og observationerne af fremlæggelser af praktik peger på, at det har en positiv effekt for de studerende læreprocesser, når LUB i højere grad giver de studerende rum til og mulighed for at bearbejde deres erfaringer, idet arbejdet med praktikopgaven på trods af de indledende frustrationer for de fleste ser ud til at opleves som en frugtbar og givende proces.

Del 4: Forskellige positioners forståelser af relationer mellem teori og praksis

I det følgende skal vi se nærmere på, *hvordan forholdet mellem teori og praksis opfattes, opleves og praktiseres fra hver af de tre positioner: studerende, undervisere og praktiklærere*. Denne analyse er relevant for at beskrive, hvordan teori-praksisforhold udspiller sig på forskellige måder set fra forskellige perspektiver og i uddannelsens forskellige rum – uddannelsesstedet og praktikstedet. Dette giver grundlag for en forståelse og diskussion af, hvorvidt og hvordan forskellige forhold mellem teori og praksis henholdsvis udfordrer eller beforder de studerendes oplevelse af sammenhæng i uddannelsen. Derudover giver det mulighed for at pege på didaktiske udviklingsperspektiver. Først gives en empirisk baseret karakteristik af, hvordan de studerende selv udtrykker deres forståelse af relationer mellem teori og praksis. Dernæst belyses undervisernes og praktiklærernes forståelser af teori-praksis. Herefter kobles disse forståelser til Estelle Jorgensens kategorisering af teori-praksis forhold.

De studerendes forståelser af teori og praksis

For de studerende er der i høj grad tale om, at 'teori' forstås bredt som det stof, de præsenteres for og arbejder med på uddannelsesstedet. 'Praksis' er derimod knyttet til praktikstedet og til oplevelser og erfaringer i praksis. Samtidig kan studerende dog også få øje på teori i praksisfeltet, f.eks. i praktiklærerens måde at gennemføre og strukturere sin undervisning: "*Hun bruger de der teorier, og dem kunne vi genkende.*" Ligeledes ser de også deres egne underviseres handlinger som en praksis, de kan lære af og bruge som rollemodeller. Der er dog i høj grad tale om, at de studerende her fokuserer på enkeltstående øvelser eller bestemte typer af handlinger, som underviserne gør, og som de studerende tænker, de kan anvende i deres egen kommende lærerpraksis.

Når de studerende bliver spurgt til, hvorvidt de oplever, at der er sammenhæng mellem det stof, de får præsenteret på læreruddannelsen, og den praksis, de møder og prøver kræfter med på praktikstedet, giver de gennemgående udtryk for, at de oplever stoffet og undervisningen som relevant. Samtidig viser feltarbejdet også, at de studerende imidlertid oplever forskellige udfordringer, når de skal anvende teoretisk stof og viden – såvel i praktikken som på uddannelsesstedet. Her kan en uddybet forståelse af, hvordan der i læreruddannelsen opereres med forskellige teori-praksisforhold og dermed forskellige former for teoribrug muligvis være med til at udpege, hvorfor og hvordan de studerende kan have svært ved at anvende deres teoretiske viden i forskellige kontekster på trods af uddannelsernes intensive arbejde med at styrke disse forbindelser i relation til såvel professionsretning som akademisering af uddannelsen.

Teori forstås her empirisk som de former for viden og stof, som de studerende forbinder med 'teori'. I materialet omfatter 'teori' således: Specifikke didaktiske arbejdsformer som f.eks. Cooperative Learning eller litteratursamtalen i dansk; principper for undervisning som f.eks. anerkendende pædagogik; teoretikeres teorier om børns læring og udvikling som f.eks. Vygotsky, Gardner eller Piaget; undersøgelser og begrebsliggørelser af empiriske fænomener som f.eks. uro, disciplin og koncentration, samt specifik fagligt stof eller viden, der knytter sig til det enkelte fag som f.eks. geometri i matematik eller grammatik i dansk.

Nedenfor præsenteres en generel, men empirisk baseret kategorisering af de måder, hvorpå de studerende anskuer og praktiserer relationen mellem teori og praksis. Samlet set optræder følgende teori-praksis-forståelser hos de studerende:

Teori som:

- *Handlingsanvisende* – i form af specifik faglig viden eller metoder til handling i praksis
- *Handlingsforeskrivende* – i form af normer eller principper for handling i praksis
- *Deskriptiv* – i form af begreber til kategorisering og forståelse af fænomener i praksis
- *Reflekterende* – i form af begreber til analyse, refleksion og kritik af praksis

Teori som handlingsanvisende

En forståelse af teori-praksisforholdet, der står meget stærkt hos de studerende, er opfattelsen af 'teori' som ideer og metoder til konkret undervisning. I denne forståelse ligger også, at teori er noget, man kan og skal 'prøve af' i praksis, og som derfor i nogen grad vurderes efter, hvordan og hvorvidt teorien 'virker'. Undervisning, der tilbyder metoder og afprøvning af metoder til undervisning, giver således en stærk oplevelse af sammenhæng mellem teori og praksis:

"Vi har blandt andet haft sådan noget med læseforståelse og litteratursamtalen i dansk. Og det kan man godt mærke, man bruger [...] for eksempel når vi læser op, så kan jeg jo godt stryge det igennem, men når jeg sidder sammen med børnene, så lever jeg mig ind i det på en anden måde, fordi så mærker de, okay, hun er ægte, hun synes også, bogen er spændende, og der kommer noget glød i læsningen. Og uanset om man kan læse eller ej, så har alle børn jo indbygget den der forestillingsevne, og den kan man godt mærke, den topper, hvis jeg giver mig fuldstændig". (Nina, studerende under praktik)

Den studerende bruger her sin forståelse af den måde, de har talt om læseforståelse, litteraturarbejde og børnenes forestillingsevne i danskundervisningen til at praktisere en bestemt form for oplæsning. I hendes praktikgruppe trækker de også på danskundervisningen, når de laver opgaver 'med analyse og fortolkning og personkarakteristik' eller øvelsen 'den varme stol'. Den samme opfattelse af forholdet mellem teori og praksis kommer negativt til udtryk hos en praktikgruppe, der i mindre grad mener, at de kan bruge deres linjefagsundervisning rettet mod mellemtrinnet til deres undervisning i indskoling. Dette betyder således en oplevelse af manglende sammenhæng mellem de metoder, som uddannelsen tilbyder, og de metoder de har brug for til at gennemføre praktikken:

"Vi bruger jo faktisk ikke noget fra matematik andet end, at vi rigtig gerne ville lave hverdagsrelateret undervisning, og det er jo noget, som går igennem hele folkeskolen". (Louise, studerende under praktik)

Ud fra denne forståelse sker der en frasortering af det stof, de studerende er blevet præsenteret for på uddannelsesstedet i forhold til det, de anser for anvendeligt, når de kommer ud i praktik.

Samtidig ses praktikken også som et sted, hvor man kan iagttage, hvordan teorierne virker i praktiklærerens praksis. En studerende taler efter at have observeret praktiklærerens undervisning, men inden han selv skal undervise i praktik, om tre forskellige pædagogiske teorier, som han vil kigge nærmere på, for at se om de virker:

"Jeg vil gerne kigge på det der med klasseledelse, cooperative learning og forskellige læringsstile og sådan noget, ikke. Hvis jeg ligesom kan finde 5 ting: Det her, det skal du altid gøre(...). Jamen, hun demonstrerer det jo egentlig for os, ikke, det synes jeg. Hvis jeg kan gå ind og se, det her kan jeg også godt gøre (...) og det virker (...). Hvis du gør de der ting, du altid skal gøre og lader være med at gøre de der ting, du aldrig skal gøre (...). Jamen, så har du ligesom snævret det ind, ikke? Altså, det må være det, det er for, det her praktik. At vi ligesom får nogle brikker, sådan her skal du altid gøre, ikke?" (Dan, Studerende før praktik)

Denne studerende tager praktiklæreren som direkte 1:1-model og som en opskrift på, hvad man altid skal eller aldrig skal. Teori kan i denne forståelse være direkte handleanvisende, idet en metode angiver præcist, hvad der skal gøres i en given situation.

Teori som handlingsforeskrivende

Denne forståelse ligger meget tæt op af den foregående, men rummer desuden, at der også kan være tale om normer, principper eller baggrundsviden, som de studerende i højere grad må omforme til konkret handling. Det gælder f.eks. ovenfor, hvor Louise taler om 'hverdagsrelateret' matematik, eller når Mia anfører, hvordan hun bruger en 'anerkendelsestrappe', de har lært om i psykologi:

"I psykologi har vi på et tidspunkt arbejdet med en trappe (...). Noget med at se, møde, respektere og anerkende børn. Sådan noget tillids- og relationsskabende [arbejde], og den virker 100 %. Nu har man kun 5 uger i praktikken, men der er forskel på at møde og se og respektere og anerkende. Det er der virkelig. Man kan tydeligt mærke, når du tager et skridt op af trappen med børnene, der kommer en anden connection". (Mia, studerende under praktik)

Når man som en del af de studerende agerer ud fra en forståelse af, at teorier skal 'virke' i praksis, kan de teoretiske principper også blive udfordret eller afvist af praksis eller i hvert fald af praktiklæreren:

"Jeg synes, at da vi forberedte vores praktik, da havde vi al teorien med, vi havde lært, og vi gik rigtig meget op i læringsstile, og vi skulle ud og prøve en masse teori af [...]. Jeg havde et billede inde i hovedet, at seminariet ville have, at vi som nye lærere skulle ud, og så skulle vi være anerkendende, og de skulle sidde i vindueskarmene, og der skulle ikke være så meget almindelig tavleundervisning, det skulle være helt anderledes skole. [...] Og så kommer vi ud, og så var det bare overhovedet ikke... – det hang slet ikke sammen alt det her teori om, at det skulle være så åbent og anderledes, sådan var det jo ikke ude i klassen. [...] Og vi fandt hurtigt ud af, at det nyttede bare ikke noget, og alle de her ting hang ikke sammen, og teorien hang ikke sammen. Det, vi havde planlagt, var rigtig skidt, og da vi så kom tilbage igen, så bruger vi så teori på at reflektere over vores praktik". (Signe, studerende efter praktik)

I dette udsagn er det teorier om børns læringsstile og anerkendende pædagogik, som de studerende har forventet skulle være retningsgivende for deres undervisning, og de har ønsket at lave en 'anderledes' skole. Den studerende peger her på et forhold, som andre studerende også henviser til. Nemlig at uddannelsesstedet præsenterer et syn på læring og undervisning, som ikke svarer til praksis, og hvor teori kan tilbagevises af praksis: *'sådan var det slet ikke ude i klassen'*. Signe henviser til, at praktiklæreren pointerede, at eleverne havde det bedst med at sidde roligt og gøre tingene på

den måde, de studerende kendte fra deres egen folkeskole. De studerende bruger ikke lejligheden til at reflektere over, hvorvidt såvel lærere og elever deler de samme – teoretiske – antagelser om undervisning og læring, men ser praksis som en tilbagevisning af teorien. Afvisningen af principperne om 'anderledes skole' betyder dog ikke, at Signe afskriver 'teori' som sådan, men at teorien i stedet bliver brugt *til at reflektere over praksis*. Udsagnet er således interessant, fordi det udfolder forskellige forståelser af relationer mellem teori og praksis. Citatet peger ligeledes på, at der ikke er tale om, at enkelte studerende er bærere af en enkelt forståelse af teori-praksisrelationen, men at de studerende mestrer og skifter mellem forskellige relationer, dog oftest uden at det italesættes eksplicit.

Teori som deskriptiv

Citatet ovenfor peger på, at de studerende også deler en opfattelse af, at teori kan bruges til at forstå fænomener i praksis – uden at teorien nødvendigvis giver handleanvisninger.

"Det giver vel lidt sig selv, at når man er på seminariet, så lærer man al baggrunden for at være lærer. Man lærer de dybere ting og teorien bag, hvor man ligesom skal gøre sig klog på nogen tanker, inden man tager ud. Du skal jo vide noget om, hvordan børnene opfører sig. Hvad så hvis der er svigt i hjemmet, og hvordan håndterer du en elev, der bliver mobbet og alle de ting. Det er jo baggrundsviden for at være lærer, og når du så kommer ud i praktiken, så oplever du jo, hvordan det er at stå og formidle overfor eleverne". (Maria, studerende før praktik)

Denne form for teori kan gøre sig gældende som 'baggrundsviden' om børn og børns udvikling. Et andet eksempel er de studerende, der peger på, at de i KLM-faget får nødvendig viden om islam, som de kan anvende i forhold til to-sprogede elever. Disse opfattelser peger på en anerkendelse af, at der er former for teori eller viden, der ikke direkte kan omsættes i metoder og handlinger, men som samtidig kan informere og kvalificere en professionel bevidsthed og stillingtagen i specifikke situationer, idet teori optræder som en nødvendig baggrundsviden. Det er dog ikke alle studerende, der lige tydeligt kan få øje på relevansen af denne form for teori og teoribrug, som de f.eks. ofte møder i de mere dannelsesorienterede elementer i de pædagogisk-psykologiske fag og KLM.

Omtalen og brugen af teori som baggrundsviden udtrykkes i øvrigt i særlig grad i relation til praktikbearbejdning i praktikopgaver eller praktikfremlæggelser på holdet, hvor denne form for teoribrug er et specifikt krav i uddannelsen. Carina og Charlie formulerer det på følgende måde:

"Vi brugte meget Piaget og Vygotsky med hvilke zoner, man bevæger sig indenfor og med sanserne og tænkning og sådan nogle ting. Men det var også fordi, vi havde med nogle elever at gøre, som måske havde brug for at få undervisning på en anden måde i form af lidt mere fysisk aktivitet (...). Det er ikke nogle teoretikere, vi har gennemgået i psykologi, det var bare oplagt at bruge dem. (...) Jeg synes, man rigtig godt kan bruge begge de teoretikere med rigtig mange ting, der har med børn og unge mennesker at gøre. Så det var oplagt. Og jeg synes, de har nogle rigtig gode ting, man kan fokusere på rigtig mange ting, hvor man kan sige, at det passer faktisk". (Carina, studerende efter praktik)

"Fuldstændig enig. Jeg synes, at når man får nogen teorier på, så kan man også sidde og tænke tingene lidt dybere igennem og se problematikken, der er sket ude i den virkelige verden. Det er meget rart." (Charlie, studerende efter praktik)

De studerende taler her om at bruge teori til at forstå deres praktikoplevelser bedre og bruge teoretiske begreber til at tænke dybere over visse problemstillinger.

Teori som reflekterende

I materialet fremkommer enkelte eksempler på, at de studerende bruger teori til analyse af og refleksion over praksis. Følgende eksempel er fra en observation af fremlæggelser af praktikrefleksioner. Her beskriver gruppen først det gennemgåede undervisningsforløb med brug af danskfaglige og fagdidaktiske termer i fremstillingen af deres målsætninger og aktiviteter. De har udvalgt en sekvens til analyse, som ikke var gået så godt. De studerende analyserer situationen og overvejer forholdet mellem undervisningsform og mulighederne for læring:

Inspireret af et foredrag på praktikskolen har en studerende lavet en model over forholdet mellem koncentration og uro i klassen under dette forløb. Hun gennemgår på tavlen, hvordan de to kurver udvikler sig gennem timen og fremfører, at man skal prøve ikke at få dem til at krydse hinanden. Det skete i den analyserede time netop i de sekvenser, de to andre talte om. Hun siger, at det er godt at kunne give respons til sine kolleger og pege på, hvad der går galt. Så kan man give konkrete retningslinjer for styring og forbygge manglende overblik over både form og indhold. Breaks kan bryde kurverne og give ny energi. Eleverne har svært ved at tage ansvar og selv notere og forstå meningen. Man må derfor alderstilpasse sine krav. (Observationsnoter efter praktik)

Sekvensen her er et eksempel på, at de studerende anvender teori om koncentration og uro til at analysere en sekvens fra praksis med henblik på at anvise nye handleperspektiver. Der er altså tale om, at teori anvendes til analyse og refleksion, som ikke alene kan genkendes direkte i den enkelte situation, men som bruges til at analysere og peger ud over den konkrete situation. Netop denne gruppes præstation får meget ros både af de medstuderende og underviserne, og det fremgår tydeligt i situationen, at det er 'sådan, det skal gøres' i forhold til nogle af de andre fremlæggelser, hvor teoribruget f.eks. har været mere eller mindre fraværende, eller der ikke har været elementer af analyse. Gruppen giver endvidere indtryk af, at de allerede har haft de teoretiske begreber og den analytiske bevidsthed 'med sig' i praktikken. De fremstår således som eksempel på, at de studerende kan reflektere både teoretisk-analytisk og handlingsorienteret på tværs uddannelsessted og praktiksted.

I materialet som helhed er det dog klart dette teori-praksis forhold, som flere studerende har sværest ved at mestre og i nogen grad også at se relevansen af. Dermed er netop dette teori-praksis forhold også med til at skabe didaktiske udfordringer. Det fremgår desuden i ovenstående case, hvordan anerkendelse i uddannelsen i høj grad er forbundet med, om og hvordan man som studerende netop kan anvende teori til analyse. Der er dog også situationer i materialet, hvor de studerende netop synes at efterspørge eller fornemme, at der er 'noget', de mangler i forhold til at kunne gennemføre refleksioner over praksis. F.eks. peger nogle studerende i en fremlæggelse af deres praktikerfaringer på, at de ikke synes, de er kommet meget videre fra deres umiddelbare erfaringer. Andre studerende anfægter den måde, hvorpå de synes, at uddannelsen gennem sit tidspres opfordrer til, at de studerende skal være overfladiske frem for at gå i dybden også med teoretiske perspektiver. Det er dog muligt, at denne form for teoribrug er mere fremtrædende i de studerendes skriftlige produkter, som ikke er en del af det empiriske materiale. Ikke mindst fordi dette er eksplicite krav til flere opgaver.

Den ovenstående skelnen mellem teori som deskriptiv og teori som reflekterende er til en vis grad motiveret af det teoretiske blik på kundskabsformer, som skal inddrages nedenfor, snarere end at det er de studerende, der skelner hårfint mellem disse to former for teoribrug. Der er dog en analytisk pointe i at skelne mellem, hvorvidt de studerende bruger teorien til at 'tænke dybere over praktikken' i et forhold, hvor teorien (passivt) forklarer, hvordan noget er. Eller om de bruger teorien (aktivt) til at

analysere og reflektere over praksis – med henblik på at udpege handleperspektiver. Ikke mindst i fremlæggelserne efter praktikken fremgår det, at det varierer, hvorvidt og hvordan, de studerende formår at anvende teorier til analyse af og refleksion over praksis.

Teori i andre empiriske fremtrædelsesformer

En mindre fremtrædende men bemærkelsesværdig måde 'teori' optræder i materialet på er i form af forhåbningen eller endda forsikringen om, at der er viden at hente og hjælp at få på et givent område. Her gælder det i en studerendes betragtninger i forbindelse med trepartssamtalen:

"Det var dejligt at vide, at de refleksioner, vi har gjort os indtil videre, dem kunne [vores linjefaglærer] nikke genkendende til og sige, det kommer vi til at arbejde med, og det er noget af det, vi har arbejdet med, og der er ligesom mange paralleller, der faldt i hak der for mig (...). [Det var] rart at få bekræftet, at det kommer, for det var da helt klart noget, jeg skal vide noget om, for at føle mig 110 % klar til at gå ind i sådan en klasse, fordi der er forskellige forudsætninger". (Nina, studerende under praktik)

Den studerende peger her på, at det var tilfredsstillende at få anerkendt gruppens refleksioner som relevante. Samtidig markerer hun, hvordan det var betryggende at få at vide, at de senere ville få en given viden – f.eks. i forhold til børn med særlige behov, som de ikke havde følt sig klædt på til at kunne håndtere.

På den anden side findes der også udsagn, der peger på et ambivalent forhold til teori i relation til praksis. I omtaler af undervisningen peger de studerende på, at der er rigtig meget teori i undervisningen. I visse tilfælde oplever de studerende, at teorierne efterfølgende kan opleves som relevante, idet de kan genkende teorierne i praksis. Men mængden af teori fremstilles også af nogle studerende som fremmedgørende eller irrelevant. Her er der dels tale om, at teori, der står alene, konnoterer læsning og lektier, og samtidig at det først er i samspillet med praksis, at teorierne giver mening. For en ældre studerende er det mødet med læsning og teori, der udgør en udfordring:

"Det var jo alt det der teori, jeg synes, der er rigtig meget teori. Altså, de første to semestre, sådan set, inden vi kom i praktik, der sidder vi jo også og terper noget teori og en masse teoretikere osv.(...). Og meget, meget læsning, (...) og alle de der teoretikere som ikke altid er enige, altså det synes jeg, det er svært". (Tom, studerende efter praktik)

De studerendes forudsætninger for og forventninger til undervisningen på uddannelsesstedet skaber forskellige måder at gå ind i og vurdere læsning og diskussioner af tekster og teori. Denne fornemmelse gælder særligt i forhold til fag eller emner, hvor de studerende ikke kan se en direkte anvendelse for praksis. Desuden peges der på, at teorierne knytter an til en særlig akademisk form, teori som teori for teoriens skyld, som en gruppe af de studerende finder irrelevant:

"Der er også det der med professionsopgaven, at der skal stå et navn på, at ham eller hende har sagt sådan og sådan. Og jeg er da fuldstændig græskkatolsk, om det er en der hedder Alenkær eller Dybkær eller Solvang, der har skrevet det der. Det er jeg da fuldstændig ligeglad med, bare man forstår indholdet". (Tom, studerende efter praktik)

Undervisernes perspektiver på teori og praksis

I det følgende præsenteres en parallel analyse af, hvordan underviserne forstår og praktiserer forskellige forhold mellem teori og praksis. På uddannelsesstedet er de undervisere, vi har interviewet og iagttaget, gennemgående optagede af at skabe sammenhænge og forbindelser mellem undervisningen på læreruddannelsen og de studerendes kommende praksis som folkeskolelærere. Vi har ovenfor været inde på, hvordan de i såvel praktikforberedelse og -bearbejdning, som i den almindelige undervisning, arbejder med de studerendes udvikling og lærerprocesser i forhold til at forstå sig selv og faget i et lærerperspektiv.

De former for teori-praksis forståelser som kunne iagttages hos de studerende som hhv. handlingsanvisende, handlingsforeskrivende, deskriptiv og reflekterende kan genfindes hos underviserne. Både i deres udtalelser om forhold mellem teori og praksis og i deres praksis i undervisningen. Som illustration af dette skal vi her pege på en observation fra en undervisningssekvens i den praktikforberedende undervisning. Undervisningen varetages af en pædagogiklærer og introducerer de studerende for læringsstile og læringsteori om effektiv læring i relation til læringsstile:

Sekvensen indledes med et filmklip fra en undervisningssituation. De studerende får til opgave at observere og notere, hvordan eleverne deltager i undervisningen. Dernæst præsenteres læringsstile og læringsteori med afsæt i forskellige teoretiske perspektiver på, hvordan undervisningen bør tilrettelægges og differentieres for at tilgode elevernes læreprocesser. De teoretiske pointer illustreres med en praktisk øvelse, hvor de studerende skal løse en opgave i fællesskab og reflektere over deres egen tilgang til løsning af opgaven. Denne del opsummeres med tre principper for, hvornår læring er effektiv med afsæt i Dunn & Dunn. Dernæst skal de studerende teste sig selv med henblik på bestemmelse af deres egen læringsstil. De får uddelt testskemaer, som anvendes i folkeskolen, og de skal i grupper diskutere deres resultater samt forberede og diskutere argumenter for og imod læringsstile. Det sidste samles der ikke helt op på i undervisningen, men alle elementer i sekvensen afvikles på de to lektioner, undervisningssekvensen varer. Derefter går de studerende videre med praktikforberedelser i grupper. (Observationsnoter, praktikforberedende undervisning)

Denne case er taget med for at vise, hvordan der konkret i undervisningen arbejdes meget struktureret med at koble teori og praksis på forskellige måder. I relation til de forskellige teori-praksis forhold, som er beskrevet ovenfor, kan man se, at undervisningssekvensen kommer omkring en række forskellige teori-praksisforhold. Her er både tale om præsentation af teori som principper for god undervisning og effektive læreprocesser og af teori – eller i hvert fald at forholde sig teoretisk og analytisk til praksis – i form af analyse og diskussion af filmeksemplerne.

Undervisningssekvensen kan ses som et eksempel på meget veltilrettelagt undervisning i læreruddannelsen, der i høj grad sigter på at koble teori og praksis, idet teorier og begreber om læringsstile præsenteres og sættes i spil på flere måder samtidig med, at de studerende får mulighed for at indgå aktivt og reflekterende i læreprocesserne. Der er således lagt op til at skabe forskellige former for sammenhænge. Samtidig har vi taget eksemplet med for at pege på, hvordan forskellige teori-praksisforhold veksler mere eller mindre ubemærket i en relativt kort undervisningssekvens, uden at det italesættes overfor de studerende, hvordan undervisningen forudsætter, at de kan anvende teori på forskellige måder i relation til praksis. Endelig kan man påpege, at det eneste teori-praksisforhold, som ikke berøres i sekvensen, er spørgsmålet om, hvordan teorien omsættes som specifikke metoder eller handlinger i praksis. Dette oversættelsesarbejde overlades til de studerende, der eventuelt ville ønske at tage teorier om læringsstile med sig i praktik.

Eksemplet kan endvidere danne afsæt for at vise, hvordan ikke bare 'teori' men også 'praksis' optræder i forskellige former i læreruddannelsen – og dermed står i forskellige forhold til den teori, i dette tilfælde om læringsstile og læring, som de studerende forventes at tilegne sig på forskellige måder. For det første introduceres 'praksis' i form af eksempler eller *empiri* fra skolen som filmklip. Her består praksisrelevansen i, at de studerende får mulighed for at se, hvordan de teoretiske begreber om motivation udspiller sig i empiriske eksempler på elever og elevernes engagement i læreprocesser. For det andet kan hele undervisningssituationen som sådan anskues som en *eksemplarisk praksis*. Hermed menes, at undervisningen i sig selv er en praksis, som underviseren og de studerende deltager i, og som samtidig i nogen grad kan være eksemplarisk for den undervisning, som de studerende forventes at gennemføre i praktikken. Dog tematiseres det ikke eksplicit, hvordan den undervisningspraksis, som underviseren lægger for dagen forholder sig til de teoretiske perspektiver og metoder, som præsenteres i undervisningen. Den tredje form for praksis er de studerendes egne læreprocesser. Her bringes de studerende til eksplicit at forholde sig reflektivt til deres egne læreprocesser – dvs. at reflektere over deres egen praksis som lærende – med henblik på at illustrere og forstå de teoretiske pointer omkring læringsstile og læreprocesser. En fjerde form for praksis er de skemaer, der uddeles til testning af eleverne i skolen. Her bedes de studerende først udfylde og dermed afprøve skemaerne 'på egen krop' og derefter forholde sig reflekterende eller analytisk til argumenter for og imod disse former for test.

Casen er således også eksemplarisk for de overvejelser, som alle de interviewede undervisere gør sig om, hvordan uddannelsen i højere grad kan blive professionsrettet gennem en tættere tilknytning til praksis. Generelt gælder det således, at professionsrettethed og/eller sammenhæng i uddannelsen bliver forsøgt etableret ved at inddrage praksis i forskellige former. 'Praksis' optræder både i form af generelle eksempler og problemstillinger fra praksis, samt i visse tilfælde i form af undervisernes egne specifikke erfaringer fra undervisning i folkeskolen. 'Praksis' repræsenteres også af de studerendes observationer og erfaringer fra praktikken. Endvidere peger underviserne på, hvordan de forsøger at anskue og angribe deres egen undervisningspraksis i læreruddannelsen, så den fremstår eksemplarisk for den undervisning og de sociale sammenhænge, som optræder i folkeskolen. Det eksemplariske optræder i undervisernes bevidsthed om deres funktion som rollemodeller - ved at repræsentere og praktisere et bestemt fagsyn samt at introducere, afprøve og reflektere over arbejdsformer, som de studerende kan bruge i folkeskolen. Det anskues også som eksemplarisk, når underviserne på læreruddannelsen selv udøver klasseledelse i forhold til at få et hold på læreruddannelsen til at fungere og f.eks. blander grupper eller afholder klassemøder. Endvidere kan praksis være 'materialiseret' som empiri i bestemte former; som observationer af praksis eller skriftliggjorte beskrivelser eller som materiale fra praksis, f.eks. elevtekster eller videoptagelser af undervisning. Endelig optræder praksis også gennem empiriske videnskabelige undersøgelser, der indgår i pensum, eller som underviserne henviser de studerende til i opgaveskrivning.

Sammenfattende er der tale om, at underviserne relaterer til praksis på følgende måder:

- Eksemplarisk undervisningspraksis i uddannelsen
- Egne erfaringer fra undervisning i folkeskolen
- De studerendes erfaringer fra undervisning (som elever/vikarer/i praktik)
- Materialiseringer af praksis i form af observationer, skriftlige beskrivelser/fortællinger, elevmateriale, video
- Empiri fra forskning i praksis

Set i dette perspektiv er der en høj grad af 'praksis' eller praksisrelevans i læreruddannelsen, hvilket til en vis grad også understøttes og anerkendes af de studerende i oplevelsen af undervisningen som relevant og professionsrettet. Forskellen i henholdsvis underviserne og de studerendes opfattelser af forholdet mellem teori og praksis ser i højere grad ud til at ligge i vægtningen af de forskellige forhold. Hvor de studerende i høj grad er optagede af spørgsmålet om, hvordan teori kan anvendes og virker i praksis, deler de i mindre grad forståelsen af, hvordan teori kan blive 'brugbar' som baggrundsviden eller til analyse af praksis.

Underviserne synes til en vis grad bevidste om, at enhver form for teorianvendelse, der kræver oversættelse fra det generelle til det partikulære, hvad enten det er med henblik på handling eller analyse, er svært for visse studerende. En underviser skelner således mellem de studerende, der selv er i stand til at reflektere og træffe valg på baggrund af de 'tilbud', som undervisningen giver, og de studerende der har brug for meget tæt vejledning og hjælp til oversættelser i situationer, hvor de selv skal forholde sig til, hvad de vil gøre i konkrete situationer. Her giver hun et eksempel fra en vejledningssituation, hvor de studerende skal planlægge litteraturundervisning, og hvor de sidder og overvejer, hvorvidt eleverne, som de skal møde i praktikken, skal have lektier for:

"Jeg sidder vel og mærke i et lokale, hvor der hænger plancher hele vejen rundt, og de har haft et tema om lektier, og de er stangforvirrede af det. Det er jo ikke fordi, de ikke har haft undervisning, vel. De sidder samtidig og er ved at lave spørgsmål til den her tekst, som eleverne så skal læse derhjemme, som starter hele debatten om lektier. Og når vi så kommer til at snakke om, vi har jo haft noget om litteratursamtalen, om åbne og lukkede spørgsmål. Det er altså andet års studerende. Så siger de, gud ja, vi vil jo ikke mesterfortolke. Men det kommer vi jo næsten til, når vi stiller den her slags spørgsmål. Jeg ved jo, de har haft den her undervisning, men det ryger hen over hovedet på dem, for de kan ikke selv omsætte det. De skal ind i vejledningssituationen, hvor de er på, hvor de er nødt til at forholde sig til, hvad mener jeg om lektier? Hvilken type spørgsmål skal jeg stille til teksten (...). For hvis de bare får det konstateret, som jeg gør i min klasseundervisning, så vil de sidde og tænke, hold da op, det var mange muligheder, jeg tænker på noget andet... De kan ikke omsætte det generelle til konkrete læresituationer." (Jette, linjefagsunderviser LUB, før praktik)

Denne underviser udtrykker en klar bevidsthed om, hvor tæt hun skal på de studerendes planlægnings- og refleksionsprocesser, for at de kan anvende det stof og de teorier, som er blevet præsenteret og gennemgået i undervisningen. I andre tilfælde er det dog også tydeligt, at det overlades til de studerende selv at 'oversætte' eller omsætte teorierne – enten til handling eller til analysen. Dette fremgik f.eks. at eksemplet fra undervisningssekvensen, og det gør sig også gældende i den nedenstående sekvens fra praktikbearbejdningen:

Holdet er samlet til fremlæggelse af refleksioner over praktikerfaringer ud fra et særligt fokuspunkt. Tre praktikgrupper sidder sammen og skal diskutere de enkelte gruppers fokuspunkter. Det er efter frokost, og en af grupperne fremlægger deres fokus på elevernes koncentration. Inden første praktik havde de observeret, hvornår eleverne blev ukoncentrerede, og de diskuterer nu, hvordan man praktisk kan håndtere, at der er mønstre i, hvornår eleverne er koncentreret. De studerende taler om, hvorvidt man tager hensyn til disse mønstre, når man lægger skema. En af de studerende henviser til, at han har været på en skole, hvor dansk og idræt skiftede til at have de sidste timer om fredagen, fordi de var 'de værste'. En anden siger, 'godt, det tager vi med i fremlæggelsen [i plenum], så har vi også nogle erfaringer'. Underviseren kommer hen og spørger ind til fokuspunktet. Han henviser til den litteratur om uro/disciplin, som han anbefalede gruppen at læse i relation til fokuspunktet. Artiklerne ligger på bordet foran gruppen, men inddrages ikke i diskussionen. En af de

studerende fra gruppen siger, at de syntes ikke rigtigt, teksterne handlede om det samme, fordi de artikler handlede meget om lærerens disciplin og autoritet – og han mente ikke, at det var problemet i denne klasse. Det var mere et spørgsmål om elevernes koncentration i forhold til, hvornår timerne lå på dagen. Underviseren spørger, om de kunne se, at de givne artikler repræsenterede forskellige syn på uro. At en artikel fokuserede på disciplin og en anden på motivation. Ja – siger de studerende tøvende, men det er ikke noget, de bider på, og læreren fremturer ikke. Underviseren opfordrer dem til at få struktur på den fælles fremlæggelse og går.

Denne case fremhæver en form for teoriforståelse eller teoretisering, som de studerende tilsyneladende har svært ved at tage imod. Det er den teoribrug, vi ovenfor har omtalt som *teori som reflekterende* – hvor praksis omformes til mere eller mindre systematisk empiri. I casen ses det, hvordan underviseren lægger op til, at de studerende skal bruge teori til analyse og refleksion over praktikerfaringer. I flere momenter i forløbet er der tale om, at underviserne tilbyder teori, der kan bruges til at generalisere eller analysere problemstillinger eller erfaringer fra praksis. Materialet viser også, hvordan disse tilbud i flere tilfælde ikke tages op af de studerende. Dette viser sig f.eks. ved, at de studerende tier stille, eller at de som i denne case svarer, at 'sådan var det ikke i vores tilfælde'. Casen viser også, hvordan teori på denne måde fremstår som et tilbud, men ikke som noget, underviseren fremturer med. Pointen er her, at det tilsyneladende kan være svært for de studerende at skabe den form for sammenhæng mellem *teori* til analyse og refleksion og *praksis* som empiri. Samtidig er det denne form for sammenhæng mellem teori og praksis, som bearbejdningen af praktikken lægger op til på begge uddannelsessteder. Feltarbejdet viser således, at selvom uddannelserne i høj grad forsøger at skabe sammenhæng mellem undervisning og praktik gennem forskellige former for forbindelser mellem teori og praksis, så er undervisningen i mindre grad eksemplarisk i forhold til at vise, hvordan man kan bruge teori på forskellige måder. Feltarbejdet viser således samlet set, hvordan uddannelsen fordrer, at de studerende skal kunne veksle mellem at bruge teori på forskellige måder og dermed skabe sammenhæng mellem teori og praksis på meget forskellige måder.

Samtidig ser vi, hvordan uddannelsernes egen undervisningspraksis i mindre grad viser eller eksemplificerer og ekspliciterer de forskellige former for teoribrug. Det gælder både, når teori bruges handlingsforeskrivende – som f.eks. ved udfyldelsen af en didaktisk relationsmodel - eller ved opstillingen af mål i planlægningen af praktikken. Her præsenteres de studerende for teorier og modeller, som værktøjer de forventes at kunne bruge i planlægningen, men de ser i mindre grad, *hvordan* disse værktøjer kan anvendes i praksis. Det samme gælder i relation til krav om brug af teori til analyse og refleksion over praksis. Her præsenteres de studerende igen for forskellige teorier, som kan være relevante til at analysere og udfolde en bestemt problemstilling fra praksis. Men de studerende præsenteres kun i ringe grad for konkrete eksempler på, hvordan teori kan anvendes til analyse, og hvordan f.eks. observationer eller erfaringer fra praktik kan omformes til empiri, som kan underkastes teoretisk analyse.

Man kan her pege på, at såvel studerende og undervisere i læreruddannelsen ser ud til at være meget opmærksomme på, hvordan undervisningen kan og bør fremstå eksemplarisk og eksemplificerende i forhold til, hvordan man kan undervise – f.eks. i bestemte didaktiske arbejdsformer i linjefaget. Samtidig ser det ud til, at man i uddannelsen i mindre grad er opmærksom på, at uddannelsens praksis også kunne være eksemplarisk, når det drejer sig om at vise og illustrere andre former for brug af teori – f.eks. til beskrivelse eller som i casen ovenfor til analyse af praksis. Uddannelsen fordrer således på den ene side, at de studerende skal kunne veksle imellem forskellige former for teori-praksisrelationer, men på den anden side præsenteres de

studerende i mindre grad for forskellige eksempler på, hvordan teorier kan anvendes på forskellige måder i praksis.

Praktiklærernes perspektiv på teori og praksis

Hvis man anskuer praktiklærernes forståelse af praktikken og deres egen opgave i et teori-praksis-perspektiv, er det et væsentligt træk, at teori-termen stort set ikke optræder i interviewene. Praktiklæreren Mette fremhæver dog betydningen af, at de studerende kan 'reflektere over deres egen læring', mens praktiklæreren Karen påpeger, at de studerendes evne og vilje til at tænke over, hvad der gik godt eller skidt, afspejler deres engagement i praktikken og dermed i lærergerningen. Som hun siger: 'Hvis det bare gik godt, er det et tegn på, at de ikke rigtig har været til stede'. I et teori-praksis-perspektiv er det imidlertid bemærkelsesværdigt, at det ser ud til, at der kun i meget begrænset omfang bruges faglige og fagdidaktiske teoretiske begreber og termer af såvel de studerende som praktiklærerne i de vejledningssituationer, der skal stimulere de studerendes refleksion. Såvel praktiklærere som studerende agerer i og taler om praksis med termer, der er genererede i praksis, eller som i hvert fald ikke eksplicit henviser til de teoretiske og fagdidaktiske begreber, der kunne ligge i forlængelse af refleksioner over handlinger og hændelser i praksis. Et eksempel er her, hvor praktiklæreren ønsker at skabe refleksioner hos de studerende, over hvilke typer af spørgsmål og opgaver, de giver eleverne:

Praktiklæreren Sille kommer ind på lærerværelset, hvor Nina og Mia sidder og evaluerer dagens undervisning, der lige er overstået. De synes selv, det er gået godt og gentager dette, da Sille spørger. Det tekniske med computerne gik fint, men det var et problem, at det ikke var alle elever, der havde læst lektier, mener de. Praktiklæreren forsøger at få dem til at reflektere over den type spørgsmål, der var i den quiz fra nettet, som de havde valgt at bruge i undervisningen. De studerende fanger ikke helt meningen med spørgsmålet og fortæller, at de jo ønskede at tjekke, om eleverne havde læst, og at nogen af dem blev fanget i ikke at kunne svare på alle spørgsmålene. Sille siger så, at hun synes, at nogle af spørgsmålene var tåbelige, men hun uddyber ikke, og de studerende kan stadig ikke følge, hvor hun vil hen. Hun siger videre, at så havde I lavet to spørgsmål – og referer til deres egne spørgsmål – men hun siger ikke, hvad hun mener om disse spørgsmål. Hun kommenterer, at det nok ikke var alle eleverne, der fik fat i svarene i deres opsummering – og hun spørger, om de kunne have gjort det på en anden måde. Mia siger, at det var planen også at diskutere, men at Sille jo sagde, at tiden var gået." (Uddrag fra observation, under praktik, LUB)

Situationen er et af de sjældne eksempler på, at de studerende oplever, at de får kritik af praktiklæreren. Samtidig er denne kritik som udgangspunkt ikke særligt eksplicit, men lægger først op til de studerendes egen vurdering. Efterfølgende siger praktiklæreren ret markant, at hun synes spørgsmålene 'var tåbelige' – men hun begrundet ikke eller bruger faglige eller fagdidaktiske termer til at udfolde sin kritik, som går på, at de studerende alene har anvendt en quiz, hvor spørgsmålene var lukkede og reproducerende frem for analyserende. Generelt gælder det, at dér, hvor teoretiske eller faglige termer ser ud til at blive brugt mest i samtaler mellem praktiklærere og studerende, er i forhold til beskrivelse af aktiviteter og arbejdsformer, hvor der i nogen grad tales om forskellige faglige metoder og aktiviteter. Vejledningsseancer og løbende udvekslinger med de studerende ser ud til at være baseret på, at de studerende fremlægger og får respons på deres gennemførte undervisning og i høj grad på deres planlægning, samt at de spørger ind til de enkelte elever. Dette afspejler, hvordan praktiklærerne i høj grad fungerer indenfor den samme praktiklogik som de studerende, og her er meget opmærksomme på, hvordan de studerende relaterer til eleverne, samt hvorvidt og hvordan de observerer børnene og deres forskellighe-

der. Således ser samtalerne om enkelte børn også ud til at fylde meget i vejledninger og udvekslinger mellem lærere og studerende. I forhold til den bearbejdning af praktikken, som de studerende skal foretage på læreruddannelsen, ser dette ud til oftest at blive taget op i den afsluttende vejledningssamtale, fordi det er et formelt krav fra uddannelsesstedet, at praktiklæreren skal hjælpe de studerende med at udpege problemstillinger til efterfølgende bearbejdning.

Samspil mellem logikker, teori-praksisforståelser og kundskabsformer

I det følgende skal vi samle op på analysen af de forskellige logikker og teori-praksisforståelser, som de forskellige positioner orienterer sig efter. I denne opsummering knytter vi an til de teoretiske begrebsliggørelser af aristoteliske kundskabsformer. Vi skal ikke redegøre for disse begreber her, men henviser til indledningen for det samlede kvalitative projekt. Formålet med denne opsummerende diskussion er at anskueliggøre og nuancere, hvilke former for kundskaber der kan tænkes at blive udviklet eller fordret i de forskellige former for teoribrug, samt hvordan oplevelser af professionsrettethed eller sammenhæng i uddannelsen kan blive udfordret af forskellige forståelser og brug af teori og praksis.

Set i perspektivet af kundskabsformerne ser det ud til, at de studerende og praktiklærerne i høj grad deler opfattelse af, at formålet med praktikken er 'at prøve sig selv af'. I den forstand sker udviklingen af de studerendes lærerfaglighed gennem pathos og phronesis, der omfatter etisk funderet handlekundskab. Pathos-formen kommer i høj grad til udtryk hos de studerende som kropslige og sanselige erfaringer fra praktikken orienteret mod de personlige og relationelle aspekter af lærerprofessionen. Det at kunne rumme de svage børn eller overvejelserne og glæden over, hvorvidt man formår at få kontakt til og styre børnene. Vi har tidligere set, hvordan sådanne forhold fylder meget i de studerendes overvejelser over og orienteringer i praktikken.

I relation til kundskabsformerne er det tydeligt, at også praktiklærerne særligt vægter pathos, poesis og phronesis. Dette er kundskabsformer, hvor teorien fremstår i mindre grad gennem teoretiske termer, begreber og principper og i højere grad gennem praktiklærerens egne handlinger som rollemodel samt de kulturelle og organisatoriske rammer, som den studerende indgår i på praktikstedet som arbejdsplads samt f.eks. en praktiklærers mere eller mindre eksplicitte påpegninger af kodeks for påklædning og opførsel. I det omfang praktiklæreren efterspørger refleksion over praksis, sker denne refleksion sjældent med eksplicit reference til teori, men forbliver i højere grad i en form, hvor der er tale om meningsudvekslinger eller refleksioner i et praksisnært fagsprog. Dog er der visse af praktiklærerne, der ser ud til at lægge vægt netop på teoria, som systematisk refleksion over ens egne handlinger – men uden reference til teori eller analyse.

Til en vis grad kan man sige, at underviserne også deler opfattelsen af, at de studerende i praktikken primært skal udvikle kundskabsformerne pathos og phronesis. Som beskrevet i afsnittet om praktiklogik og uddannelseslogik kan man dog pege på, at pathos-dimensionen i de studerendes erfaringer og kundskabsudvikling fra praktikken kun i ringe grad inddrages i bearbejdningen af de studerendes praktikerfaringer på uddannelsesstedet. Her er det tydeligt, at pathos som en form for kundskab i nogen grad skal omformes eller omskrives for at kunne inkluderes eller komme til udtryk indenfor uddannelsesstedets logik, hvor de studerendes oplevelser skal omsættes til formelle krav materialiseret blandt andet i en professionsopgave. I et teoretisk perspektiv er det således kundskabsformerne *theoria* og *theoresis*, som efter-

spørger i bearbejdningen af praktikken og kræves i bekendtgørelsen og studieordningen. Theoresis kan kort forklares som 'tilskuerkendskab' (Eikeland 2006: 16) og kan også omsættes til at forholde sig analytisk til praksis på afstand af denne. Theoria ligger tættere på en informering af handling i praksis på baggrund af en systematisk forholden sig til sine handlinger (Eikeland 2006: 29). Det er således denne kundskabsform, der efterspørgeres og udfoldes, når de studerende skal reflektere systematisk over deres praktikerfaringer.

I det empiriske materiale ser de former for teoribrug, der knytter sig til kundskabsformerne teoria og theoresis, ud til at være særligt udfordrende for de studerende. Dette kan igen siges at rejse særlige didaktiske udfordringer for underviserne i forhold til, hvordan de studerende kan lære at omsætte og anvende teori til analyse og refleksion. Det er i den forbindelse bemærkelsesværdigt, at de praksisser, der knytter sig til denne form for teoribrug, som f.eks. analyse, i mindre grad praktiseres eksemplarisk i den undervisning, vi har iagttaget. Vi har således ikke kunnet iagttage discipliner som analyse og f.eks. valg af teoretiske begreber til analyse af professionspraksis praktiseret i uddannelsen. I perspektivet på underviseren som rollemodel ser underviserne tilsyneladende i sig selv som rollemodel i sin praksis som reflekteret og handlende underviser/professionsudøver, men ikke som analyserende og vidensproducerende 'forsker'.

I forhold til hvilke former for teori-praksis forhold, de studerende oplever som mest relevante og dermed sammenhængsskabende, er disse relateret til kundskabsformerne poesis/techne samt phronesis, der knytter an til brugen af teori som handlingsanvisende og handlingsforeskrivende. Hvor poesis peger på kundskab, hvor metoder eller principper kan omsættes til handling i praksis, peger kundskabsformen phronesis på opøvelsen af de studerendes kundskab til at handle således, som den specifikke og partikulære situation kræver det – men ud fra etiske fordringer om 'den rigtige handling'. Selvom disse former for kundskaber og teoribrug umiddelbart ser ud til at være lettere at omsætte for de studerende, kan man dog rejse spørgsmålet om, hvorvidt og hvordan de studerende er i stand til mere eller mindre på egen hånd at omsætte teori til handling. Dette gælder både, når de arbejder med undervisningsplanlægning ud fra f.eks. didaktiske modeller, eller når de ønsker at bruge bestemte metoder i undervisningen. Også her gælder det, at undervisningen på læreruddannelsen i mindre grad faciliterer de studerendes oversættelse af teori i praktisk – og etisk – handling.

I relationen mellem de studerende og undervisernes forståelser af teori-praksisforholdet så vi i ovenstående, hvordan de samme forståelser kan genfindes hos begge positioner men med forskellige vægtninger. Dette gælder også i forhold til kundskabsformerne. Der er dog samtidig en tendens til, at teori-praksis-relationer på et mere grundlæggende niveau forstås forskelligt fra de to positioner. Her skal vi henvise til Estelle Jorgensens begrebsliggørelse af fire grundlæggende teori-praksisforståelser: Dikotomisk, fusionært, polært og dialektisk (Jorgensen 2005). Disse forståelser uddybes ligeledes i indledningen til det kvalitative delprojekt. Med afsæt i Jorgensens termer kan undervisernes praksis i læreruddannelsen siges primært at udtrykke bærere af en *dialektisk* forståelse af teori og praksisrelationer. Heri ligger, at teori og praksis ses som grundlæggende forskellige størrelser, men at de står i relation til hinanden ved at uddybe hinanden. Det vil f.eks. sige, at teori forstås som en forenkling, men også en forklaring af specifikke aspekter i en praktisk kontekst, der i sin helhed er mere kompleks og sammensat, end teorien kan redegøre for. Teoriens brugbarhed ligger således i, hvorvidt og hvordan den kan belyse forskellige aspekter af praksis – f.eks. med henblik på at stille spørgsmål og rejse kritik eller blot at forstå en sag fra flere sider. Denne form for teoribrug og teoriforståelse kan dog fra de studerendes perspektiv opleves som mere eller mindre forstyrrende eller uvedkommende. Dette sker i den udstrækning, de studerende grundlæggende har en

fusionær forståelse af teori og praksis. Heri ligger netop forestillingen om, at teori og praksis er 'det samme' eller i hvert fald hænger sammen, hvilket også kan ses i forestillingen om, at teorien skal virke i eller passe på praksis – enten gennem specifikke handleanvisninger eller ved at blive bekræftet af praksis. I en fusionær opfattelse må teorien forkastes eller ansues som ubrugelig i det tilfælde, hvor den ikke passer eller virker i praksis. Der er dog ikke tale om, at de studerende eller underviserne eksplicit forholder sig til eller diskuterer spørgsmål om, hvad teori er, og hvad det skal bruges til.

Del 5: Livsformer

For at komme nærmere en forståelse af, hvilke studerende der starter på læreruddannelsen og hvorfor, skal vi i det følgende se på, hvilke *livsformer* der rekrutteres til læreruddannelsen, og hvordan hver af livsformerne – personorienteret, selvstændig, lønarbejder og karrierelivsform – kan se eller ikke se deres gode uddannelse og arbejde indenfor lærerprofessionen. Dette giver mulighed for at undersøge BTG-projektets spørgsmål om, hvorvidt *de studerendes forudsætninger har betydning for, om de oplever et frugtbart forhold mellem teori og praksis*. Livsformsanalysen peger på systematiske mønstre i forhold til, hvilke slags studerende, der oplever uddannelsen på hvilke måder, samt hvordan teori-praksisforståelser og kundskabsformer er knyttet til livsformernes begreber og praksis. Desuden kan mødet mellem studerende og praktiklærere/undervisere med forskellige livsformer analyseres med livsformerne. Dette giver mulighed for at tale om forskellige 'match' mellem de studerende, undervisere og praktiklærere i læreruddannelsen på et teoretisk grundlag. Vores materiale viser, at et frugtbart samarbejde, eller det modsatte, mellem f.eks. studerende og praktiklærere ofte begrundes med og italesættes som personlige egenskaber, som "god/dårlig kemi" og det at finde "sin egen lærerstil" i med- og modspil med de lærere, de studerende møder. Kulturelle og sociale parametre italesættes sjældent på en faglig måde.

Livsformsanalysen bruges i den følgende analyse til at undersøge, hvordan forskellige pædagogiske tilgange, lærings- og videnssyn samt undervisningsformer tiltaler livsformerne hver især, og hvordan de lærerstuderende vælger fag og prioriteringer i uddannelsen efter de livsformsspecifikke mål, de har.

I det følgende analyseres nogle studerende, der er udvalgt som eksempler på de fire livsformer, der er præsenteret teoretisk i den indledende del af den kvalitative rapport. Det drejer sig om hhv. personorienteret livsform, selvstændig livsform, lønarbejderlivsform og karrierelivsform (til sidstnævnte gives dog ikke eksempler, da denne livsform kun er sparsomt til stede i materialet). Ofte har de studerende en dominerende livsform, men har træk fra flere livsformer. For at tydeliggøre forskellene fokuseres der i nedenstående primært på den livsform, den studerende tydeligst er bærer af.

Den personorienterede livsform

Nogle generelle træk

Lærerstuderende, der er bærer af træk fra en personorienteret livsform, vil i sin tolkning af lærergerningen typisk lægge vægt på "at være en del af nogle elevers liv" samt på de sociale og personlige relationer til børn og kolleger. For den personorienterede livsform handler det i høj grad om, hvordan en skole, en klasse og de enkelte elever bedst muligt kan trives og udvikles. Det pædagogiske kommer før det faglige, og læring og det psykologisk almen-didaktiske kommer før det fagdidaktiske. Det gælder både for dem selv som studerende, hvor det at opleve personlig mening og anerkendelse i studiet og studiemiljøet er vigtigt. Men et gælder også i deres måde at opfatte praktikken på. Her tænker de i høj grad deres lærerrolle som det at være sig selv sammen med børnene og at være en del af deres liv som venlig og rolig personliggjort voksenautoritet. De ønsker i studiet at udvikle sig personligt og at stå for elevernes personlige udvikling. Derimod tænker de ikke nødvendigvis på at udvikle pro-

fessionen, som bekendtgørelsen lægger op til. Den pædagogiske og psykologiske side af lærerprofessionen og vægten på det relationelle peger over mod pædagogprofessionen.

Nina – bærer af den personorienterede livsform

Nina er 22 år og er opvokset i en plejefamilie. Alle omkring hende synes, at hun skulle arbejde med børn eller noget socialt. Hun meldte sig først ind på socialrådgiveruddannelsen, men hendes intuition sagde hende, at det ikke ville være noget for hende. Andres opfattelse af hende fik hende til at tænke på læreruddannelsen: *"Der er måske et eller andet om det, (...) og selv i mit stjernetegn står der et eller andet med, at jeg er god til at undervise og ledelse, så tænker jeg, okay, måske der er [noget om det]. Ja og så fordi at, jeg synes bare, det er et godt arbejde (...) jeg kan godt lide at arbejde med børn."* Uddannelsen stemte således godt overens både med hendes personlighed og hendes ønsker for et fremtidigt arbejde. Praktikken bekræfter hende i at blive lærer for at hjælpe børn, der har det svært som hende selv: *"Fordi, der er jo nogen, der er lidt forskellige, der ikke har den mulighed for at få læst hjemme, fordi der ikke er så meget hjælp. Så, det er faktisk lidt en prøvelse i den klasse, fordi der er så mange, der har så forskellige baggrunde. Jeg kan identificere mig med det, fordi jeg selv har haft en lidt svær barndom, og så gør det måske også, at jeg rigtig gerne vil være lærer og kunne hjælpe dem, fordi jeg tænker, at det har været mig engang"*.

Studerende som Nina befinder sig godt med børnene. De kan bruge den pædagogiske faglighed til at observere dem, lære dem at kende, fremme deres personlige udvikling og gennem deres måde at være lærer på give dem bedre livsmuligheder trods dårlige sociale forudsætninger. Relationen til eleverne fylder derfor meget i hendes praktik, og det personlige kendskab står for hende på en måde i modsætning til den distance, som observationspraktikken i første omgang pålagde hende: *"(...) vi startede jo med observation (...) og børnene var jo meget reserverede overfor os. (...) men så, da vi begyndte at komme på, da var det jo sådan, at de begyndte at åbne lidt op, og vi lavede de der navnelege og tillidslege, hvor de fik åbnet op, og så var det jo meget sjov. Fordi nu, når man møder dem på gangene, så 'hej', vil de jo gerne hilse på os og sådan noget og gerne snakke hele tiden, hvis de kunne komme til det.(...) så det, synes jeg, er hyggeligt"*. Observation forhindrer i første omgang en personlig relation til eleverne, men er samtidig en forudsætning for en undervisning tilpasset netop denne klasse. Nina får, da hun og medpraktikanten skal undervise, netop succes, fordi de kan tage udgangspunkt i klassens faglige niveau og tage hensyn til de enkelte elever. De oplever, at ved at observere på børnenes psykologi og følelser og udnytte det i planlægningen, får de eleverne til at samarbejde og undgår konflikter. Succesen går for Nina på, at hun har opretholdt harmoni og har kunnet løse problemer, som praktiklærerne ikke havde set eller kunnet løse – og så at hun har fået ros af praktiklæreren. Hun opfatter praktiklæreren som en autoritet og er derfor meget glad for at få ros af hende. Samtidig lægger hun vægt på at have en ligeværdig relation til hende som menneske: *"Hun er faktisk bare et helt almindeligt menneske, hvis man kan sige det sådan.(...) hun er ikke ligesom den der, der bare skal tro, hun er højere end os. Vi er sådan på lige fod, tror jeg"*. Nina er loyal og accepterende såvel som praktikant som studerende. Hun lader sig danne i underviserens og praktiklærerens billede og bekymrer sig mere om sin egen måde at udfylde pladsen end om hele skolens, fagets eller professionens udvikling eller status.

Nina synes, det er sjovt at være lærer og ikke elev: *"Så er det jo meget sjovt lige pludselig at være den, der skal sidde med diktater og skal rette, og så har jeg altid været glad for dansk, så jeg elsker at få nogle opgaver"*. Det gælder således både på det danskfaglige, hvor hun kan rette elevernes arbejder, og det pædagogiske, hvor hun kan bruge viden fra undervisningen på seminarier til at tackle vanskelige elever på en

professionel, men personligt tilfredsstillende måde: *"(...) min viden tilbage fra seminariet, tror jeg faktisk, det kom ind der, at det hjælper ikke noget at råbe og skrike ad dem. Så der hævede jeg bare lige stemmen lidt og sagde, du skal ikke svare mig igen, det vil jeg ikke have, fordi jeg er overfor dig, som du er overfor mig."* Hun er derved ved at danne sig et billede af, hvordan hun vil være som lærer. Gennem uddannelsen vil Nina også gerne udvikle sig selv personligt. Det handler om at blive en bedre lærer og et bedre menneske, i højere grad end handler om at få en formel videreuddannelse. Der er således i hendes forståelse en ideologisk/pædagogisk forankring i et humanistisk menneskesyn, som gennemsyrrer hendes måde at blive lærer. Hendes erfaring fra praktik såvel som fra egen skolegang er, at skolesucces afhænger af det personlige møde mellem lærer og elev. Nina har et uproblematisk samarbejde med en medstuderende i praktik. De er ens og har samme måde at arbejde på. Også kollegerne på praktikskolen lægger hun vægt på at have et godt forhold til. Det pædagogiske vejer mest i Ninas opfattelse af uddannelse og arbejde. Rigtig mange af de studerende i vores undersøgelse ser ud til at kombinere lønarbejder- og personorienteret livsform.

Lønarbejderlivsformen

Nogle generelle træk

Studerende med denne livsform vil både være studerende og praktikanter på en måde, så de løser opgaven efter den standard, undervisere og praktiklærere opstiller. Det er forudsætningen for at bestå eksamen eller få et job, og det er det primære mål med at være studerende. Lærerstuderende med lønarbejderlivsform ser det at være elev, studerende eller udøvende lærer som en position, man bliver sat i, og hvor indhold og mål er sat af andre. Ud fra denne position gælder det om at få såvel uddannelse og arbejde til at forløbe så let og interessant som muligt. Hvis det kan passe til den studerendes personlighed og fritidsinteresser, er det en fordel. Dette indgår i begrundelserne for at vælge netop læreruddannelsen. Velorganiserede rammer, veldefinerede fag med klare mål og didaktik foretrækkes på uddannelsesstedet, så man ved, hvad man skal. Også velopdragne og rolige elever, der respekterer læreren, og klasser uden de store problemer giver lærerstuderende med lønarbejderlivsform gode vilkår i praktikken. En god lærer får undervisningen til at glide og kan få eleverne til at nå målene uden for store problemer, så både elever og lærer føler sig godt underholdt. Dermed kommer tanken på egen indsats, udførelse og arbejdsforhold i forgrunden, hvorimod skolens indhold, rammer og lærerfaget som helhed tages for givet. At stille krav til lærernes arbejdsvilkår gennem DLF om timefordeling, løn mm. er lige så oplagt som at ønske klarhed om de krav, eleverne skal kunne indfri og ønske faste retningslinjer og politisk opbakning om folkeskolen. Opstilling af disse mål og standarder overlades til forskere og politikere.

Marcus – bærer af lønarbejderlivsformen

(med træk af den personorienterede livsform)

Marcus er 21 år og har efter gymnasiet været indenfor militæret, inden han startede på læreruddannelsen. Hans far er politibetjent, og han har altid tænkt, at han enten ville indenfor militæret eller være lærer: *"Der er flere fra vores familie, som er lærere. Det kan godt være, at det her, det lyder lidt negativt, men altså sådan, der er lidt et 'saying' i vores familie, hvis du ikke kan blive til noget, kan du blive lærer.(...) Det betyder så ikke, at jeg ikke kan blive til noget. Det er fordi, at jeg gerne vil være lærer"*. I gymnasiet kunne han godt lide at være hjælpelærer for sine kammerater. Det er en naturlig ting for ham at hjælpe andre. Desuden har Marcus en bror, der er autist og har damp, så han har erfaring med at være pædagogisk i sin nære familie. Målet for

Marcus med at blive lærer er overordnet, at: *"altså jeg er jo med til at skabe et menneske og få blod på tanden og gøre dem parate til, at nu skal de have en uddannelse, og at de bliver til det, de gerne vil være."* De positive oplevelser han har i praktik, ser han som en kombination af, at få det til at køre derudad med undervisningen og skabe personlige relationer til eleverne: *"(...) de kommer med nogle problemer og spørger sådan; hvad skal man gøre? Og så forklarer jeg det, og så kommer den der solstrålehistorie med, nå, så ved vi, hvad vi skal, og så kører det jo bare derudad, ikke også? Men samtidig også de forbindelser man skaber, man kan jo bare komme op i klassen, og så ved de med det samme, hvem man er og sådan noget."* Af samme grund er lærerpersonligheden vigtig for at få eleverne med. Marcus' ene seminarie-lærer ses som forbillede, hvilket han prøver at gøre efter i praktikken: *"(...) det er jo også igen med udstrålingen, altså, man kommer ind, hey, vi har det skægt, vi har det skide skægt, nu skal vi lave noget, fedt nok ikke også (...), altså, eleverne er der lige med det samme. I stedet for at du kommer ind med den her, åh nej, jeg gider ikke(...) altså de kan jo se det med det samme, åh, han er sgu ikke glad i dag, så gider jeg ikke, nå, så bliver det sgu en øv-time, ikke også."*

Marcus tænker både eleverne og sig selv, som elever der skal holdes fast og underholdes i timerne. På samme måde som en arbejdsgiver skal sætte folk i arbejde og motivere dem for at holde dem til arbejdet, mens de er på arbejde. Derudover tænker han underviserens pædagogik som nogle tricks eller en stil, han kan lære af. Fagligheden som korrekt viden man kan på fingrene og variation i undervisningsform, ser han dog også som vigtig. Her om en af lærerne på seminariet: *"Hun kan sit stof ned til punkt og prikke, ikke også. Og det hjælper jo virkelig også os, det der med, at man kan stille et spørgsmål, og så svarer hun lige med det samme, eller også så holder hun spørgsmålet åbent, og så kan vi jo sidde og diskutere det. (...) det er jo også noget, man selv kan bruge til senere hen. At det kan godt være, at jeg ikke skulle lige præcis komme med det svar (...) men, altså at have diskussionen åben, så alle kan bidrage til det."* Marcus er imponeret over underviseren, der kan sit stof på fingrene og over praktiklærerens erfaringsbaserede og sikre viden: *"Hun har jo haft dem i 5 år, og så har hun jo arbejdet som lærer i 23 år, tror jeg, det var, så (...) altså, hun ved jo lige præcis, hvad hun skal."*

Marcus drømmer om den gnidningsfri og velordnede undervisning, hvor han har kontrol og får anerkendelse: *"(...) sådan en lærer vil jeg også godt være. Altså virkelig udstråle autoritet og folk havde respekt for mig (...) og der var orden og disciplin i min klasse, at de havde husket deres ting, havde orden på deres ting og havde alle blyanter og penalhus med, og så disciplin, at når jeg sagde, nu tier vi stille, så tier man stille, og ikke sagde noget før man blev talt til(...). I praktik oplever han dog, at det er vanskeligere end som så: *"Altså, det var sådan nogle ting, der tiltalte mig, men altså, lige så snart jeg trådte ind i den 5. klasse, så kunne jeg godt se, åh, ha, ha, det kan jeg godt smide væk det her, ikke også og så var jeg jo nødt til at ændre det."* Måden at tilpasse sig på bygger på personlighed og personlig erfaring, og han prøver at imitere medpraktikanter og praktiklærere. Derimod er teorier fra undervisningen ikke langt fremme, mens han underviser, men aktualiseres når han skal føre logbog eller skrive professionsopgave: *"Man tænker egentlig ikke over det. Det er først, når du stopper op og tænker, nå, ja, det er jo en teori det her, jeg bruger"*. Denne tilgang gør, at det pædagogiske/psykologiske og skolefagene ses som to adskilte sider. Som form og indhold, trivsel eller faglig dygtighed. Didaktik og fagdidaktik tenderer her at blive uforståelig og usynlig eller et rent teknisk stunt for at fremme motivation og lette lærerens arbejde.*

Selvstændig livsform

Nogle generelle træk

Den selvstændige livsform ser med sit dagsværksbegreb om arbejde alle opgaver som mål og midler for hinanden. De studerende med denne livsform tiltrækkes af de alsidige opgaver i lærerarbejdet. De opfatter undervisningspraksis som en hel praksis i et langt tidsperspektiv og med specifikke selvdefinerede mål. I modsætning til den personorienterede livsform kan de studerende, der bærer den selvstændige livsform, let sammentænke den pædagogiske og faglige side af lærerfaget. Didaktikken bliver nødvendig som måder, hvorpå man kan planlægge og gennemføre undervisning i bred forstand, og klasseledelse kan ses som et håndværk; noget der skal læres og skæres til.

De studerende ser som en selvfølge sig selv som ledere og organisatorer med ret til at føre eleverne mod det mål, de selv kan stå inde for. Til gengæld ser de ikke akademiske arbejdsformer og teori som formålstjenlige og rationelle veje til en meningsfuld studie- eller lærerpraksis. Det er for dem besværlige omveje. Ligeledes ser de formelle bedømmelser og eksamenshysteri som overdrevne og til dels unødvendige.

De studerende er ofte meget målrettede med en personlig interesse for studiet. De kommer for at lære noget. For dem er reel brugbar læring, der kan være grundlag for en duelig praksis, det vigtige. De studerende med selvstændig livsform er interesserede i de brede mål og i at have retning på praksis. KLM og dannelsessiden af uddannelsen finder de typisk interessant, men for abstrakt. Disse studerende ved, at der skal gøres en indsats for at være lærestuderende og arbejder, så godt de kan.

Louise og Tom – bærere af den selvstændige livsform

Louise er 25 år. Faderen har kun folkeskoleuddannelse, men har arbejdet sig op til at have eget firma. Hun er glad for matematik og rettet mod erhvervslivet. Hun har i flere år arbejdet som tjener og er glad for dette arbejde, fordi hun *"har meget at skulle have sagt selv"*. Hun valgte læreruddannelsen efter matematisk studentereksamen, et semester på erhvervsakademiet og flere års betænkningstid, fordi hun synes læreprocesser er interessante, og fordi hun ikke gider sidde på kontor og helst ikke vil være *"bundet af at skulle lave det samme altid"*. Et alsidigt arbejde med kontakt til mange mennesker er hendes ideal, og hun synes 4 år er lang nok studietid og vil ikke bruge flere studieår på universitet. Det, hun finder attraktivt i lærerprofessionen, er at undervise: *"Undervise og gøre en forskel og have med eleverne og de unge at gøre, det er nok det, der tiltaler mig allermost, især det der med at gøre en forskel, altså sætte sit præg"*. Hun vil gerne selv bestemme, men samtidig er hun betænkelig ved den manglende indsats for helheden, hun har oplevet på holdet og i praktikgruppen: *"(...) det er helt vildt demotiverende at gå i klasse med nogen, hvor man bare ved, at de laver aldrig deres ting, og de pjækker rigtig meget, og de siger aldrig noget. (...) det er irriterende, når man selv går her, fordi man gerne vil, og fordi man synes, det er mega interessant. Og man tænker, at hvis du ikke har lyst til at være en del af det her, altså den her klasse, hvor vi prøver alle sammen at blive klogere, så kan man jo lige så godt lade være med at være her. (...) Altså jeg lærer jo ikke noget af dem, som ikke laver deres ting og dem, som ikke siger noget."*

Louise ser læringen på uddannelsesstedet som et fælles ansvar, hvor alle skal bidrage – såvel studerende som undervisere – og stiller krav til sig selv og andre. Lever de ikke op til dette, tager hun selv over og laver f.eks. noter til gruppemøder, så det bliver, som hun vil have det. På praktikstedet og på lærerværelset er hun betænkelig ved alle de møder, som hun slet ikke var forberedt på. Men hun erfarer, at det er

vigtigt og nødvendigt, når man er en del af et team eller en hel skolepraksis. Hun indordner sig således helheden, men kan bedst lide alsidigt arbejde og kontakten til eleverne. Hun undrer sig over, at de ikke lærer mere om teamsamarbejde på uddannelsesstedet. I det hele taget synes hun, det er en vigtig forudsætning for at være lærer, at man har en uddannelse: *"Jeg kan da godt undre mig over, at der er nogle, der underviser, som ikke har en læreruddannelse, det synes jeg da er for dårligt. Der kan jeg godt tænke, at med alt det vi lærer heroppe, så kan jeg ikke forstå, at man kan undervise bare ved at gå ind i en klasse, (...) jeg synes, det er meget relevant, alt det vi lærer."* Hun mener således, at hun lærer meget, men også at hun har meget at lære endnu for at kunne udfylde en plads som lærer. Hun arbejder målrettet og struktureret for at blive klogere. Lærere, hun har haft på efterskole, er hendes ideal, fordi de var tæt på og med i elevernes liv på mange måder. Samtidig er Louise meget opmærksom på de overordnede faglige og lovmæssige rammer, der er omkring arbejdet som lærer, og som hun også er ansvarlig i forhold til. Dette står i modsætning til lønarbejderlivsformen, der er mere autoritetstro og har eksamen som et ydre mål.

Tom er en anden studerende med klare træk af selvstændig livsform. Han er startet på studiet som 50-årig, efter en skilsmisse hvor han omprioriterede sit liv. Han har tidligere været sælger og har været fodboldtræner for unge mennesker af blandet etnisk og religiøs oprindelse. Men kroppen kan ikke mere. Han har derfor taget turbo-HF-lærerpakken og prioriterer nu studiet. Under praktik finder han ud af, at han gerne vil arbejde indenfor AKT. Han har selv tidligt tabt en forælder og har måske køn, alder og erfaring med sig for at kunne udfylde en sådan plads som lærer. Han har fravalgt idræt og musik som linjefag, der ellers ville kunne bygge videre på det, han kunne. Han vil noget helt andet og har valgt dansk, historie og religion på linje: *"Jeg har været meget i tvivl om, på grund af for det første min alder, med at komme så sent i gang med at læse. Og jeg har været i tvivl om, om det har været det rigtige. Der er jo meget læsning, teorilæsning på seminariet (...), det går nogle gange lidt stærkt. Så jeg har været i tvivl om, om jeg har været klædt på til at komme ud, men er kommet til det resultat, at det er det rigtige, jeg har valgt."*

Det er den praktiske erfaring med problemløsning, kærlighed til børn og evnen til at selv at finde nye veje, der er hans ressource. Derimod er det hårdt for ham at læse teori, og det er praktikken, der opmuntrer ham til at gå videre. Han lægger mærke til, hvordan praktiklæreren organiserer tiden, og hvordan det virker på eleverne: *"(...) så er hendes timer jo delt op, meget delt op, omkring 20 minutter ad gangen, (pift) så bliver der skiftet til noget andet, så ikke eleverne de sidder og falder sammen, så de hele tiden bliver aktiveret.(...) Hun er virkelig god til at sætte gang i eleverne, og de er gode til at hjælpe hinanden i den klasse."* I en slags mesterlære ser han, hvordan praktiklæreren gør, og han bruger sin egen erfaring som elev til at vurdere effektiviteten for helheden. Han mener således også, at den personlige erfaring og praktikopholdet er det vigtigste i læreruddannelsen: *"(...) vi bliver langt mere sikre i de der ting, når vi kommer ud i praktik og får brugt det praktisk (...) og så næste gang, så har du altså en ballast, en større ballast, i hvert fald, i forhold til hvad du havde første gang, du var i praktik. Fordi det er jo lidt svært at vide, hvor man skal ende, og hvor man skal begynde henne."* Mens Nina var optaget af at hjælpe elever med dårlige forudsætninger, er Tom optaget af niveauforskelle mellem eleverne og har især bemærket de ekstremt dygtige, som giver ham uventede udfordringer med undervisningsdifferentiering: *"selvfølgelig er man godt klar over, at der er nogen, der har haft det lidt svært, ikke, men at der så var nogen, der skrider helt over i den anden grøft, sådan ekstremt dygtige elever. Det havde jeg ikke forventet i 5. klasse."* Idealet om at få klassen til at fungere som en hel praksis, hvor alle er med, står centralt. Under praktik har Tom kunnet genkende teori fra undervisningen fx i KLM i praktikken.

Karrierelivsform

For karrierelivsformen er netop professionens eller fagets udfordringer og udvikling det centrale, og ens egen udfordring og udvikling skal kunne findes i netop dette arbejde. Skønt også denne livsform kan rummes i læreruddannelse og lærerprofession (og muligvis får bedre vilkår med rammerne i den ny læreruddannelseslov, som netop lægger op til at fremme vilkårene for "dygtige" studerende med høje karakterer), er der formodentlig mange træk i den eksisterende lærerkultur og folkeskolen som institution, som ikke giver karrierelivsformen udfoldelsesmuligheder. Bl.a. den gennemgående ligeværds- og alt-anerkendende samværsform og den formelt sideordnede arbejdsdeling med få muligheder for karriere i et hierarki indenfor lærerprofessionen. I det omfang den slags studerende overhovedet kommer ind og igennem studiet, vil de formodentlig studere videre eller finde andre former for ansættelser. Sandsynligvis vil de vælge andre uddannelser, hvis de har mulighed for det. Studerende med træk fra denne livsform er da også, som nævnt, meget sparsomt til stede i materialet.

Opsamling på livsformer i læreruddannelsen

Generelt peger vores sample af studerende og vores møde med praktikstederne på, at lærerprofessionen er stor og bred og giver plads til studerende, der tolker deres uddannelse og kommende arbejde på flere livsformsspecifikke måder. Der er brug for og plads til ansatte, der kan undervise på forskellige undervisningsinstitutioner og indenfor såvel normal- og specialområdet, samt med voksne og børn. Endvidere indebærer professionen samarbejdsrelationer til elever, kollegaer såvel som forældre og andre professioner. Endelig giver den brede vifte af skolefag mulighed for at vælge og opdyrke fagligheder og fagdidaktikker, der understøtter livsformerne forskelligt.

Med læreruddannelsen kan man endvidere komme til at arbejde med forskellige jobfunktioner med vægt på det pædagogiske, det faglige eller det ledelsesmæssige, administrative. Da lærerne har monopol på skolen, er det indenfor professionen selv, at arbejdsdeling finder sted. Et lærerkollegium kan derfor med fordel bestå af lærere med forskellige livsformer. Når dette er sagt, er der blandt de undersøgte studerende flest, som kan analyseres med lønarbejderlivsformen, og mange som kombinerer lønarbejder- og personorienteret livsform. En del af de velformulerede og mest engagerede studerende kan analyseres med den selvstændige livsforms begreber. Derimod er karrierelivsformstræk sparsomt til stede i materialet om de studerende.

Karrierelivsformsbegreberne er derimod tydelige i ledelserne og til dels blandt undervisere på uddannelsesstederne, ligesom denne livsforms begreber til dels ligger bag bekendtgørelsen om uddannelsen. Blandt de undersøgte praktiklærere dominerer dels lærere med træk af personorienteret livsform, der gerne vil hjælpe de nye unge på vej og engagerer sig personligt, dels lærere med selvstændig livsform, der tager praktiklæreropgaven på sig som en mesterlære af deres "føl", så de kan videreføre folkeskolens opgaver. Lærere med lønarbejderlivsform væger formodentlig i mindre omfang denne ekstraopgave, som der er afsat få timer til i forhold til indsatsen.

Når de studerende gennem uddannelsen skifter mellem uddannelses- og praktiksteder, skifter de også mellem steder, der har helt forskellige konstellationer af livsformer med alle de muligheder for sammenfald, misforståelser og sammenstød, det indebærer. Lærerprofessionens bredde giver i første praktikperiode (hvor de studerende placeres tilfældigt og i tilfældige grupper planlagt af underviserne uden forud-

gående kendskab til den enkelte studerende) anledning til møder mellem praktiklærere og studerende og studerende med helt forskellige livsformstræk og dermed forventninger og prioriteringer. Den særlige relation mellem praktiklærer og den enkelte studerende i mangeartede situationer på praktikskolen, får de personlige relationer til at stå stærkt frem i de studerendes oplevelse af praktikken. Dette sker, uden at de fra uddannelsesstedet er blevet introduceret til teorier og metoder til f.eks. at analysere kulturelle kontekster og relationer mellem forskellige måder at opfatte og gå til lærerjobbet på, i forhold til hvad der lægges vægt på og tillægges værdi. Opfattelsen af uddannelse, lærerarbejde, fag, pædagogik og didaktik bliver gjort personlig med udgangspunkt i den studerendes egne oplevelser og erfaringer med henblik på, at de studerende skal "finde sig selv som lærer" i stedet for, at der tilbydes strukturelle teoretiske og kulturanalytiske feltarbejdsmetoder til brug for orientering på praktikstedet. De studerende har derfor vanskeligt ved at se sig selv og de andre som bærere af forskellige kulturer og positioner og vanskeligt ved at forholde sig analyserende og reflektivt til egen praksis på den måde, der forventes, når de tilbage på uddannelsesstedet skal bruge deres praktikerfaringer i en rapport.

Del 6: Konklusion

Generel tilfredshed med uddannelsens professionsrettethed

BTG-projektet har haft som gennemgående spørgsmål, *hvorvidt og hvordan frafald på professionsuddannelserne kan kædes sammen med uddannelsernes måde at organisere og praktisere forholdet mellem teori og praksis, samt de studerendes oplevelse her af*. I relation til dette gennemgående spørgsmål giver feltarbejdet blandt førsteårsstuderende på to forskellige læreruddannelsessteder ikke anledning til at pege på kvalitative sammenhænge mellem beslutninger om frafald og forholdet mellem teori og praksis på uddannelsesstederne. De studerende, der indgår i undersøgelserne, udtrykker generelt tilfredshed med uddannelsens organisering, og de oplever i overvejende grad undervisningens indhold og form som relevant og professionsrettet.

Den generelle tilfredshed er dog ikke ensbetydende med, at de studerende ikke oplever vanskeligheder eller udfordringer i forhold til at skabe sammenhænge mellem såvel uddannelse og praktik og teori og praksis. I konklusionen på rapporten for læreruddannelsen skal vi derfor særligt fokusere på, hvordan det kvalitative studie af teori-praksisforhold fra forskellige positioner i læreruddannelsen kan udpege udviklings- og handleperspektiver med henblik på at styrke og udvikle forbindelser mellem uddannelse og praksis og herunder mellem teori og praksis.

Uddannelserne udvikler samspillet mellem praktik og uddannelse

Konklusionen søger her at belyse en række af de gennemgående hypoteser, som BTG-projektet bygger på. I første omgang skal vi uddybe hypoteserne om, at *organiseringen af uddannelserne influerer på samspillet mellem teori og praksis, samt at undervisningen influerer på, i hvor høj grad de studerende oplever et konstruktivt forhold mellem teori og praksis*. I relation til organiseringen af uddannelsen, her specifikt organiseringen af praktikken på første år, mener vi at kunne pege på, at begge læreruddannelsessteder arbejder intensivt og systematisk med at organisere praktikken på måder, der skaber sammenhæng mellem uddannelsessted og praktiksteder.

Man har de senere år intensiveret det formelle samarbejde med praktikskolerne i form af at etablere samarbejder mellem praktikkoordinatorer på LU og på praktikskolerne, samt konkrete møder med deltagelse af studerende, praktikkoordinatorer eller praktiklærere fra skolen, samt undervisere fra læreruddannelsen. Samtidig har man begge steder indlagt forskellige former for – om end meget korte – praktikker i løbet af det første semester inden den egentlige første praktik. Den første praktik kobles ligeledes i højere grad end tidligere til undervisningen på uddannelsesstedet i form af såvel formaliseret praktikforberedelse og praktikbearbejdning, som varetages gennem PEL-samarbejdet mellem pædagogik/psykologiundervisere og linjefagsundervisere. *Organiseringen af praktikken på uddannelsesstedet som helhed lægger altså op til, at der skal og kan etableres forskellige former for samspil mellem teori og praksis*.

De studerende udfordres af forholdet mellem uddannelseslogik og en praktiklogik

Samtidig viser analysen af, hvordan de studerende orienterer sig på henholdsvis uddannelsesstedet og praktikstedet, at de fortsat oplever, at der er tale om adskilte rum, som fordrer og udvikler forskellige former for viden og kunnen. Vi påpeger her, at de studerende generelt er optagede af at lykkes, men at det at lykkes defineres og forstås indenfor henholdsvis en *uddannelseslogik* og en *praktiklogik*.

På uddannelsesstedet orienterer de studerende sig efter spørgsmålet '*Hvad skal jeg?*' i betydningen, hvad kræves der af mig – til fremlæggelsen, i opgaven, i målformuleringen til eksamen. På praktikstedet derimod er de studerende i højere grad optagede af spørgsmålet *Hvad kan jeg?* eller *Hvad gør jeg?* i relationen til eleverne, i formidlingen af stof, i løsningen af konflikter. Uddannelsesstedets og undervisernes forsøg på at skabe forbindelser sker ligeledes i vid udstrækning indenfor en uddannelseslogik, der lægger op til formelle krav, bestemte former for skriftliggørelse og anvendelse af teoretisk viden. I et teoretisk perspektiv lægges der her primært op til at udvikle kundskabsformerne *theoria* og *teoresis*.

Praktiksteder og praktiklærere på deres side er også bærere af en praktiklogik, hvor det i høj grad er *pathos* og *phronesis*, som man fokuserer på at udvikle – uden at gøre brug af eller inddrage de teoretiske eller generaliserende betegnelser, som uddannelsen anvender netop med henblik på at kunne overføre viden eller erfaringer fra en kontekst til en anden. Umiddelbart er denne forskel i orienteringspunkter og logikker ikke overraskende, og man kan endog sige, at den netop er en indbygget del af en vekselluddannelse, at de studerende skal opøve og udvikle forskellige former for kundskaber og kompetencer i uddannelsens forskellige rum.

Set i lyset af uddannelsesstedernes ønsker om og initiativer til styrket professionsretning og sammenhæng - eller tilknytning til praksis - kan en uddybet forståelse af, hvordan de studerende oplever og orienterer sig i bevægelserne mellem uddannelsessted og praktiksted dog være brugbar. Ved at følge de studerendes bevægelser mellem steder og logikker fremgår det, hvordan de studerende fortsat kan have svært ved at etablere sammenhænge eller oversættelser af viden og kunnen fra et rum til et andet. Her viser feltarbejdet, hvordan de studerende stort set ikke bare er de eneste, som rent fysisk bevæger sig mellem uddannelsessted og praktiksted, de er i vid udstrækning også alene om at knytte bro eller oversætte viden og kunnen indenfor de to logikker. Det vanskelige i at oversætte eller overføre viden eller erfaringer fra et rum og en logik til en anden gælder både i praktikforberedelsen, hvor de har svært ved at koble arbejdet med planlægningsmodeller til specifik planlægning af undervisning – og det gælder i praktikbearbejdningen, hvor det er svært at omforme praktikerfaringer til mere eller mindre systematisk og fokuseret '*empiri*', der kan gøres til genstand for teoretisk analyse. Dette peger altså på, at læreruddannelsen fortsat må arbejde med at udvikle samarbejdsformerne med praktikskoler, men også egne didaktiske modeller for hvordan praktikken inkorporeres i undervisningen. Heri ligger også det, vi har peget på, som behovet for udvikling af en '*teori-praksis-didaktik*', hvor de studerende lærer at anvende teori og forbinde teori og praksis på forskellige måder.

I den forbindelse er organiseringen af praktikken det eneste sted i materialet, hvor vi mener at kunne iagttage en mindre, men dog betydningsfuld forskel på de to uddannelsessteder. På LUB lægges der stor vægt på, at de studerende skal bearbejde deres praktikerfaringer skriftligt i en større opgave, der også udgør deres første møde med en mere akademisk opgaveform. På den ene side kan man tale om, at der med det eksplicitte krav om skriftliggørelse indenfor en akademisk form i høj grad er tale om, at uddannelsen fordrer, at de studerende bearbejder – og dermed i nogen grad omformer deres praktikerfaringer - således at disse kan genkendes i en uddannelseslogik. På den anden side påpeger underviserne netop, at det skal være de studerendes praktikerfaringer og ikke faglige eller formelle krav, der skal styre arbejdet med opgaven, og de sørger for, at de studerende på LUB har en periode, hvor de alene arbejder med praktikopgaven. Dette gør ikke nødvendigvis oversættelsesarbejdet lettere for de studerende, men noget tyder på, at de meget eksplicitte krav, samt muligheden for fordybelse, rent faktisk muliggør, at de studerende kan foretage en oversættelse, der opleves konstruktiv og givende af såvel undervisere som størstedelen af de studerende.

Her giver studerende på LUA i højere grad udtryk for, at de straks ved afslutningen af praktikken overvældes af krav og opgaver fra uddannelsen, der ikke relaterer sig til bearbejdning af praktikken. Samtidig er kravene til bearbejdning også mindre eksplícítte og udmønter sig f.eks. ikke i skriftliggørelse. Samlet set ser denne organisering ud til at gøre det sværere for de studerende at foretage en konstruktiv og givende oversættelse og bearbejdning af deres erfaringer. Dette afspejler sig blandt andet i, at hverken de studerende selv eller deres undervisere finder det faglige niveau særlig højt i fremlæggelserne af bearbejdningen af praktikken.

Forskellige former for sammenhænge mellem teori og praktik kræver didaktisk udvikling

I relation til BTG-projektets hypotese om, *at undervisningen influerer på, i hvor høj grad de studerende oplever et konstruktivt forhold mellem teori og praksis*, viser undersøgelsen af læreruddannelsen for det første, at der ikke er tale om ét, men flere forhold mellem teori og praksis.

Både studerende og undervisere opfatter og praktiserer fire forskellige relationer eller former for teoribrug i relation til praksis. Vi har opsummeret disse former på følgende måde. Teori indgår i undervisningen i læreruddannelsen som:

- *Handlingsanvisende* – i form af specifik faglig viden eller metoder til handling i praksis
- *Handlingsforeskrivende* – i form af normer eller principper for handling i praksis
- *Deskriptiv* – i form af begreber til kategorisering og forståelse af fænomener i praksis
- *Reflekterende* – i form af begreber til analyse, refleksion og kritik af praksis

I den udstrækning forhold mellem teori og praksis ses som befordrende eller udfordrende for de studerendes oplevelse af sammenhæng i uddannelsen, ser det ud til, at de studerende i en vis udstrækning er bærere af en grundlæggende opfattelse af, at teori skal kunne afprøves og virke i praksis, hvilket teoretisk kan beskrives som en *fusionær* opfattelse af forholdet mellem teori og praksis.

Underviserne derimod ser i højere grad ud til at handle ud fra en *dialektisk* forståelse, hvor teori skal bruges til at analysere, belyse, perspektivere eller kritisere praksis og i mindre grad til at anviser rigtige og forkerte handlinger. Dog er det væsentligt at påpege, at underviserne i deres undervisning inddrager og udfolder alle fire former for teori-praksis relationer. Det er dog igen værd at bemærke, at det kan være en udfordring for de studerende umiddelbart at omsætte teori – hvad enten det er som model for handling eller til analyse – samt at manglende omsættelse kan anspore til fornemmelsen af, at der er tale om irrelevant teori eller teori for teoriens egen skyld, dvs. uden relation til praksis eller professionen.

I forlængelse heraf vil vi påpege, at der kan ligge et udviklingspotentiale i at i højere grad udvikle det, man kunne kalde en 'teori-praksis-didaktik', forstået som en didaktik, der forholder sig eksplicit til, *hvordan* de studerende skal lære at anvende teori på forskellige måder i forskellige relationer til praksis, samt *med hvilke didaktiske metoder*, de studerende skal lære henholdsvis at anvende en bestemt didaktisk metode i praksis eller anvende teoretiske begreber i analyse af praksis. Det ser ud til, at

underviserne allerede er meget bevidste om, hvordan de kan bruge deres egen praksis som undervisere som eksemplarisk for de studerendes læring. Derimod ser der ud til at være uudnyttede potentialer i forhold til, at de studerende i uddannelse ikke alene bliver præsenteret for kravet om forskellige former for teoribrug i forhold til praksis, men at uddannelsen i højere grad eksemplificerer, hvordan teori kan bruges på forskellig måde – og hermed også ekspliciterer forskellige former for sammenhænge mellem teori og praksis i undervisningen. Det gælder f.eks. i forbindelse med udfyldning af didaktiske modeller i forbindelse med planlægning af undervisning, som er en dimension, hvor både undervisere og praktiklærere oplever, at de studerende har svært ved at anvende didaktiske planlægningsmodeller og viden om fagligt indhold og didaktiske arbejdsmåder på en måde, så deres planlægning bliver tilstrækkeligt specifikt og præcis. Ligeledes gælder det i anvendelsen af teori til analyse, hvor de studerende gang på gang mødes af dette krav, men hvor de i mindre grad får undervisning i, hvordan man rent faktisk kan analysere erfaringer som empiri gennem brug af teori.

Nye former for samarbejder mellem praksis og uddannelse kan skabe nye læringsrum

I forlængelse af perspektivet om udvikling af en 'teori-praksisdidaktik' vil vi pege på BTG-projektets hypotese om, at *refleksiv dialog mellem studerende, praktikvejledere og undervisere vil fremme en frugtbar forbindelse mellem teori og praksis*. Her kan dette kvalitative studie af læreruddannelsen sættes i relation til de mange udviklingsinitiativer, som allerede er i gang på de enkelte læreruddannelsessteder i forhold til at udvide og ikke mindst udvikle samarbejdet med praksis. I interventionsdelen af BTG-projektet ligger således en analyse af Teaching Lab i Læreruddannelsen i Nørre Nissum. Teaching Lab repræsenterer sammen med flere andre konkrete udviklingsinitiativer på andre læreruddannelsessteder en ramme for nye former for samarbejder med professionspraksis, der ligger ud over praktikken på praktikstederne.

Set i relation til de udfordringer, som både studerende og undervisere møder, når de ønsker at styrke forbindelser mellem teori og praksis, udmærker Teaching Lab og andre alternative samarbejdsformer sig ved, at samarbejdet mellem uddannelse og praktik og mellem undervisere og lærere i højere grad foregår på tværs af uddannelsessted og praktiksted. Her flytter alle parter sted og møder hinanden i relationer, som bryder med f.eks. opfattelser af praktiklæreren som mester og den studerende eller gruppen af studerende som lærlinge eller af underviseren fra læreruddannelsen som repræsentant for teori. I stedet etableres her relationer, hvor studerende, underviser og praktiklærer indgår i fælles undersøgelses- og udviklingsaktiviteter. Sådanne tiltag giver mulighed for at overskride eller koble mellem praktik- og uddannelseslogik, samt for at se teori brugt såvel deskriptivt, refleksivt og handleanvisende på måder, som giver mening i såvel uddannelses- som praktiklogikken. De studerende får dermed indblik i og hjælp til på stedet og i situationen at lave forskellige former for forbindelser eller omsættelser af teori i praksis.

Det kvalitative studie af topos-logos og teori-praksisforhold i læreruddannelsen ser ud til at pege på, at der kunne ligge muligheder i en 'refleksiv dialog' og fælles erfaringer på skiftende steder mellem studerende, praktikere og undervisere. Netop for at udvikle nye samarbejdsformer og i den forbindelse en mere eksplicit vifte af teori-praksisdidaktikker, der understøtter de studerendes forskelligartede læreprocesser i forhold til at anvende og koble teori og praksis

Lærerstuderendes forskellige forudsætninger

Livsformsanalysen er med til at nuancere billedet af forskellige typer af lærerstuderende og kan skabe en dybere forståelse af, hvilke studerende og hvilke opfattelser af teori-praksis, der tilgodeses i læreruddannelsen. I forhold til at undersøge om *de studerendes forudsætninger har betydning for, om de oplever et frugtbart forhold mellem teori og praksis* kan man sige, at den måde, som overgangen mellem praktiksted og uddannelsessted aktuelt forvaltes, i høj grad lægger op til, at de studerende selv bygger bro mellem de to steder. Den måde skiftene håndteres på understøtter særligt den personorienterede livsforms tolkning af den personlige dannelse og de personlige relationer som afgørende i læreruddannelsen og lærerarbejdet. Den selvstændige livsforms søgen efter den velfungerende effektive praksis, får studerende med træk af denne livsform til at prioritere praktik og til at have en vis modstand mod uddannelsesstedets formelle akademiske yderværker. Oplevelsen af en opsplittning i en praktik- og en uddannelseslogik med uigennemskuelige og modsatrettede krav kan derimod forstås som karakteristisk for studerende med lønarbejderlivsformens forståelse af såvel teori og praksis som hhv. uddannelse og arbejde.

Når flertallet af de undersøgte lærerstuderende kombinerer træk af lønarbejder- og personorienteret livsform, kan livsformsanalysen understøtte analysen af de tidligere fremhævede specifikke teori-praksisproblematikker, men også pege på at det netop er disse to livsformers studerende og den polære og fusionære teori-praksisforståelse, der skal udfordres af undervisere og helst i tæt samarbejde med praktikvejlederne.

Litteratur

Braad, Karen Bønlykke (2008): *Er teori praktisk? En historisk undersøgelse af teori, praksis og praktik i læreruddannelsen*. Ph.d. afhandling, DPU.

Darling-Hammond, L. (2005): Assessing Teacher Education. The usefulness of multiple measures for assessing program outcomes. In: *Journal of Teacher Education*, vol. 57, n. 2 120 – 138.

Davies, B. (2006): Subjectification: The relevance of Butler's analysis for education. *British Journal of Sociology of Education* 27(4): 425-438.

Davies, B. & Harré, R. (2000 (1990)): Positioning: the discursive production of selves. In: Davies, B.: *A body of writing 1990 - 1999*. Oxford, AltaMira Press.

Eikeland, O & Heggen, K. (2008): Social workers, teachers and nurses – from college to professional work. In: *Journal of Education and Work* 21.

Eikeland, O. (2006): *Som gjort, så sagt? Yrkeskunnskap og yrkeskompetanse*, Akershus: HiAk.

Grossmann, P. K. Hamerness, et al. (2008): Constructing Coherence: Structural Predictors of perceptions of Coherence in NYC Teachers Education Programs. In: *Journal of Teacher Education*, 2008: 58: 15

Henningsen, C. (2006): *Teori og praksis i læreruddannelsen*. Forlaget CVU København & Nordsjælland.

Jensen, T. J. & Haselmann, S. (2010): *Studerendes vurdering af teori og praksis på professionsbacheloruddannelserne* (Students' Assessment of Linkage between Theory and Practice in the Professional Education Programmes) Copenhagen: AKF.

Jorgensen, E.R. (2005): "Four Philosophical Models of the Relationship between Theory and Practice". *Philosophy of Music Education Review* 13, no. 1, 21 – 36.

Knudsen, L.E.D. and P.F. Laursen (2011): Bridging the gap between theory and practice in teacher education. Coherence for whom? Paper presented at the ISATT, Braga, Portugal (unpublished).

Kvalbein, I.A. (1998): Allmennutdanning som møter mellom "modern" lærere og "postmoderne" studenter. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 82.

Kvalbein, I. A. (1999): Lærerutdanningskultur og kunnskapsutvikling. HIO-rapport nr. 15, Høgskolen i Oslo.

Laursen, P. F. (2008): Student teachers' conceptions of theory and practice in teacher education. In A. Short & J. Kentel: *Totems and Taboos: Risk and relevance in research on teachers and teaching*. Rotterdam: Sense Publishers.

Olesen, S. G. & Sommer Harrits, G. (2012): *På vej til professionerne: Rekruttering, identitet og professionsstrategier blandt studerende ved danske professionsuddannelser*. Aarhus: Systime.

Smeby, J. C. & Heggen, K. (2010): *The importance of coherence in educational programmes for the development of professional competence*. Unpublished paper.