

## Danish University Colleges

### Mere folkeskole i læreruddannelsen - mellem idealer og vilkår

#### Om at udvikle undervisningskompetence med lærerexpertise som ideal gennem vekslende bevægelser i skoletilknyttet læreruddannelse.

Heiberg, Tobias; Sandell, Anna; Gleerup-Kragh, Lene

*Publication date:*  
2012

*Document Version*  
Også kaldet Forlagets PDF

[Link to publication](#)

*Citation for published version (APA):*  
Heiberg, T., Sandell, A., & Gleerup-Kragh, L. (2012). *Mere folkeskole i læreruddannelsen - mellem idealer og vilkår: Om at udvikle undervisningskompetence med lærerexpertise som ideal gennem vekslende bevægelser i skoletilknyttet læreruddannelse*. Professionshøjskolen UCC.

#### General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

#### Download policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.



Professionshøjskolen UCC

RAPPORT

# Mere folkeskole i læreruddannelsen

– mellem idealer og vilkår

*Forfattere:  
Anna Sandell  
Lene Gleerup Kragh  
Tobias Heiberg*

Rapport: Mere folkeskole i læreruddannelsen  
– mellem idealer og vilkår

Om at udvikle undervisningskompetence med lærerekspertise  
som ideal gennem vekslende bevægelser i skoletilknyttet  
læreruddannelse

Projektgruppe: Anna Sandell, Lene Gleerup Kragh & Tobias  
Heiberg

Den samlede projektgruppe kan kontaktes via mail:  
tohj@ucc.dk

Professionshøjskolen UCC;  
Læreruddannelsen Blaagaard/KDAS;  
Gladsaxe Kommune;  
Stengård Skole;  
UCC's afdeling for forskning, udvikling og internationalisering

Juni 2012

Do not quote without permission.

## Indhold

<b>'Mere folkeskole i læreruddannelsen – mellem idealer og vilkår' .....</b>	<b>6</b>
<b>Rapportens opbygning .....</b>	<b>8</b>
Projektets problemformulering:.....	9
<b>Resumé af konklusioner og anbefalinger i rapporten .....</b>	<b>10</b>
Om etablering af et tværprofessionelt samarbejde i faget almen didaktik på læreruddannelsens 1. år:.....	10
Om den studerendes udvikling af begyndende lærereks- pertise gennem den skoletilknyttede læreruddannelse: .....	12
Rapportens anbefalinger:.....	16
<b>Projektets deltagere, organisering og egenart .....</b>	<b>18</b>
<b>Projektets formål.....</b>	<b>21</b>
<b>Projektets problemformulering.....</b>	<b>22</b>
Afgrænsning af projektets forståelse og anvendelse af begrebet lærerekspertise .....	23
Lærerekspertise .....	23
Definition lærerekspertise:.....	26
<b>Kontekstualisering og beskrivelse af skoletilknyttet undervisning i almen didaktik på hold 11dID13.....</b>	<b>28</b>
Projektets kontekstualisering og aktualitet – ambitionen om en professionsrettet læreruddannelse.....	28
Teori og praksis – et kronologisk blik på en fremtrædende udfordring i læreruddannelsen .....	28
Skoletilknytning i læreruddannelsen – en konkretisering af intentionerne om mere folkeskole i læreruddannelsen ..	34
Forløbsbeskrivelse – skoletilknyttet undervisning i almen didaktik på hold 11dID13.....	36

Projektets tilgang til førsteårsstuderende som særlig deltagergruppe .....	42
<b>Analyse – lærerstuderendes udvikling af lærerexpertise i skoletilknyttet læreruddannelse .....</b>	<b>45</b>
Videnskabsteoretisk forankring	
– radikal og operativ konstruktivisme.....	46
Luhmanns systemteori og Batesons læringskategorier som centrale analyseelementer .....	48
Tre kommunikative punktueringer – interview med de lærerstuderende i projektets begyndelse, midte og udtoning .....	49
Behandling af arbejdsspørgsmål 1: De tre vidensformer – en teoretisk forskelsmarkering mellem professionens viden og teori .....	52
Forstyrrelser, der fører til læring på nye niveauer? .....	59
Professionens praksis ind i undervisningen på uddannelsen.....	63
Delkonklusion – arbejdsspørgsmål 1.....	68
Behandling af arbejdsspørgsmål 2: Praktikere som medvirkende faktorer i forhold til udvikling af begyndende lærerexpertise? .....	69
Praktikere som kontekstmarkører? .....	70
Delkonklusion – arbejdsspørgsmål 2 .....	76
<b>Konklusion .....</b>	<b>78</b>
<b>Perspektivering, skoletilknytningens potentialer og projektets anbefalinger .....</b>	<b>81</b>
Rapportens anbefalinger .....	86
<b>Appendiks: Analysestrategi – projektets videnskabsteoretiske fundament og analysemetode .....</b>	<b>89</b>
Projektets videnskabsteoretiske fundament – forankring i den operative og radikale konstruktivisme .....	89

System og omverden .....	89
Paradoks.....	91
Selvreferentielle, operativt lukkede og autopoietiske systemer .....	92
Gregory Bateson – <i>en ramme for projektets subjektforståelse</i> .....	93
Det kybernetiske selv.....	94
Mind .....	96
Konkretisering af projektets subjektforståelse .....	96
Opsamling.....	97
Metode for empiriproduktion og analyse.....	98
Opsamling .....	100
Det lærende subjekt og læreprocessen .....	101
Batesons læringsteori .....	102
Adaption.....	102
Interaktion, feedback og konstruktion .....	103
Opsamling .....	106
<b>Litteratur.....</b>	<b>107</b>
<b>Bilag 1 – Projektets empiriproduktion.....</b>	<b>111</b>

## 'Mere folkeskole i læreruddannelsen – mellem idealer og vilkår'

Denne rapport opsummerer og problematiserer virksomhed, vidensproduktion, dilemmaer og resultater i projektet *'Mere folkeskole i læreruddannelsen – mellem idealer og vilkår'*. Som projektets titel mere end antyder, beskæftiger projektet sig med forholdet mellem uddannelse og profession i læreruddannelsen. Projektinitiativet kiler sig således ind i den i læreruddannelsen hyppigt tematiserede udfordring, der angår meningsfuld og udbytterig professionsuddannelse i spændingsfeltet mellem teori og praksis.

Projektet er på de overordnede linjer et samarbejde mellem Professionshøjskolen UCC og Gladsaxe Kommune. Intentionen bag projektet angår dels en undersøgelse af, hvordan tættere samarbejde mellem folkeskole og læreruddannelse – såkaldt skoletilknyttet læreruddannelse – influerer på de lærerstuderendes oplevelse af deres uddannelsesudbytte, dels en undersøgelse af, hvordan et sådant tættere samarbejde mellem uddannelse og profession kan etableres og gennemføres, så det fremstår reelt meningsfuldt og udbytterigt for de involverede parter. Projektet udmærker sig ved dets gennemgribende involvering af særligt kompetente repræsentanter fra lærerprofessionen i undervisningen på læreruddannelsen.

Centralt i projektet står begrebet 'lærereksptise', som afklares senere i rapporten. Begrebet fungerer på en række områder som pejlemærke for både de elementer i projektet, der vedrører konkret undervisning af de lærerstuderende, og som referenceramme for analysen af de lærerstuderendes oplevelse af deres undervisningsudbytte i denne kontekst.

Hvis vi indledningsvis tillader os at stille tingene en anelse på spidsen, så har nærværende projekt til hensigt at gøre en væsentlig og meningsfuld professionsfaglig forskel for en række lærerstuderende – en forskel, der gøres til genstand for systematisk undersøgelse med henblik på at medvirke til udvikling,

problematisering, nuancering og muligvis opdatering af faget almen didaktik, men især af samarbejdet mellem folkeskole og læreruddannelse.

*Anna Sandell, Lene Gleerup Kragh & Tobias Heiberg*

Juni 2012

## Rapportens opbygning

Rapporten indledes med et resumé af de væsentligste konklusioner og anbefalinger. Disse er et resultat af den analyse, som i mere udførlig form kan læses i den resterende del af rapporten.

Selve rapporten indledes med en kontekstualisering, hvor projektet aktualiseres dels i relation til en kronologi over uddannelsespolitiske intentioner om højere grad af professions-tilknytning i læreruddannelsen, dels i forhold til at man på Læreruddannelsen Blaagaard/KDAS har taget et nyt initiativ 'Skoletilknytning' fra 2011, som i øvrigt har tydelige referencer til intentionerne om tættere samarbejdsrelationer mellem skole og uddannelse i forligskredsens nyligt offentliggjorte aftalepapir vedrørende ny læreruddannelsesreform (dateret 1. juni 2012). I den forbindelse følger konkrete beskrivelser af, hvordan nærværende skoletilknytningsprojekt er realiseret.

Derefter analyseres projektets ledende problemformulering i to analysedele, som hver især tager udgangspunkt i projektets to arbejdsspørgsmål. Centralt står undersøgelsen af de lærerstuderendes oplevelse af udvikling af lærerexpertise på uddannelsens første år, og hvorledes udstrakt tilknytning og involvering af ekspertise fra praksisfeltet influerer på en sådan udvikling. Denne analyse forankres analysestrategisk og teoretisk i den radikale og operative konstruktivisme – i særdeleshed i den tyske sociolog Niklas Luhmanns systemteori og i den engelske antropolog Gregory Batesons subjektforståelse og kategorisering af læring. Mere udførlig redegørelse for rapportens teoretiske og metodiske forankring kan læses i appendiks.

Selve analysen afrundes med konklusion, perspektivering og fremadrettede anbefalinger, når det kommer til ambitionerne om fortsatte og udbytterige udvekslinger mellem læreruddannelse og lærerprofession.

### Projektets problemformulering:

*Hvordan kan faget almen didaktik i læreruddannelsen øge tilknytningen til praksis i folkeskolen, og hvorledes influerer en sådan styrket skoletilknytning i faget almen didaktik på de førsteårsstuderendes oplevelse af deres undervisningsudbytte og begyndende udvikling af lærerexpertise?*

## Resumé af konklusioner og anbefalinger i rapporten

'Mere folkeskole i læreruddannelsen – mellem idealer og vilkår', 2011/2012

På baggrund af det gennemførte projekt med fokus på, hvordan et styrket og udvidet samarbejde mellem undervisere fra læreruddannelsen og praktikere (begreberne 'praktiker' og 'praksis' afklares under afsnittet 'Lærereksptise') fra folkeskolen kan bidrage til den førsteårsstuderendes udvikling af begyndende lærereksptise inden for det alment didaktiske fagområde, konkluderer projektgruppen, adjunkt Tobias Heiberg, folkeskolelærer Lene Gleerup Kragh og folkeskolelærer Anna Sandell, følgende:

### Om etablering af et tværprofessionelt samarbejde i faget almen didaktik på læreruddannelsens 1. år:

- På det alment didaktiske fagområde kan undervisere fra uddannelsen og praktikere fra folkeskolen i samarbejde udarbejde og gennemføre en undervisning, der integrerer forløb i praksis og teori om praksis. Den fælles planlægning og gennemførelse medvirker til, at underviserteamet har et fælles overblik over mål og indhold i de løbende bevægelser mellem praksis og undervisning:
  - Et overblik, som de studerende læner sig op ad undervejs ved at søge vejledning og sparring hos praktikerne om såvel praksisforløb som teoriforståelse.
  - Et overblik, som giver mulighed for at kvalificere den løbende vejledning af den studerende, og som dermed indgår i feedback-relationen mellem studerende og underviser/praktiker.
  - Et overblik, som bliver genstand for løbende faglige drøftelser og meningsforhandlinger i underviserteamet, og som gøres til genstand for justeringer, som forløbene i såvel undervisning som praksis skrider frem.
- Når det tværprofessionelle underviserteam planlægger un-

dervisningen og praksisforløbene i fællesskab, så giver det mulighed for, at forskningsbaseret viden, teoretisk viden, praksismodeller, praksiserfaringer – både den studerendes egne og praktikerens 'ekspertviden' – samt de fælles refleksionsøvelser sættes i en sammenhæng, som opleves som meningsfuld af den førsteårsstuderende.

- Når der etableres et samarbejde på tværs af uddannelse og profession i faget almen didaktik, kan praksis rykkes tættere på uddannelsen gennem:
  - Praktikerne som koordinerende bindeled til praktikskolen/skoletilknytningsskolen. Praktikerne har kendskab til den konkrete skoles nedskrevne rammer fra det kommunale skolepolitiske niveau til skolens værdigrundlag og traditioner samt kendskab til elev-, forældre- og lærersammensætning – en viden, der kan bringes i spil i de didaktiske refleksioner i undervisningen. Gennem det daglige samarbejde med kolleger på egen skole kan praktikerne fra det tværprofessionelle underviserteam koordinere specifikke forløb for enkelte studerende eller hele holdet i praksis løbende gennem studieåret.
  - Praktikerne som kontekstmarkører for konteksten *Undervisning i folkeskolen med lærereksptise som ideal* både i undervisningen på læreruddannelsen og i forløbene i praksis. Praktikerne kan gennem praksisfortællinger, professionssituerede øvelser og refleksion demonstrere lærereksptise og præsentere egne forståelser og modeller ud fra de tre vidensformer, og gennem forløbene i praksis kan de studerende iagttage praktikerens kommunikation, handlinger, struktur og klasseledelse samt gøre sig egne erfaringer.
  - Praktikerne som en integreret del af de studerendes bevægelse mellem undervisningen på læreruddannelsen og forløbene i praksis. En bevægelse, som opleves tryk, motiverende og inspirerende af de studerende i deres udvikling af en begyndende lærereksptise.

## Om den studerendes udvikling af begyndende lærerekspertise gennem den skoletilknyttede læreruddannelse:

- Det tværfaglige underviserteam kan gennem den fælles planlægning og gennemførelse af såvel praksisforløb som undervisningssekvenser skabe *tilpasse forstyrrelser* i den studerendes læreproces og udvikling af en begyndende lærerekspertise. Der kan gennem bevægelsen sammen med underviserteamet skabes nye forståelser af den kontekst, der omhandler *Undervisning i folkeskolen med lærerekspertise som ideal*.
  - Der kan gennem det løbende, tværprofessionelle samarbejde i underviserteamet arbejdes målrettet med almen didaktikfagets identitet og læreplan, de studerendes egne intentioner samt professionsidealet *lærerekspertise*. Praksis og undervisning kan blive integrerede dele af hinanden.
  - Praktikerne kan blive kontekstmarkører for konteksten *Undervisning i folkeskolen med lærerekspertise som ideal* og opleves som troværdige 'rollemodeller' i arbejdet med 'de fire ben'. Der skabes gennem undervisningsforløb på læreruddannelsen og forløbene i praksis mulighed for, at de studerende kan lære både *af* forløbene og *om* den særlige undervisningskontekst i folkeskolen.

Vores erfaringer med og analyse af skoletilknyttet læreruddannelse i studieåret 2011/2012 har bibragt os følgende konkretisering af potentialer, når det kommer til initiativets interesser: læreruddannelse, folkeskole, kommune, lærerstuderende og professionelle (samlende betegnelse får såvel læreruddannelsesundervisere som lærere).

Skoletilknyttet læreruddannelse forstået ud fra et koncept, hvor læreruddannelse og praksisfelt indgår i udstrakt gensidig udveksling, tæt tværprofessionelt samarbejde og fælles bevægelse

mellem niveauerne uddannelse og profession, har følgende potentielle effekter for de involverede interesser:

### Læreruddannelse:

Involvering af eksperter fra praksis i undervisning på uddannelsen kan kvalificere og målrette arbejde i forhold til det skoletilknyttede læreruddannelsesfags identitet, mål, indhold, CKF'er (i dette tilfælde almen didaktik) – i særdeleshed når det kommer til udviklingen af undervisningskompetence med lærerekspertise som ideal.

Udveksling mellem læreruddannelse og profession kan skærpe og kvalificere læreruddannelsens professionsretning.

Læreruddannelsens organisatoriske kultur kan forstyrres positivt og i højere grad implementere organisationsformer og arbejdsmåder fra praksisfeltet – her tænkes især på teamorganiseringens eksemplariske værdi, når det kommer til de studerendes uddannelsesudbytte.

Tværprofessionelle samarbejdskonstellationer mellem læreruddannelse og folkeskole åbner muligheder for involvering af det videnskabelige system. Der åbnes således for 'forskningstilknytning' som et element i læreruddannelsens skoletilknytning.

Skoletilknytningsinitiativet og det udvidede samarbejde med folkeskolen åbner særlige muligheder for praksisorienteret professionsforskning, hvor professionshøjskolerne kunne dyrke en særlig 'forskningsniche', som universiteterne generelt synes længere på afstand af.

Mulighed for anderledes prøveformer og eksaminer, der i mere udstrakt grad kan afprøve den studerendes undervisningskompetence og lærerekspertise.



### **Kommune:**

Udviklingsprojekter konkretiseret i skoletilknyttende samarbejdsrelationer med læreruddannelsen rummer muligheder for fastholdelse og rekruttering af lærere med særlige kompetencer, profiler og kvalifikationer – lærereksperter om man vil.

I etableringen af de tværprofessionelle samarbejdskonstellationer opstår muligheden for etablering af ekspansive læringsforløb, som implicit resulterer i kompetenceudvikling af kommunens lærere.

Som et element i læreruddannelsens tilknytning til kommunens skoler kan læreruddannelsesundervisere i samarbejde med praksisfeltet tilbyde særligt relevante kursusforløb for skolerne og deres personale.

Samarbejde med læreruddannelsen kan medvirke til synliggørelse, udvikling og skærpelse af kommunens skolepolitik og visioner – især hvis skoletilknytningsinitiativet udvides til også at involvere tilknytning af forskningsniveauet.

### **Lærerstuderende:**

Ekspert fra praksis som et integreret element i undervisningen på læreruddannelsen, som (særligt kompetente praktikere som kontekstmarkører i læreruddannelsen) kan medvirke til at udvikle den lærerstuderendes undervisningskompetence med lærerekspertise som ideal.

Den lærerstuderende kan opnå større tydelighed, udveksling og gennemsigtighed i forhold til sammenhænge og dilemmaer mellem læreruddannelse og lærerprofession.

Samarbejde mellem læreruddannelsesundervisere og praktikere

kan resultere i, at den lærerstuderende i mere udstrakt grad mødes af eksempelsættende undervisning, der så at sige er tættere på professionens virkelighed.

Tidligt i uddannelsesforløbet kan den lærerstuderende stå med reelt undervisningsansvar i praksis (i dette projekt allerede efter tre uger på læreruddannelsen).

Tættere samarbejdsrelationer mellem folkeskole og læreruddannelse giver mulighed for at tilknytte hele hold til samme skole. Dette kan resultere i højere grad af genkendelighed, tryghed og fælles referenceramme i undervisningen på læreruddannelsen.

Et tværprofessionelt samarbejde mellem praktikere fra folkeskolen og undervisere fra læreruddannelsen kan gennem disses faglige engagement og fælles, ekspansive læreproces fremstå som troværdige, inspirerende 'rollemodeller', der bidrager med positiv energi til de studerendes lærings- og studiemiljø.

### **De professionelle:**

Såvel læreruddannelsesundervisere som folkeskolelærere bliver legitime deltagere i et potentielt udviklende, tværprofessionelt praksisfællesskab.

Der kan opstå muligheder for ekspansive læreprocesser i de tværprofessionelle praksisfællesskaber, som skoletilknytning kan facilitere – her igen med mulighed for involvering af forskningsniveau i sådanne samarbejdskonstellationer.

For såvel læreruddannelsesundervisere som folkeskolelærere kan skoletilknytningssamarbejdet have positiv effekt på den enkeltes løbende kompetenceudvikling. Læreruddannelsesundervisere, lærere og lærerstuderende konfronteres intensivt med hinanden

og tvinges positivt set til at kommunikere og lade sig 'forstyrre' i relation til egen positionering og faglige identitet.

På baggrund af vores viden og erfaringer fra nærværende projekt og de ovenfor opstillede potentialer i skoletilknytningsinitiativet vil vi i projektgruppen præsentere følgende konkrete anbefalinger i relation til de fortsatte bestræbelser på at skabe meningsfulde vekselvirkninger mellem læreruddannelse og folkeskole – med andre ord projektgruppens tanker om, hvordan de opstillede potentialer kan realiseres:

### Rapportens anbefalinger:

- At der i samarbejde mellem læreruddannelse og kommune etableres tværprofessionelle team på tværs af læreruddannelse og folkeskole – eventuelt med udvidelse af forskningstilknytning.
- At både læreruddannelse, folkeskole og kommune forholder sig til, at praktikere ikke blot er praktikere, men at skoletilknytning på læreruddannelsen med henvisning til John Hatties segmentering af lærerkompetencer (Hattie, 2003:16) må sigte efter at involvere særligt kompetente lærere på 'ekspertniveau'.
- At skoletilknytningsinitiativet i mere udstrakt grad må indtænke bevægelser i 'begge retninger' mellem folkeskole og læreruddannelse. Læreruddannelsens undervisning må med andre ord fortsat flyttes 'ud i praksis' fra tid til anden, men må desuden involvere praktikere i selve læreruddannelsesundervisningens tilrettelæggelse, gennemførelse og evaluering.
- At hvis skoletilknytningsinitiativet ikke kan dimensioneres til på så omfattende vis at involvere praksisfeltet, som det er tilfældet i nærværende projekt, kan særligt kompetente praktikere fra kommunens skoler med fordel tilknyttes som læreruddannelseskonsulenter. Praktikere frikøbes til involvering og undervisning i forløb på læreruddannelsen. Der bør skabes mulighed for at praktikere kan deltage i sådanne

tværprofessionelle samarbejdskonstellationer dels med tid til teamsamarbejde, dels med tid til tilrettelæggelse, gennemførelse og evaluering af undervisning på læreruddannelsen.

- At der i faget almen didaktik gennem etablering af tværprofessionelle team og en fælles bevægelse både ind i praksis og ind på læreruddannelsen i særlig fokuseret grad kan arbejdes målrettet med de tre vidensformer (praksisviden, teoretisk viden og forskningsviden) i forhold til eksempelvis klasse- og læringsledelse (herunder undervisningsdifferentiering og inklusion). Der kan med fordel skabes et tæt samarbejde mellem linjefag og de pædagogiske fag som en del af det tværprofessionelle team med henblik på udvikling af de lærerstuderendes undervisningskompetence med lærerekspertise som ideal.
- At de lærerstuderende med fordel kan organiseres i forpligtende team i deres uddannelsesforløb. Dette projekt viser, at de lærerstuderende bibringes erfaringer med sådanne arbejdsformer, som resulterer i udvidet rum for refleksion og øvelse i samarbejdsmodeller med overførselsværdi, når det kommer til deres senere bestridelse af lærerprofessionen.

## Projektets deltagere, organisering og egenart

Udviklingsprojektet 'Mere folkeskole i læreruddannelsen – mellem idealer og vilkår' er overordnet set et samarbejde mellem UCC og Gladsaxe Kommune. Nærmere bestemt er der tale om et samarbejde mellem UCC's afdeling for forskning, udvikling og internationalisering, Læreruddannelsen Blaagaard/KDAS, Stengård Skole og Gladsaxe Kommunes pædagogiske videns- og dokumentationscenter.

På læreruddannelsen tilknyttedes 26 lærerstuderende (23 mænd og tre kvinder) fra første årgang med linjefaget idræt i studieåret 2011/2012. Projektet bygges op omkring undervisning i faget almen didaktik, som varetages af Tobias Heiberg. Desuden tilknyttedes linjefagsunderviserne Tina Thilo, Thomas Behrens og Mathias Berg, og idrætsfaget skoletilknyttedes ligeledes Stengård Skole. Fra Stengård Skole tilknyttedes lærerne Anna Sandell og Lene Gleerup Kragh, otte praktikklasser og otte praktiklærere.

Udviklingsprojektet er tænkt ind i Blaagaard/KDAS's initiativ til højere grad af skoletilknytning i læreruddannelsen. På Blaagaard/KDAS flyttes faget almen didaktik fra begyndelsen af studieåret 2011/2012 fra 2./3. årgang til 1. årgang, hvor de lærerstuderende tidligt i uddannelsen undervises i fag, der i særlig fokuseret grad retter sig mod professionen, hvilket fremgår af 'Fagets profil' fra studieordningen for almen didaktik:

*"Almen didaktikkens særlige fokus er forholdet mellem teoretisk viden om undervisning og praksisfeltets vidensformer, som ikke kan ekspliciteres entydigt i lærerprofessionen. Centralt står lærerens handlemuligheder i spændingsfeltet mellem idealer og vilkår."*  
(Læreruddannelsen Blaagaard/KDAS, 2011).

Desuden indføres der i studieordningen (Ibid.), at der i faget tilstræbes en femtedel skoletilknytning. I de bekendtgjorte krav og i de nævnte uddannelsesudviklende forandringer finder vi

relevans for nærværende projekt, idet et pædagogisk fag på læreruddannelsens første år og et krav om øget skoletilknytning i vores øjne må imødekommes af nye, progressive tiltag, som sideløbende må gøres til genstand for systematisk undersøgelse. I øvrigt sættes der i såvel forskningsmæssige som uddannelsespolitiske sammenhænge i stadigt mere omfattende omfang fokus på kravene til de lærerstuderendes professionsparathed og undervisningsekspertise (jf. fx forskningsprojektet 'Ekspert i undervisning' og den netop offentliggjorte aftaletekst angående reform af læreruddannelsen).

De førsteårsstuderende introduceres fra begyndelsen af undervisningsåret 2011/2012 for projektet, som vil være et væsentligt element i undervisningen i almen didaktik. Projektet adskiller sig fra tidligere projekter af lignende karakter, idet lærerne Anna og Lene deltager i undervisningssammenhænge på læreruddannelsen med oplæg, vejledning, refleksionsøvelser og praksiseksempler. Vi flytter populært sagt ikke kun læreruddannelsen ud i vores skoletilknytningsprojekt – vi foretager også en relativt utraditionel bevægelse i den modsatte retning: *vi rykker skolens lærere og skolens virkelighed ind på læreruddannelsen*. Hensigten er, at vi sammen med de nævnte idrætsundervisere fremstår som et lærerteam over for de studerende og dermed fremtræder som en samlet enhed af repræsentanter for såvel læreruddannelse som folkeskolens praksis. En sådan teambaseret samarbejdskonstellation, hvor der så i udstrakt grad insisteres på regulært samarbejde på tværs af fagidentiteter, opfatter vi ligeledes som relativt ukonventionel. Vi samarbejder om tilrettelæggelsen af det pågældende holds undervisningsplan i almen didaktik. Vi gennemfører i samarbejde 18 undervisningssessioner ud af studieårets 22 og evaluerer desuden i fællesskab på det samlede forløb. De lærerstuderende og Tobias indgår som deltager i undervisningssammenhænge på Stengård Skole i form af elevstyrede workshops, gennemførelse af studerendes undervisning af elever, undervisningsobservationer og i øvrigt gennem-

fører de studerende deres førsteårspraktik på Stengård Skole i nær tilknytning til de nævnte praktiklærere og deres klasser. I denne forbindelse er det væsentligt at understrege, at projektets rammebetingelser adskiller sig fra flere af de øvrige skoletilknytningsprojekter, som gennemføres på Blaagaard/KDAS i studieåret 2011/2012, idet UCC og Gladsaxe Kommune er gået sammen om at beramme en særlig økonomisk pulje til projektgruppens deltagelse i projektet. Projektets økonomiske ramme giver med andre ord mulighed for at eksperimentere med og undersøge skoletilknytningstanken i læreruddannelsen med mere vidtrækkende deltagelse og involvering fra professionsfeltet.

## Projektets formål

Projektet sigter mod at undersøge, hvordan læreruddannelsen bliver bedre til at tilknytte praksis i faget almen didaktik med henblik på udvikling af den lærerstuderendes lærerekspertise. I projektet fokuseres der i særdeleshed på, hvordan styrket skoletilknytning i læreruddannelsen, og således hvordan intensiveret brobygning mellem uddannelses- og professionsfelt, kan rumme potentialer og dilemmaer, når det kommer til udviklingen af de lærerstuderendes lærerekspertise.

Da der i projektet dels gennemføres undervisning, dels foretages undersøgelser af den gennemførte undervisning, kan projektets formål beskrives som rettet mod to sideløbende perspektiver: 1) at uddanne undervisningskompetente og professionsparate lærere, og 2) gennem systematisk empiriproduktion at finde frem til, hvordan læreruddannelsen bliver endnu bedre til dette i et øget samarbejde med folkeskolen. I denne rapport ligger det analytiske fokus i særdeleshed på det andet af de to ovennævnte perspektiver.

## Projektets problemformulering

*Hvordan kan faget almen didaktik i læreruddannelsen øge tilknytningen til praksis i folkeskolen, og hvorledes influerer en sådan styrket skoletilknytning i faget almen didaktik på de førsteårsstuderendes oplevelse af deres undervisningsudbytte og begyndende udvikling af lærerekspertise?*

Problemformuleringen søges besvaret ud fra følgende arbejdsspørgsmål:

- Hvordan kan forholdet mellem teoretisk viden, forskningsviden og professionens praksisviden iagttages som en læringsforstyrrelse i den førsteårsstuderendes kommunikation om egen udvikling af begyndende lærerekspertise?
- Hvordan kan tilstedeværelsen af praktikere i læreruddannelsen iagttages i den førsteårsstuderendes kommunikation som en faktor, der medvirker til en begyndende udvikling af lærerekspertise?

## Afgrænsning af projektets forståelse og anvendelse af begrebet lærerekspertise

Begrebet lærerekspertise fungerer som samlende ideal for udviklingen af undervisningskompetence hos de involverede lærerstuderende i projektet. Lærerekspertise er således også centralt i vores analyse af de lærerstuderendes oplevelse af egen undervisningsudbytte og udvikling, hvorfor vores opfattelse af begrebet i det følgende afklares.

### Lærerekspertise

Med udgangspunkt i de danske lærings- og uddannelsesforskere Jens Rasmussen og Per Fibæk Laursens forskningsprojekt 'Ekspert i undervisning' fra 2010 samt den New Zealandske uddannelsesforsker John Hatties omfattende forskningsrapport 'Teachers Make a Difference' (Hattie, 2003) vil vi i dette afsnit søge at nå frem til en begrebsdefinition af professionsidealet *lærerekspertise*. Begrebsdefinitionen vil efterfølgende indgå som et styrende element i projektets analyse af de lærerstuderendes kommunikation om egen udvikling.

Forskningsprojektet 'Ekspert i undervisning' peger på, at netop undervisningsekspertise må ses som en samlet betegnelse for idealet for såvel lærerprofession som læreruddannelse. Et sådant ideal kan imidlertid kun slå igennem, hvis det både tilgodeser hensynet til de studerende og til den offentlige legitimitet, og det betyder samtidig også, at man er nødt til at opstille konkrete bud på, hvordan et sådant ideal skal udmøntes i professionen, uddannelsen og i de professionelle aktørers håndtering af opgaven (Rasmussen, 2010b:70). Ekspert i undervisning, at besidde lærerekspertise i en nutidig kontekst, omhandler ifølge Fibæk en mindre vægtning af målrettet planlægning og refleksion<sup>1</sup> og en større vægtning af viden om, 'hvad der virker', praktisk kompetence i klasseværelset samt et øget fokus på nuancerede forbindelser mellem det lærerfaglige, eller professionelle om man vil, og det personlige (Laursen, 2010:71).

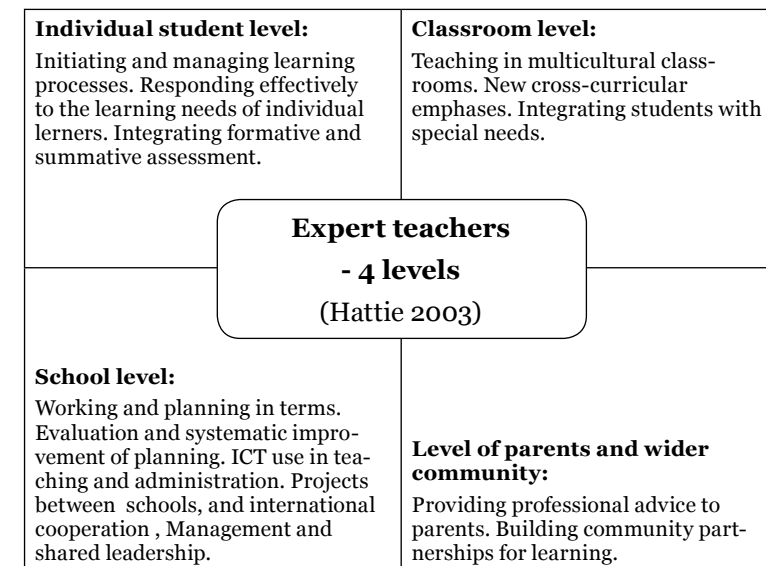
<sup>1</sup> Den reflekterende praktiker i Donald Schöns optik har de sidste 20 år spillet en afgørende rolle for professionsidealet på læreruddannelsen. Ifølge Fibæk er dette ideal ved at blive trængt og er ikke længere tilstrækkeligt (Rasmussen 2010a).

Kravene til folkeskolen, lærerne og undervisningen i en nutidig kontekst forudsætter med andre ord en langt større bevidsthed og viden om den kompleksitet lærerrollen i dag indeholder. *Kontingens* er et element i interventionen i læringskonteksten. I OECD-rapporten 'Teachers matter' fra 2005, som refererer til Hatties rapport fra 2003, peges der på følgende:

*"In reflection of this school reform agenda, most of the Country Background Reports indicate that teachers are now expected to have much broader roles, taking into account the individual development of children and young people, the management of learning processes in the classroom, the development of the entire school as a 'learning community' and connections with the local community and the wider world"*

(OECD, 2005:97).

I Hatties (2003) særdeles grundige undersøgelser af, hvordan særligt dygtige lærere udmærker sig og lader sig karakterisere, opstiller han fire niveauer, som er væsentlige i forhold til at besidde lærerexpertise – at være 'ekspert' i lærerrollen omhandler kompetencer, der både relaterer sig til den enkelte elev, til undervisningen, lærerteamet og forældrene. De fire niveauer har vi opstillet i følgende model:



*Expert teachers* tegner således en særlig profil, hvor kompetencer til professionelt at intervenere inden for ovenstående fire niveauer bliver afgørende for, hvorvidt der overhovedet kan tales om lærerexpertise. Hvis ikke kompetencerne udvikles, reguleres og konstant konstrueres vil ovenstående punkter imidlertid blot stå tilbage som en tjekliste til at nå det overordnede professionsideal.

At være lærerexpert kræver altså at kunne omsætte idealet til et hvordan – og dette hvordan udvikles ifølge Hattie bedst i praksis (Ibid.:101). Med Hatties betoning af lærerexpertens konstante kompetenceudvikling og videnskonstruktion bliver Donald Schöns teori om udvikling af ekspertise gennem refleksion-i-handling, efter vores vurdering, alligevel central (jf. fodnote 1). Refleksion er i Schöns optik afgørende for, hvorvidt ekspertise kan udvikles, idet det, der kendetegner eksperten, bliver evnen til hele tiden at konstruere, skabe og producere nye idéer og ny viden på baggrund af viden-i-handling og refleksion-i-handling – ekspertisen omhandler med andre ord evnen til at reflektere over refleksion-i-handling og skabe nye handlemuligheder og



idéer i forhold til praksis (Schön, 2002). Fibæks kritik af idealet om *'den reflekterende praktiker'* omhandler behovet for, at den lærerstuderende skal lære at reflektere over *egen* refleksion-i-handling og dermed er nødt til at gøre sig egne erfaringer i praksis og opleve en større sammenhæng mellem uddannelsen og professionens praksis (Laursen, 2010).

Lærereksptise bliver altså overordnet set til, idet aktørerne formår at omsætte idealet og de opstillede krav til et 'selvledet' hvordan. Dette *hvordan* er komplekst og kræver, at alle tre vidensformer – *praksisviden, teoretisk viden og forskningsviden* – inden for det alment didaktiske, pædagogiske og psykologiske felt er i spil på én og samme tid både i uddannelsen, praktikken og i professionen (Rasmussen, 2010a+b). Rasmussen definerer praksisviden som viden, praktikerne udvikler for sig selv med henblik på gennemførelse af en mere hensigtsmæssig praksis. Praksisviden er et resultat af praksisrefleksion og således en erfaringsbaseret viden, som har som funktion at styrke den konkrete, pædagogiske hverdagspraksis (jf. Schön). Teoretisk viden er teori produceret i uddannelsessystemet om uddannelsessystemet og for uddannelsessystemet, mens forskningsviden er viden, som er produceret om uddannelsessystemet uden for uddannelsessystemet med en optik, der er anderledes end den, uddannelsessystemet selv anvender (Rasmussen, 2010b:43). I nærværende undersøgelse vil vi på baggrund af ovenstående afgrænse og definere begrebet lærereksptise således:

**Definition lærereksptise:**

*Lærereksptise 'går på fire ben': Læreren må besidde kompetencer til at kunne intervenere og lede både i forhold til den enkelte elev, til forældregruppen, til skolen som organisation samt i selve undervisningen. Lærereksptise fordrer både evnen til refleksion og til at intervenere i praksisfeltet og begge dele integrerer alle tre vidensformer: forskningsviden, teoretisk viden og praksisviden.*

I øvrigt vil vi i denne forbindelse afgrænse vores brug af ordene 'praktiker' og 'praksis' i denne rapport. Vi opererer med praktikerne som 'udøvere af lærerprofessionen/lærere i folkeskolen' og praksis forstået som *'de aktiviteter og opgaver, der relaterer sig til læreren som underviser i folkeskolen inden for folkeskolens rammer'*. Begreberne specificeres yderligere inden for en teoretisk ramme af Hatties (2003) segmentering som *'udøvere af professionen indenfor tre kategorier: Novicer – erfarne – eksperter'* og praksis til en kontekstforståelse, der omhandler *'undervisning i folkeskolen med lærereksptise som ideal'*. Det skal understreges, at vi ikke opererer med begreberne 'praktiker' og 'praksis' som elementer, der ikke indbefatter teori, som det ellers kunne opfattes inden for rammen af forskelsmarkeringen teori/praksis. Vi opfatter så afgjort hverken 'praktikere' eller 'praksis' som teoriløse – begreberne indbefatter i vores perspektiv netop de tre vidensformer.

Inden vi beskæftiger os med analysen af de lærerstuderendes oplevelse af udbyttet af den skoletilknyttede undervisning og deres udvikling af lærereksptise, har vi til hensigt at anlægge perspektiver på problemformuleringens første led, nemlig hvordan faget almen didaktik kan forøge tilknytningen til praksis. Vi mener, at intentionerne om en sådan forøgelse skal forstås i en særlig sammenhæng. En sammenhæng, der angår udfordringer i at professionsrette læreruddannelsen. Derfor indleder vi det følgende afsnit med en indføring i denne særlige kontekst, som efterfølges af en mere konkret beskrivelse af skoletilknytningsintentionerne i UCC og på Læreruddannelsen Blaagaard/KDAS for afslutningsvis at beskrive, hvordan vi i projektgruppen har konkretiseret forøget tilknytning af praksis i almen didaktik.

## Kontekstualisering og beskrivelse af skoletilknyttet undervisning i almen didaktik på hold 11d13

### Projektets kontekstualisering og aktualitet – ambitionen om en professionsrettet læreruddannelse

Projektet beskæftiger sig i sin kerne med, hvordan vi lærer de lærerstudende at blive gode lærere, og i den forbindelse med en underliggende antagelse om, at det gør vi bedst, hvis vi på læreruddannelsen bliver bedre til at inkorporere skolens virkelighed, viden og erfaringer fra praksisfeltet. Nærværende projekt skriver sig dermed som nævnt indledningsvis ind i en af de historisk set mest fremtrædende udfordringer i læreruddannelsen; forholdet mellem teori og praksis (Thingholm & Rasmussen, 2010: 30). I dette afsnit har vi til hensigt at anskueliggøre, hvordan projektet kiler sig ind i netop den sammenhæng og således illustrere inden for hvilken tradition og historik, nærværende projekt skal ses.

### Teori og praksis – et kronologisk blik på en fremtrædende udfordring i læreruddannelsen

Vi tager vores afsæt i Berlin i 1826, hvor den tyske etiker, teolog og filosof Friedrich Schleiermacher i forbindelse med en række forelæsninger stiller spørgsmålet: 'Hvad vil den ældre generation egentlig med den yngre?' Schleiermachers forelæsninger behandler således institutionaliseringen af opdragelsen, og professor Jens Rasmussen anskueliggør, hvordan vi på dette tidspunkt kan iagttage tendenser til tematisering af et behov for udvikling af en teoretisk pædagogik:

*"Baggrunden for hans overvejelser var, hvad vi i dag med et moderne begreb ville kalde for uddifferentieringen af et særligt område i samfundet til varetagelse af opdragelse og undervisning. Tidligere lå disse opgaver i*

*familien, men efterhånden – iagttager Schleiermacher – er forældrene ikke alene om opdragelsen; hjemmelærere og egentlige institutioner overtager den gradvist. Det skaber et behov for pædagogisk teori, for forældre opdrager ikke efter teori, men det gør offentlige institutioner for undervisning, da de ikke beskæftiger sig 'med noget ganske tilfældigt'. Herved opstår problemet vedrørende teori og praksis i pædagogikken"*

(Rasmussen, u.d.:18).

Schleiermachers tematisering kan dermed opfattes som oprindelsen til skellet mellem teori og praksis i en mere moderne kontekst, idet den rummer en selvstændiggørelse af pædagogikken som videnskabsområde. Funderet i Schleiermachers skelnen perspektiverer vi til skelnen og sammenhænge mellem uddannelse og profession, som i nærværende projekt udgør platformen for den nævnte forskelsbetragtning mellem teori og praksis. Med udgangspunkt i skelnen mellem teori og praksis springer vi derfor til en mere konkretiseret historisk læreruddannelseskontekst, idet vi, i de for uddannelsen funderende reformtekster, ser på uddannelsespolitiske intentioner om sammenhænge mellem uddannelse og profession.

I de ændringer af læreruddannelsesloven, som finder sted i 1954, ses en tydelig politisk intention om dels at akademisere uddannelsen, dels at gøre den mere pædagogisk funderet og rettet mod professionen – her omtalt som praktisk indsigt (jf. følgende citat). Til forskel fra tidligere reformer slås det i formålsparagraffen fra 1954 fast, at læreruddannelsen er en pædagogisk uddannelse, som bibringer den studerende (på det tidspunkt omtalt som 'eleven') den fornødne indsigt i professionsudøvelsen i folkeskolen:

*"Læreruddannelsen skal foruden at give de fornødne faglige kundskaber tilstræbe at fremme elevernes personlige udvikling og give dem fyldig pædagogisk og praktisk*



*indsigt i undervisningen i folkeskolen”*

(Lov nr. 220 af 11. juni 1954, Simonsen, 2004:255).

Praktik, pædagogik og psykologi bliver i 1954 hovedfag i uddannelsen, som til forskel fra tidligere skal have relation til de øvrige fag i læreruddannelsen med sigte på at omsætte det fagfaglige stof til undervisning af børn. De nævnte fag skulle:

*”(...) foruden at sigte på elevernes [de lærerstuderendes] personlige udvikling tillige vejlede med hensyn til stoffets praktisk-pædagogiske udformning”*

(Ibid.:256).

Vi kan altså få øje på en øget tematisering af professionsretningen i læreruddannelsen og således en politisk intention om intensiveret forbindelse mellem det teoretisk funderede uddannelsesniveau og det mere praktisk vidensfunderede professionsniveau. Vi kan med andre ord se, at der med 1954-loven og med bekendtgørelser af 1955 og 1957 kan iagttages forandringer i lærerprofessionsforståelsen på uddannelsesniveau, idet de pædagogiske fag og deres retning mod praksis i denne forbindelse står tydeligere frem end tidligere set (Ibid.:256).

I ændringerne i forbindelse med læreruddannelsesloven fra 1966 spiller Professor Carl Åge Larsen en synlig rolle, når det kommer til intentionerne om at skabe større sammenhæng mellem seminarieundervisningen og praktikken i dansk læreruddannelse. I 1969 holder Larsen en forelæsning ved Danmarks Lærerhøjskole med deltagelse af landets seminarielærere. Foredraget 'Didaktik – om didaktikken som planlægningsvirksomhed og om dens systematiske placering i pædagogikken', som af Larsens selv beskrives som inspireret af Klafki, Dewey og Kold (Braad, 2008: 144), har til hensigt at anskueliggøre forskelle mellem 1954-loven og 1966-loven i form af nye tiltag i loven fra 1966. Som foredragstitlen antyder, står det didaktiske element i læreruddannelsen nu

mere centralt. Vi er bevidste om, at indholdet i og betydningen af Larsens foredrag er mere omfattende og nuanceret, end det for os er muligt og relevant at gengive i denne sammenhæng, men vi mener ikke desto mindre at kunne iagttage, hvordan Larsen i særdeleshed betoner væsentligheden af, at der hos den lærerstuderende skal skabes syntese mellem teori og praksis (Ibid.: 140). Karen Braad pointerer, at det på dette tidspunkt er seminariefaglærernes opgave sammen med de studerende at drøfte:

*„(...) hvordan undervisningen i faget i skolen kan fremme dennes almindelige formål, ligesom de studerende vejledes i faglig vurdering af undervisningsmidler for folkeskolen (...)”*

(Læreruddannelse efter loven af 1966. Betænkning nr. 527, Ibid.).

og samtidig:

*„(...) skal den teoretiske vejledning vedrørende den pædagogiske anvendelse af det faglige stof i alle fagene tilgodeses gennem undervisningslæren...”*

(Ibid.).

Den nævnte syntese mellem praktik, pædagogik/didaktik og skolefag skal i 1966 for alvor materialisere sig i udarbejdelsen af et pædagogisk speciale ved afslutningen af uddannelsen. Vi kan altså se en stadig tydeligere intention om syntesedannelse hos den studerende mellem de elementer, som vi i dag ville benævne pædagogiske fag, linjefag og praktik – også kaldet treklangen i læreruddannelsen. Med udgangspunkt i sådanne gradvist tydeligere ambitioner om en sådan treklang i læreruddannelsen bliver det interessant at se på de to seneste reformændringer i læreruddannelsen, hvor netop denne treklang spiller en central rolle.

I seneste læreruddannelsesreform fra 2006 er intentionen om dels professionsrettethed, dels den nævnte treklang særdeles tydeligt formuleret i bekendtgørelsens § 1:

*”Den studerende skal med henblik på det professionsrettede virke som folkeskolelærer gennem uddannelsen (...) i et nært samspil med de pædagogiske fag og praktikken opnå en fagdidaktisk indsigt i sine linjefag, der kvalificerer til at begrunde og forstå undervisningen og løsningen af andre læreropgaver (...)”*

(Undervisningsministeriet, 2006).

Helle Bjerresgaard (2008: 23) peger på, at der i loven fra 2006, til forskel fra den forudgående læreruddannelseslov fra 1997 og tidligere lovtekster i øvrigt, er sket en markant forandring i formålet med læreruddannelsen; den er i højere grad blevet professionsrettet. I bekendtgørelsen for faget almen didaktik, der som nævnt er et omdrejningspunkt i nærværende projekt, kan vi iagttage en lignende tendens til tydelige intentioner om, at der skal lægges vægt på, at uddannelsen retter sig mod praksis:

*”Det overordnede mål er, at den studerende tilegner sig teoretisk indsigt og praktiske kompetencer til at beskrive, analysere og vurdere undervisningspraksis, samt selvstændigt og i et samarbejde med elever og kolleger at træffe og begrunde valg i forbindelse med at planlægge, gennemføre og evaluere undervisning, under hensyntagen til kompleksiteten i praksis og med skolens samlede opgave for øje”*

(Undervisningsministeriet, 2006).

En sådan mere markant stræben efter professionsforståelse betegner Bjerresgaard, i tråd med vores vurdering, som en intention om bedre sammenhæng mellem teori og praksis i uddannelsen (Bjerresgaard, 2008:23). Vi kan således se, hvordan udviklingen

i de uddannelsespolitiske intentioner med læreruddannelsen over tid i stadig mere markant grad retter sig mod professionen, og således en hensigt om at skabe tættere sammenhænge mellem uddannelse og profession. En udvikling, der i øvrigt så afgjort lader sig spore i forligspartiernes aftaletekst angående ny reform for læreruddannelsen, dateret 1. juni 2012:

*”Pædagogik og lærerfaglighed har som formål at udvikle de studerendes generelle viden og kompetence som undervisere og gøre dem i stand til at fungere i skolens virkelighed. Dermed får lærerne fortsat generel undervisningskompetence i folkeskolen”*

(Ministeriet for Forskning, Innovation og Videregående Uddannelser, 2012).

Desuden fremgår det med relevans for dette projekt, at en ny læreruddannelse må finde nye og utraditionelle veje ind i professionstilknytning og tværfaglige samarbejdskonstellationer mellem folkeskole og læreruddannelse:

*”Samtidig opfordres professionshøjskolerne til at indgå partnerskaber med kommuner og folkeskoler med henblik på øget brug af praktikere som eksterne undervisere, udvikling af trainee-ordninger, fælles udviklingsprojekter mv. Ligesom parterne opfordres til at indgå aftaler om ansættelse af lærerstuderende som undervisningsassistenter i folkeskolen.”*

(Ibid.)

Som et element i at beskrive den kontekst, som dette projekt skal ses i, vil vi i det kommende afsnit forsøge at anskueliggøre, hvordan man i UCC og på Læreruddannelsen Blaagaard/KDAS har håndteret sådanne uddannelsespolitiske intentioner om forøget professionstilknytning. Her tænker vi i sagens natur på de intentioner, som går forud for de seneste uddannelsespolitiske

udmeldinger i relation til den kommende læreruddannelsesreform. Men inden vi skifter perspektiv, finder vi det relevant at understrege, at selv om vi kan iagttage tydelige tegn på uddannelsespolitiske intentioner om forøget professionsrettethed i læreruddannelsen, er teori/praksis-udfordringen så langt fra løst:

*”Til trods for den omfattende opmærksomhed, temaet eller problemstillingen vises, og til trods for de utallige bud på, hvordan problemet kan løses, så kan man desværre ikke sige, at der er udviklet generelle, alment accepterede strategier for, hvordan integration af teori og praksis bedst opnås, og de helt centrale begreber teori og praksis såvel som relationen imellem dem anvendes ikke på en entydig måde”*

(Thingholm & Rasmussen, 2010:31).

Ovenstående citat fra forskningsprojektet 'Ekspert i undervisning' (Ibid.) konkretiserer på præcist, hvilken udfordring læreruddannelsen fortsat står i, og således hvilken problematik nærværende projekt skriver sig ind i.

### Skoletilknytning i læreruddannelsen – en konkretisering af intentionerne om mere folkeskole i læreruddannelsen

Med udgangspunkt i ovenstående kronologi over udviklingen af forøget professionssigte i de uddannelsespolitiske og dermed reformbårne intentioner bag læreruddannelsen, og med teori/praksis-udfordringen i læreruddannelsen in mente, skærper vi i det følgende afsnit fokus i forhold til UCC's tiltag og initiativer i forhold til en sådan professionsrettethed og håndtering af netop denne udfordring.

Det betyder, at vi nærmere bestemt ser på Læreruddannelsen Blaagaard/KDAS' håndtering af de uddannelsespolitiske re-

former, som de materialiserer sig i konkrete uddannelsesudviklende tiltag – i særdeleshed i et perspektiv der angår dette projekts centrale fag: almen didaktik. Med vores indsnævring af fokus på Læreruddannelsen Blaagaard/KDAS betyder det, at vi afgrænser os fra at beskæftige os mere dybtgående med lignende initiativer på landets øvrige læreruddannelser, men blot anerkender, at vi kan iagttage andre og lignende professionsrettede udviklingsinitiativer i læreruddannelsesregi (fx 'Praksistilknytningsprojekter' på Læreruddannelsen Zahle, 'Bridging the gap between theory and practice' i et samarbejde mellem DPU, UCC, AKF og Ingeniørhøjskolen i Århus og lignende udviklings- og forskningsprojekter).

Med afsæt i dels gældende læreruddannelseslov, dels lokalt funderede udviklingsprojekter som eksempelvis 'Uddannelsesudviklere' initierede ledelsen på Læreruddannelsen Blaagaard/KDAS i studieåret 2010/2011 uddannelsesudviklingsprojektet 'BK11'. Hensigten med BK11 var at udvikle, nuancere og måske ikke mindst optimere uddannelsens lokalt forankrede lovtekst: studieordningen. Året forinden var de to store og traditionsbundne læreruddannelser Blaagaard Seminarium og KDAS blevet fusioneret til en samlet institution under det så mundrette navn 'Blaagaard/KDAS'. I fusionsprocessen var der blevet udarbejdet en fælles studieordning, men det viste sig, at denne sammenskrivning, som teksten bar præg af, trængte til præcisering, ensretning og udviklingsperspektiv.

BK11-processens måske væsentligste effekt er bestemmelsen om, at alle fag på Læreruddannelsen Blaagaard/KDAS i studieåret 2011/2012 skal tilstræbe, at en femtedel af undervisningen i fagene skoletilknyttes. Her ses i sagens natur en temmelig markant og direkte linje til vores forudgående afklaring af uddannelsespolitiske intentioner om forøget professionsretning i læreruddannelsen, men så afgjort også den direkte årsag til, at nærværende projekt blev iværksat. Nærværende pro-

jekt skal altså ses i en større institutionel sammenhæng, hvor Læreruddannelsen Blaagaard/KDAS i indeværende studieår på særdeles konkret vis har sat professionen i uddannelsen på dagsordenen, og således har lagt grundstenene til det tværprofessionelle skoletilknytningssamarbejde med Stengård Skole og Gladsaxe Kommune.

Med afsæt i ovenstående kontekstualisering ønsker vi i det følgende afsnit at formidle et konkret overblik over, *hvordan* vi som tværprofessionelt underviserteam har forvaltet kravet om skoletilknytning, altså med andre ord *hvordan* vi har tilrettelagt skoletilknyttet undervisning i faget almen didaktik i studieåret 2011/2012. I vores bestræbelser på at besvare problemformuleringens første led: *"Hvordan kan faget almen didaktik i læreruddannelsen øge tilknytningen til praksis i folkeskolen?"*, følger altså her en overordnet beskrivelse af det gennemførte undervisningsforløb.

### Forløbsbeskrivelse – skoletilknyttet undervisning i almen didaktik på hold 11d13

Helt overordnet set kredser projektet om undervisning af 26 lærerstuderende (23 mænd og tre kvinder) i almen didaktik på Læreruddannelsen Blaagaard/KDAS. Faget er som tidligere nævnt placeret på 1. årgang og læses over 22 undervisningssessioner.

Centralt i undervisningen står skoletilknytningen, som de lærerstuderende møder på to fronter: dels i form af lærerne Anna og Lenes deltagelse i selve undervisningen på læreruddannelsen, dels i form af workshops og gennemførelse af undervisningsforløb og mødesammenhænge på Stengård Skole med de lærerstuderende som ansvarlige for tilrettelæggelse, gennemførelse og evaluering. Vi har altså at gøre med to bevægelser; på den ene side placerer vi praktikere i undervisningsrummet på læreruddannelsen, på den anden side placerer vi læreruddannelsen i

praksisrummet på Stengård Skole. Studerende såvel som lærere og læreruddannelsesundervisere følges så at sige ad i disse vekslende bevægelser og foretager løbende fælles teoretisk funderet refleksion, vejledning og sparring.

Det er for os væsentligt at pointere, at vi i underviserteamet har været opsatte på, at skoletilknytningselementet i faget almen didaktik har nær relation til faget mål, identitet og CKF'er. Vi har været optagede af denne sammenbinding i bestræbelserne på at undgå, at skoletilknytningselementet blot blev en omgivende omstændighed omkring undervisningen. Vi har med andre ord været fokuserede på, at skoletilknytningen kiler sig ind i fagets væsentligste områder for på den måde at skabe mest mulig faglig mening og relevans i tiltaget. Vores fokusområder for skoletilknytningsarbejdet med udviklingen af de førsteårsstuderendes undervisnings- og professionsekspertise, eller lærerekspertise om man vil, har således taget deres udgangspunkt i fagets indholdsområder (Læreruddannelsen Blaagaard/KDAS, 2011):

- Iagttagelse, beskrivelse, analyse og vurdering af undervisningspraksis og elevers læring.
- Iagttagelse, beskrivelse, analyse og vurdering af elevkompetencer og potentialer.
- Planlægge, gennemføre og evaluere undervisning.
- Differentiering, elevmedbestemmelse og forskellige undervisningsformer.
- Forholdet mellem formål, mål og arbejdsmønstre.
- Samspillet mellem teori og praksis og forholdet mellem idealer og vilkår.
- Skolens og undervisningens værdigrundlag.
- Elevmedbestemmelse og læreprocesser i demokratisk perspektiv.
- Elevplaner, læseplaner og undervisningsplanlægning.
- Forskning og empiriske undersøgelser.

Med udgangspunkt i dels indholdsområderne, dels den mere generelle studieordningstekst for faget samt vores definition af idealet lærereksptise har vi valgt at inddele undervisningen i almen didaktik i følgende fire kategorier, der fungerer som styrende markører for vores tilrettelæggelse, gennemførelse og evaluering af undervisningsforløbet:

- *Lærerprofession og læreridentitet* – fokus på læreridentitet og lærerprofessionalisme i en kompleks modernitet, øvelse i kontinuerlig professionsrefleksion og arbejde med idealet om, at læreruddannelsen skal forberede den studerende til at blive ekspert i undervisning i folkeskolen.
- *Reflekterende teamsamarbejde* – fokus på observationer, kollegial supervision og samarbejde i forpligtende fællesskaber.
- *Systemisk klasseledelse* – fokus på en udvidelse af klasseledelsesbegrebet med henblik på at favne og håndtere flere kompleksitetssfærer; teamsamarbejde, forældresamarbejde, elev/elevfællesskab og undervisning i skolen.
- *Handlemuligheder i praksis i et spændingsfelt mellem idealer og vilkår.*

Ovenstående er forsøgt omsat i den følgende plan for undervisningsforløbet i simpel oversigtsform. Under kolonnen 'Undervisere' opstilles initialer for, hvem der deltager i tilrettelæggelse, gennemførelse og evaluering af undervisningen i de angivne uger, og således også hvornår der har været undervisning på tværs af folkeskole og læreruddannelse. Forud for den mere konkrete tilrettelæggelse af de enkelte undervisningssessioner ligger et omfattende tilrettelæggelsessamarbejde mellem os med henblik på hensigtsmæssig og potentielt fagligt udbytterig sammensætning af undervisningsplanen. Centralt i vores skoletilknytningsside står således det tætte samarbejde mellem folkeskole og læreruddannelse og dermed som nævnt en insisteren på at arbejde i et tværprofessionelt underviserteam.

Uge	Tema	Undervisere
Uge 36	<b>Velkomst – almen didaktik</b>	AS, LG, TOHJ
Uge 37	<b>Velkomst ved det samlede underviserteam for 11dID13</b>	THBE, TTI, AS, LG, TOHJ, MASB
Uge 37	<b>Teamvandretur</b>	THBE, TTI, AS, LG, TOHJ
Uge 38	<b>Workshop på Stengård Skole</b> Møde med skoletilknytningsklasser Gennemførelse af undervisning Møde med praktiklærere Teaminterview for alle team	THBE, TTI, AS, LG, TOHJ
Uge 39	<b>Introduktion til faget almen didaktik og til lovttekster</b>	TOHJ
Uge 40	<b>Modernitet, dannelse, konstruktivisme og systemteori I</b>	AS, LG, TOHJ
Uge 41	<b>Modernitet, dannelse, konstruktivisme og systemteori II</b>	AS, LG, TOHJ
Uge 43	<b>Praktik på Stengård Skole</b> Praksisobservation på Stengård Skole	
Uge 44	<b>Praktikopsamling i reflekterende team</b> Praksisobservation på Stengård Skole	TTI, AS, LG, TOHJ
Uge 45	<b>Skriveuge – studieprodukt 1:</b> <i>'Komparativ analyse af forholdet mellem idealer og vilkår i folkeskolen'</i>	
Uge 46	<b>Teamrefleksioner, faglig læsning, didaktiske grundforestillinger og lærerrolle</b>	AS, LG, TOHJ
Uge 47	<b>Undervisningens strukturer, planlægning, elevmedbestemmelse og læreprocesser i demokratisk perspektiv</b>	AS, LG, TOHJ



<b>Uge 48</b>	<b>Evaluering, målorienteret undervisning og professionel refleksion</b>	TOHJ
<b>Uge 50</b>	<b>Anerkendelse, relationskompetence og inklusion</b>	TOHJ
<b>Uge 1</b>	<b>De fire ben: 'Teambenet'</b> Det professionelle team, teamsynergi, teamrefleksion, teamudvikling og udfordringer i team	AS, LG, TOHJ
<b>Uge 2</b>	<b>De fire ben: 'Forældrebenet'</b> Samarbejde mellem skole og hjem Moderne familiemønstre At arrangere et forældremøde	AS, LG, TOHJ
<b>Uge 3</b>	<b>De fire ben: 'Elevbenet'</b> Fokus på iagttagelse, beskrivelse, analyse og vurdering af elevkompetencer, trivsel og potentialer. Undervisningsdifferentiering og varierede undervisningsformer	AS, LG, TOHJ
<b>Uge 4</b>	<b>De fire ben: 'Undervisningsbenet'</b> Udarbejdelse af læseplaner. Strukturer og systemer i undervisningsrummet	AS, LG, TOHJ
<b>Uge 5</b>	<b>Udarbejdelse af motiverede undervisningsplaner til praktik</b> Herunder samarbejds-/planlægningsmøder med praktik-/skoletilknytningslærere	AS, LG, TOHJ, TTI
<b>Uge 6</b>	<b>Udarbejdelse af motiverede undervisningsplaner til praktik</b> Herunder samarbejds-/planlægningsmøder med praktik-/skoletilknytningslærere	AS, LG, TOHJ, (TTI)

<b>Uge 8</b>	<b>Fremlæggelse og feedback i forhold til teamenes undervisningsplaner til den kommende praktik</b>	AS, LG, TOHJ, TTI
<b>Uge 9</b>	<b>Praktik på Stengård Skole</b>	
<b>Uge 10</b>	<b>Praktik på Stengård Skole</b>	
<b>Uge 11</b>	<b>Praktik på Stengård Skole</b>	
<b>Uge 12</b>	<b>Praktik på Stengård Skole</b>	
<b>Uge 13</b>	<b>Praktikopsamling i reflekterende team</b>	AS, LG, TOHJ, TTI
<b>Uge 17</b>	<b>Opsamling og evaluering af årets undervisningsforløb i almen didaktik og fælles afslutning</b>	AS, LG, TOHJ

Initialerne står for følgende AS: Anna Sandell (lærer på Stengård Skole), LG: Lene Gleerup Kragh (lærer på Stengård Skole), TOHJ: Tobias Heiberg (underviser i almen didaktik på Blaagaard/KDAS), TTI: Tina Thilo (underviser i linjefaget idræt på Blaagaard/KDAS), THBE: Thomas Behrens (underviser i linjefaget idræt på Blaagaard/KDAS) og MASB: Mathias Berg (underviser i linjefaget idræt på Blaagaard/KDAS).

I løbet af undervisningsåret har de studerende arbejdet med grundbogen *'Didaktiske modeller'* af Werner Jank & Hilbert Meyer (2006) fra Gyldendal. Desuden arbejdes der med øvrige udvalgte tekster og video som forberedelse til undervisningen. Som led i opfyldelsen af studieordningens deltagelseskrav har de studerende i øvrigt udarbejdet to obligatoriske studieprodukter til godkendelse. Det første studieprodukt blev afviklet på 1. semester og var en individuel opgave om dels begreberne undervisning, viden og læring i et konstruktivistisk/systemteoretisk perspektiv (med henblik på teoretisk forankring og nuancering af de studerendes læringssyn), dels observation af undervisning i praksis på Stengård Skole. De studerende fik skriftlig respons på deres første studieprodukt. Det andet studieprodukt blev udarbejdet i praktikteam på 2. semester. Opgaven bestod i tilvirkningen af en motiveret undervisningsplan for praktikken

med relativt omfattende idrætsfaglige og almen didaktiske krav til begrundelser.

### **Projektets tilgang til førsteårsstuderende som særlig deltagergruppe**

Projektets primære deltagergruppe er som nævnt førsteårsstuderende. Som besvarelse af projektproblemformuleringens *hvordan skoletilknytning* finder vi det væsentligt at præsentere vores overvejelser over vores tilgang til de lærerstuderende. I vores approach til kvalificeringen af denne særlige gruppe af 'nye lærerstuderende' har vi i vores tilrettelæggelse af undervisningsforløbet fokuseret på:

- *At skabe tydelige tilhørsforhold for den studerende*  
Vi etablerer forpligtende studieteam/praktikgrupper fra begyndelsen af studieåret. Disse skal være de studerendes primære arbejdsfællesskab, som danner udgangspunkt for den løbende vejledning, refleksion og opgaveløsning. Desuden lægger vi vægt på, at de nævnte undervisere og lærere fremstår som en relativt samlet og internt afklaret enhed over for de studerende. Vi indleder i den forbindelse undervisningsforløbet med en 'teamvandretur' allerede på session 2, hvis formål er at udfordre og socialt sammenryste de forpligtende team. De tre læreruddannelsesundervisere (Tina Thilo, Thomas Behrens og Tobias Heiberg) knyttes til hver to af de seks team som mentorer, der har til formål at vejlede, initiere og støtte refleksion og deltage i håndteringen af eventuelle udfordringer i teamene.
- *At afdække, bevidstgøre og forstyrre den studerendes forståelse for lærerprofessionen og faget almen didaktik*  
Tidligt i undervisningsforløbet (i forbindelse med workshoppen på Stengård Skole – session 3 – afdækkes den enkelte studerendes forforståelse af lærerprofessionen, vedkommende selv som lærerstuderende og forventninger til dels livet

som lærer, dels faget almen didaktik. I løbet af studieåret vil vi gøre disse betragtninger til genstand for refleksion, supervision og desuden anvende dem som et element i vores analyse.

- *At undervise med et eksemplarisk princip for øje*  
De didaktiske vinkler og teorier, som de studerende i forløbet præsenteres for, vil ligeledes fungere som fundament for vores tilrettelæggelse og gennemførelse af undervisningen i almen didaktik. Det betyder, at vi bestræber os på at være tro mod undervisningens teoretiske fundament og så at sige synliggøre, hvordan diverse didaktiske modeller, virkemidler, principper og syn på læring kan realiseres i konkret gennemførelse af undervisning. Vi tror på, at en sådan eksempelsættende undervisningsstil er væsentlig, når det kommer til netop førsteårsstuderende, der må formodes at have et relativt begrænset forhåndskendskab til didaktikken bag det umiddelbare undervisnings- og formidlingsudtryk.

I de ovenstående afsnit har vi skitseret de sammenhænge, som dette projekt må ses som et element i, når det kommer til såvel uddannelsespolitisk som institutionel sammenhæng. Vi har desuden forsøgt at videreformidle et overblik over, *hvordan* vi har tilrettelagt og gennemført skoletilknytning i faget almen didaktik på 1. årgang i læreruddannelsen, som første led af projektets problemformulering spørger til. Vi er klar over, at vi inden for rammerne af denne afrapportering er ude af stand til for alvor at viderebringe et nuanceret billede af dette *hvordan*, men vi forestiller os, at vores oversigt kan fungere som overordnet og strukturelt bud på, hvordan tilgangen til skoletilknyttet undervisning i almen didaktik på læreruddannelsen kan forvaltes.

Fra dette konkrete stade af *hvordan* retter vi i det følgende op-

tikken mod vores analyse af de studerendes oplevelser af deres udvikling og udbytte i det beskrevne undervisningsforløb. Dette gøres i sagens natur med særligt fokus på skoletilknytningselementet som særlig faktor i netop denne sammenhæng.

## Analyse – lærerstuderendes udvikling af lærerekspertise i skoletilknyttet læreruddannelse

Funderet i ovenstående afsnits behandling af, *hvordan* vi i dette projekt har tænkt skoletilknytning, tværprofessionelle partnerskaber og især praktikeres virksomhed ind på læreruddannelsen, retter vi i det følgende vores fokus mod analysen af, hvordan de lærerstuderende har oplevet deres udvikling og læring i det beskrevne undervisningsforløb. Det gøres med afsæt i den ledende problemformulerings andet led:

*”Hvorledes influerer en sådan styrket skoletilknytning i faget almen didaktik på de førsteårsstuderendes oplevelse af deres undervisningsudbytte og begyndende udvikling af lærerekspertise?”*

Denne del af problemformuleringen søges som nævnt besvaret ud fra følgende arbejdsspørgsmål:

- *Hvordan kan forholdet mellem teoretisk viden, forskningsviden og professionens praksisviden iagttages som en læringsforstyrrelse i den førsteårsstuderendes kommunikation om egen udvikling af begyndende lærerekspertise?*
- *Hvordan kan tilstedeværelsen af praktikere i læreruddannelsen iagttages i den førsteårsstuderendes kommunikation som en faktor, der medvirker til en begyndende udvikling af lærerekspertise?*

De to arbejdsspørgsmål har en styrende funktion, når det kommer til struktureringen af vores analyse i de følgende afsnit.

I vores behandling af første arbejdsspørgsmål er vi optagede af, hvorvidt vi i de lærerstuderendes kommunikation om egen udvikling kan spore modsætningsforhold og dermed læringsforstyrrelse, når det kommer til forholdet mellem teoretisk viden, forskningsviden og lærerprofessionens praksisviden. Vores iagttagelser af sådanne kommunikative tematiseringer er bestemt ud fra vores betragtning af begrebet lærerekspertise, der jo, som



vi tidligere har redegjort for, i vores optik indbefatter netop disse tre vidensniveauer (jf. definition af begrebet lærerekspertise i rapportens indledning). Vi er altså i første del af analysen optagede af at undersøge de lærerstuderendes oplevelse af deres udvikling af lærerekspertise i det beskrevne undervisningsforløb.

I vores behandling af det andet arbejdsspørgsmål har vi til hensigt mere specifikt at undersøge, hvordan de studerende oplever skoletilknytningen som faktor i deres læreproces. Vi er så at sige optagede af, hvilken betydning det har for undervisningen i almen didaktik, at vi i så udstrakt grad har arbejdet med praktiskere og skolens virkelighed som et integreret element.

Som det står nævnt i afsnittet 'Rapportens opbygning', findes en mere udførlig udfoldelse af vores analysestrategi i appendiks til denne rapport. I denne indledning til rapportens mere dybtgående analyse bringer vi således blot en overordnet indføring i analysens teoretiske forankring og analysemetode.

#### **Videnskabsteoretisk forankring – radikal og operativ konstruktivisme**

Vores analyse forankrer sig i en radikal og operativ konstruktivistisk videnstradition (Rasmussen, 2010c). En behandling af de lærerstuderendes begyndende lærerekspertise lader sig i vores optik gøre ved anvendelse af operativ konstruktivistisk (systemteoretisk) analysestrategi. Vi er med systemteoriens ord optagede af, hvordan de studerendes udvikling lader sig iagttage som kommunikation, eller rettere at gå helt tæt på det, de lærerstuderende rent faktisk siger, når de udtrykker sig om det gennemførte undervisningsforløb. Systemteorien har i vores optik den metodiske fordel, at vi opnår mulighed for at markere tydelige forskelle, der for læseren i relativt udstrakt grad kan anskueliggøre i hvilken kontekst og fra hvilke iagttagelsespositioner, de lærerstuderendes kommunikation skal ses og i denne sammenhæng analyseres. En systemteoretisk funderet analyse-

strategi giver således mening i relation til besvarelse af problemformuleringens to arbejdsspørgsmål, idet de lærerstuderendes kommunikation om egen læring, i vores verden, fordrer en vis metodisk stringens og gennemsigtighed.

Helt grundlæggende må konstruktivismen betragtes som teorier, tanker og forestillinger om viden og læring (Ibid.). I dette projekt er vi optagede af, hvordan de studerende kommunikerer om deres læring og udvikling i forbindelse med et konkret skoletilknyttet forløb. For os at se tilbyder konstruktivismen et læringssyn, som er kompatibelt med vores egne forestillinger om læring i en kompleks modernitet – et læringssyn, der indebærer netop konstruktionen af virkeligheder i givne forskelligartede og komplekse kontekster. Konstruktivistisk erkendelsesteori kan gøre denne kompleksitet tilgængelig for os som projektgruppe og for omgivelserne ved systematisk kompleksitetsreduktion. I nærværende projekt har vi befundet os i en netop så uforudsigelig situation, idet vores undervisning af de lærerstuderende ikke på forhånd har kunnet lade sig reducere til bestemte forestillinger om læringsudbytte hos gruppen af studerende. Og det er hér, vi finder den konstruktivistiske videnstradition interessant, idet den anviser en metodologi og et teoriapparat, der muliggør systematiske eksplorative undersøgelser af de studerendes læring, som projektet skrider frem.

I et konstruktivistisk perspektiv kan begrebet viden konkretiseres som den enkeltes konstante fortolkning af sin omverden. Læring foregår således i det psykiske system, som konstant fortløbende bevidsthedsprocesser konstrueret hos den enkelte. Her bliver det i relation til vores projekt relevant at skelne mellem disse læreprocesser, som projektet overordnet interesserer sig for de lærerstuderendes kommunikation om, og så selve undervisningen, der i et konstruktivistisk perspektiv er et socialt fænomen, som finder sted i det psykiske systems omverden. Undervisning adskiller sig altså fra læring, idet undervisning i en konstruktivi-

stisk optik er at opfatte som kommunikation i et socialt system, altså en kontekst udgjort af mere end et psykisk system, hvor de psykiske systemer kobler sig til denne kommunikation og i form af individuelle bevidsthedsprocesser konstruerer deres egen viden og læring (Ibid.). Vi kan med andre ord ikke regne det for videre sandsynligt, at de studerendes læringsudbytte viser sig overensstemmende med de forestillinger eller forventninger, som vi som undervisere har haft med det gennemførte undervisningsforløb, idet fortolkningen af undervisningens kommunikation foregår hos den enkelte lærerstuderende.

#### **Luhmanns systemteori og Batesons læringskategorier som centrale analyseelementer**

Vi har altså valgt et fundament i en læringsteoretisk og analysemetodisk tradition, der overordnet set kan placeres inden for rammerne af den erkendelsesteoretiske konstruktivisme, hvis centrale temaer kan konkretiseres som perception, erkendelse og virkelighed. I denne undersøgelse benytter vi os primært af teori og metodologi forankret i den radikale konstruktivisme, her primært i skikkelse af den engelske antropolog Gregory Bateson (1904-1980), og den operative konstruktivisme med den tyske sociolog Niklas Luhmann (1927-1998) som den centrale figur. Niklas Luhmanns operative konstruktivisme funderer i særdeleshed vores kvalitative metodetilgang på vores empiriske materiale, idet hans teori om iagttagelse af kommunikation fungerer som ramme for vores behandling af det datamateriale, vi i projektet har tilvirket. Gregory Bateson tilbyder i vores forståelse et værdifuldt supplement til Luhmann, idet han med sine tanker om *mind* og økomentale systemer præciserer projektets forståelse af 'det lærende subjekt', læreprocesser og ikke mindst hans fem kategoriseringer af læringsstadierne 0, I, II, III og IV. Batesons læringskategorier bliver her helt centrale i vores bestræbelser på at iagttage, hvorvidt og i hvilken grad læring er foregået hos de lærerstuderende, når det kommer til udviklingen af lærerexpertise. Læring sker således ifølge Bateson på forskel-

lige niveauer – niveauer, som ikke er et udtryk for en værdimæssig eller kvalitetsmæssig kategorisering af læringsprocessen. Derimod er inddelingen et udtryk for hvilken type information, der ændres gennem læreprocessen, og Batesons ønske er at skelne mellem den læring, der i adaptionperspektivet sigter mod at skabe et mere hensigtsmæssigt interaktionsmønster, og den læring, der omhandler den kontekst, hvori selve interaktionen foregår (Bateson, 2000:272). Vi vil i følgende analyse inddrage og uddybe Batesons læringsforståelse og læringskategorier i vores iagttagelse af de studerendes kommunikation om egen begyndende udvikling af lærerexpertise. Det interessante bliver nemlig at undersøge, hvorvidt vi på baggrund af vores teoretiske forskelsmarkeringer kan iagttage, at den lærerstuderende på baggrund af at tilpasse forstyrrelser af sine forventninger i interaktionsforløbene udvikler nye forståelser, som pilotprojektet skrider frem – forståelser, der kan iagttages som læring på et nyt niveau.

Vi har som nævnt valgt at inddele følgende analyse i to hovedafsnit inddelt efter problemformuleringens to arbejdsspørgsmål. Begge afsnits empiriske grundlag består af de tre fora for kommunikative tematiseringer – tre typer af kvalitative data i interviewform – som er beskrevet i projektets analysestrategi og metode, og vi iagttager dermed 1. ordens iagttagelser, der er produceret med en tidsmæssig forskydning fra september 2011 til april 2012. Vi analyserer således empiri indsamlet via seks forskellige interviewseancer med de lærerstuderende på hold 11dID13 fordelt på begyndelse, midte og afslutning af undervisningsforløbet, hvilket vi i det følgende vil forsøge at skitsere.

#### **Tre kommunikative punktueringer – interview med de lærerstuderende i projektets begyndelse, midte og udto-ning**

Da projektet strækker sig over en periode på et studieår, har vi valgt at iagttage de studerendes kommunikation om deres iagt-

tagelser af kommunikationen i de interaktionsforløb, de indgår i i undervisningen og i praksis, ved at etablere tre punktueringer af forløbet. Vi er med andre ord interesserede i at undersøge deltagernes kommunikation om egen udvikling, hvorfor vi er optagede af en eventuel progression og forandring i kommunikationen, som forløbet skrider frem.

Tre gange, med en tidsmæssig forskydning, har vi derfor opsat fora for kommunikative tematiseringer og foretaget kvalitative interview med forskellige informanter fra idrætsholdet – interview-situationer, som i vores systemteoretiske optik i analysen vil blive iagttaget som tre aktualiserede, sociale læringssystemer. Vi markerer med de tre punktueringer således en forskel mellem det aktuelle, sociale læringssystem og dets omverden. Undervisningen i almen didaktik samt de skoletilknytningsforløb, de studerende deltager i i praksis, bliver i iagttagelsen af kommunikationen i læringssystemet til omverden, mens det netop er de studerendes iagttagelser af kommunikationen i denne omverden, der bliver genstand for både vores 1. og vores 2. ordens iagttagelser.

Vi vil her kort skitsere vores tre punktueringer:

1. September 2011: Teamdialog om forforståelsen af læreropgaven og forventninger til studiet og undervisningen i almen didaktik. To team ad gangen, bestående af 5-6 studerende, i dialog med hinanden ud fra en semistruktureret interviewguide. Lydoptagelse. Undervisere er ikke til stede i rummet ud fra ønsket om at opnå så uforstyrret en dialog som muligt – vel vidende at dialogen uden ordstyrer kan være domineret af særlige studerende, mens andre ikke får taletid, samt at selve lydoptagelsen og spørgeguiden styrer og påvirker dialogen.

Eksempel på interviewspørgsmål: *Hvordan oplever I, at*

*samarbejdet mellem Blaagaard/KDAS og Stengård Skole influerer på jeres syn på anvendelse af teoretisk viden om undervisning?*

2. Februar 2012: Fokusgruppeinterview med tre studerende fra idrætsholdet samt tre studerende fra andre førstårshold, der ikke har modtaget undervisning i almen didaktik på 1. studieår af et tværprofessionelt underviserteam med undervisere fra praksis. Formålet er at sætte rammen for, at de studerende sammen kan konstruere meninger i forhold til almene didaktiske elementer inden for begrebet lærerekspertise i dialogen med hinanden. Interviewet er semistruktureret, og vi foretager selv interviewet. Lydoptagelse. Transskribering.

Eksempel på interviewspørgsmål: *Hvordan oplever du, at undervisningen i almen didaktik bidrager (til din professionsudvikling) i forhold til at lede undervisningen i en klasse i folkeskolen?*

3. April 2012: Dybtgående interview med to studerende fra idrætsholdet. Interviewet rettes direkte mod de studerendes oplevelse af, at praktikere indgår i underviserteamet på Blaagaard/KDAS og skoletilknytter i bevægelsen mellem folkeskolen og læreruddannelsen. Interviewet foretages af Tobias Heiberg (holdets almen didaktik-underviser). Interviewet er semistruktureret. Lydoptagelse.

Eksempel på interviewspørgsmål: *Oplever du, at det gør en forskel, om der optræder praktikere i din undervisning i almen didaktik i din læreruddannelse? Hvordan gør det en forskel?*

Som det fremgår af ovenstående, indsnævres antallet af informanter i de tre fora som forløbet skrider frem. Vi ønsker et bredt grundlag i det første forum, hvor de kommunikative tema-

tiseringer omhandler de studerendes forventningsskemaer og forforståelser i forhold til lærerrollen og hele pilotprojektet. Ved at inddrage hele holdet søges en iagttagelse af tendenser inden for temaerne samt en medinddragelse af samtlige studerende i forhold til medejerskab af selve projektet. Som forløbet skrider frem, ønsker vi at producere empiri, der går tættere på den enkelte studerendes udvikling, og iagttage kommunikationen om denne udvikling. Dette både når den studerende er i dialog med en af de studerende, der ikke har deltaget i dette undervisningsforløb, og i de to dybdegående interview. En mere udførlig beskrivelse af projektets tilvirkning af empiri kan i øvrigt ses i denne rapport's bilag 1.

Efter ovenstående overordnede indføring i vores tilgang til analysen, retter vi i de følgende afsnit blikket mod selve analysen. En mere udførlig redegørelse for analysens teoretiske og metodiske forankring findes som nævnt i appendiks til denne rapport.

## Behandling af arbejdsspørgsmål 1: De tre vidensformer – en teoretisk forskelsmærkning mellem professionens viden og teori

**Hvordan kan forholdet mellem teoretisk viden, forskningsviden og professionens praksisviden iagttages som en læringsforstyrrelse i den førsteårsstuderendes kommunikation om egen udvikling af begyndende lærerexpertise?**

*”Man får mest sin viden ude i praksis – altså jeg kan bedre lide at prøve det frem for at læse det – altså jeg kan godt lide at mærke det og ikke bare sidde med tørre teorier på seminariet. Men jeg synes da, at når vi får nogle teorier senere hen på seminariet, som vi kan overføre til praksis, – altså at det virker som en god arbejdsmetode”*

(Lærerstuderende, sep. 2011).

Læring på forskellige niveauer forudsætter hos Bateson, at forventningsskemaer og forforståelser allerede er konstrueret hos og i det lærende subjekt. Batesons Læring 0-kategori er den form for læring, hvor det lærende subjekt handler og kommunikerer ud fra en bestemt forventning, og hvor denne forventning ikke korrigeres efterfølgende på grundlag af den konstruerede feedback. Læring 0 kan forekomme i to former: 1) hvis kontekstmarkørerne udgør informationer, som subjektet genkender og handler rutinemæssigt ud fra, eller 2) hvis subjektet endnu ikke har alternativer til at konstruere en anden feedback end den allerede kendte. Læring 0 er dermed ikke-reflekteret, og den bidrager ikke med nye færdigheder – derimod kan Læring 0 ses som et udtryk for, at særlige afkodninger og handlinger gennem gentagelse bliver til hensigtsmæssige vaner, idet det lærende subjekt har en erfaringsbaseret forventning om, at handlingen er adaptivt hensigtsmæssig (Bateson, 2000:283-286).

Læring I omhandler de sekvenser og interaktionsforløb, hvor det lærende subjekt ændrer sin forståelse og handling i forhold til den første feedback-konstruktion. Inden for en afgrænset periode udvikler, afprøver og konstruerer subjektet nye handlinger og forståelser i forhold til udgangssituationen – ikke nødvendigvis bedre handlinger, men ændrede i forhold til adaptationsperspektivet. I forhold til denne analyse bliver Læring I et centralt perspektiv i iagttagelsen af de lærerstuderendes kommunikation om egen begyndende udvikling af lærerexpertise. Feedbackrelationen kommer nemlig i centrum, idet det lærende subjekt som en del af interaktionen i læringssystemet vil konstruere feedback og ændre sine handlemåder og sin kommunikation, hvis informationen opleves *tilpas forstyrrende*. Det er imidlertid ikke selve konteksten, der gøres til genstand for læring eller forandring – det er altså ikke en læring om interaktionen, men et læringsniveau, hvor det lærende subjekt afprøver adaptive hensigtsmæssige handlemuligheder i forhold til en specifik in-

teraktion og dermed lærer af interaktionen (Bateson, 2000: 293 og Keiding og Laursen, 2005:66-67).

Læreprocessen og læringsniveauet afhænger således af, i hvor høj grad informationer forstyrrer det enkelte subjekt i interaktionsforløbet i *mind*. Hvorvidt den studerende oplever forholdet mellem de tre vidensformer som modsætninger, som i det kommunikative forum kan iagttages som information, der forstyrrer og bliver stimulus for respons i form af nye kommunikative handlinger, spiller en central rolle for nærværende undersøgelse. Modsnævningsforhold, i Batesons optik, indeholder nemlig forstyrrelser, som kan føre til læring på nye niveauer – både Læring I, Læring II eller i sjældne tilfælde Læring III – en proces, Bateson benævner som *double-bind* (Bateson, 2000:271-278). Batesons forståelse af Læring II- og Læring III-kategorier vil blive inddraget senere i denne analyse.

Den førsteårsstuderende kommunikerer i ovenstående citat en forforståelse af forholdet mellem to af de tre vidensformer, som kan iagttages som en forståelse, hvor uddannelsens teoretiske viden direkte kan overføres til og anvendes i professionens praksis. Den studerendes forventningsskema omhandler således både forventninger til en sammenhæng og direkte overførselsværdi mellem uddannelse og profession og en forventning om, at 'seminariet' varetager teoriformidling, mens praksis er der, hvor man gør sig sine erfaringer og mærker professionen på egen krop.

På dette tidlige tidspunkt i projektet har de studerende udelukkende modtaget undervisning på læreruddannelsen af det tværprofessionelle underviserteam i form af introforløb med fokus på det sociale læringsmiljø på holdet, introduktion til faget almen didaktik og til linjefaget idræt. Den dag det aktuelle forum for kommunikation etableres og gennemføres, har de studerende haft deres første møde og undervisningsøvelse med elever på Stengård skole – en workshopdag, hvor de studerende for første

gang mærker på egen krop, hvordan det føles at være i relation til en elevgruppe og enkeltelever i lærerrollen. De studerendes forventninger og forforståelser af forholdet mellem de tre vidensformer er således endnu ikke blevet forstyrret på et niveau, hvor der i læringssystemet konstrueres ændrede kommunikative handlinger – der kommunikeres ikke forhold i nogen af de tre teamdialoger i dette forum for kommunikation, som kan iagttages som information, der skaber debat og giver anledning til kommunikativ meningsudveksling.

Forud for etableringen af det andet forum for kommunikative tematiseringer, som vi sætter op i februar 2012 i form af et fokusgruppeinterview med tre studerende fra vores idrætshold og tre studerende fra de øvrige didaktikhold på 1. årgang, undervises idrætsholdet i almen didaktik-faget i januar måned udelukkende af os som praktikere. Formålet med og indholdet af denne undervisningssekvens omhandler vores definition af begrebet lærerekspertise udfoldet gennem en praksismodel, som går på alle 'fire ben', og som bevæger sig i spændingsfeltet mellem de tre vidensformer. Refleksion over vores refleksioner-i-handling, vores konstruktion af adaptivt hensigtsmæssige interventionsmuligheder og vores erfarede praksisviden bringes i spil i undervisningen af de studerende gennem både professionssituerede øvelser og fortællinger fra professionen, som hele tiden refererer til og sammentænkes med de tre vidensformer. Det overordnede formål med denne sekvens er gennem varieret kommunikation i undervisningen af idrætsholdet at forstyrre de forventningsskemaer og forforståelser, som vi kan iagttage i september 2011, at de studerende bringer med sig ind i uddannelsen. Vi ønsker med andre ord at forstyrre den forståelse, at der er en lineær sammenhæng mellem teori og praksis og en direkte overførselsværdi og i stedet skabe billeder på en profession, som inden for de fire ben (jf. projektets definition af lærerekspertise) integrerer de tre vidensformer i den løbende refleksion og intervention i og over praksis.



Det bliver således interessant nu at belyse og diskutere, hvorvidt vi formår at forstyrre de studerende i en grad, hvor vi i iagttagelsen af kommunikationen kan begynde at iagttage ændringer i de kommunikative handlinger fra udgangspositionen i september 2011. Kommunikationen iagttages fortsat ud fra den forskelsmarkering, der omhandler de studerendes oplevede modsætningsforhold mellem uddannelsen på den ene side og professionens praksis på den anden, sådan som det kommunikeres i det første forum i september 2011.

*”Når man selv har stået for undervisningen, som vi har gjort flere gange allerede, så synes jeg bare, at der er gået nogle – altså, hvad kan man sige – nogle klapper op for alt det teori, der ligger bag. Og når man læser teorien, så ser man det lidt som et stereotypet billede af, hvordan det er. Men når man kommer ud og mærker det i praksis, så får man et lidt andet syn på teorien. Så på den måde synes jeg, at det praktiske element, det gør, at man kigger på teorien på en lidt anden måde, fordi man ligesom har erfaringen på egen krop. Og så har vi faktisk tre lærere i didaktik, som ved, hvad det her drejer sig om – altså vi har også Lene og Anna, som har fingeren på pulsen, og som man kan spørge derude”*

(Lærerstudierende, feb. 2012).

På baggrund af mindre, gentagne erfaringer både fra uddannelsens undervisning og fra forløb i praksis kan vi her iagttage, at den studerende kommunikerer en oplevet sammenhæng mellem teorien fra uddannelsen og professionens praksis, der omhandler en begyndende ny forståelse af de to vidensformer og deres samspil. Praksiserfaringerne giver nu informationer, der forstyrrer teorien, og de teoretiske optikker bliver synlige i interaktionen i praksis – der er gået ’klapper op’. Den studerende konstruerer i samme forum for kommunikation sin begyndende forståelse

af lærerekspertise konkretiseret i en dialog med de fem øvrige studerende om klasseledelse:

*”(...) der er mere i det end bare at få klassen til at fungere og flere aspekter i det, hvor vi så har arbejdet med ’de fire ben’, hvor jeg synes, vi er gået meget i dybden med, hvordan man opnår eksempelvis god klasseledelse ved at – sådan, hvad kan man sige – at hive det lidt fra hinanden og kigge på det”*

(Lærerstudierende, feb. 2012).

Både tre af vores egne studerende og tre studerende fra andre hold på 1. årgang deltager i det pågældende fokusgruppeinterview, og vi foretager selv interviewet. De tre studerende fra andre hold i faget almen didaktik har således ikke på forhånd kendskab til det udviklingsprojekt, som de idrætslærerstudierende er en del af. Gennem forskellige interaktionsforløb har vores tre studerende iagttaget vores kommunikation og skabt en relation til os som dels undervisere i didaktik og dels som praktikere i professionen – med andre ord har vores tre studerende et andet udgangspunkt for at kunne koble sig til vores kommunikation og spørgsmål i interaktionsforløbet i det etablerede læringssystem. Flere gange undervejs kan vi iagttage, at de tre studerende fra de øvrige hold beder om at få uddybet spørgsmålene, hvilket medfører, at en idrætslærerstudierende tager over og positionerer sig i kommunikationen. Den idrætslærerstudierende registrerer med andre ord hurtigt information, kobler sig til vores kommunikation og konstruerer og afprøver nye handlemuligheder i interaktionen med os som interviewere. Undervejs i forløbet er vi derfor nødt til at henvende os direkte til de tre studerende fra de andre hold og omformulere spørgsmålene. Iagttagelsen af kommunikationen hos de tre studerende fra de øvrige hold kan således ikke umiddelbart sammenholdes med iagttagelsen af kommunikationen hos vores tre idrætslærerstudierende. Med dette forbehold in mente kan vi alligevel registrere de forståelser,

som de tre studerende, der ikke har deltaget i dette undervisningsforløb, ikke-kommunikerer i forbindelse med eksempelvis forståelsen af professionens praksis og uddannelsens teori i relation til begrebet klasseledelse:

*Stud. fra et af de andre didaktikhold (henvendt til interviewer): "Øh, sådan noget class management? Eller hvad mener du?"*

*Interviewer: "Jeg tænker mere i forhold til selve klasseledelsesbegrebet – hvad tænker I om det?"*

*Stud. fra et af de andre didaktikhold: "Det er bare den måde læreren vælger at få lokalet til at fungere på – ser jeg det som – altså at læreren har styr på klassen. Tjek på klassen. Disciplin."*

*Lærerstuderende (idræt): "Jeg tror, det er mere end det. Vi har været inde på 'de fire ben'. Teamledelse, forældreledelse, elevfællesskabet og undervisningen (...) og der skal du jo have en teoretisk baggrund, men altså erfaringer – det er jo alfa og omega inden for det her fag."*

I forhold til vores teoretiske forskelsmarkering af definitionen på lærerekspertise kan vi iagttage, at de tre studerende fra de andre hold ikke-kommunikerer inden for alle fire niveauer. Vi kan på den anden side heller ikke iagttage, at de tre pågældende studerende ikke-kommunikerer om begrebet klasseledelse, men kommunikationen centrerer om lærerens kompetencer til at disciplinere og styre klassen og læringsrummet i den konkrete undervisning. Hvis vi isoleret set iagttager ovenstående interaktionsforløb mellem en studerende fra et andet didaktikhold, interviewer og en idrætslærerstuderende, så kan vi registrere, at vores studerende på baggrund af kommunikationen fra den studerende fra et af de andre didaktikhold iagttager denne kommu-

nikation som information, der forstyrrer forståelsen af begrebet klasseledelse, og som bliver en forstærker i interaktionssekvensen. Den idrætslærerstuderende uddyber altså forståelsen som en respons på stimulus og kommunikerer en forståelse, der refererer til de 'fire ben' – en forståelse, som både omhandler teoretiske forståelser og praktiske erfaringer.

Vi kan således iagttage, at vores idrætslærerstuderende i interaktionsforløbet i læringssystemet – i fokusgruppeinterviewet – kommunikerer en begyndende, ny forståelse af forholdet mellem professionens praksis og uddannelsens undervisning, som kan være en respons på den feedback-konstruktion, som er konstrueret gennem de erfarede interaktionsforløb i det, der, for det aktuelle læringssystem, er at karakterisere som omverden. Kommunikationen i det aktuelle læringssystem om både interaktionen i skoletilknytningsforløbene og i didaktikundervisningen på læreruddannelsen bidrager med forstyrrelser i feedback-konstruktionen, hvorpå den studerende afprøver og konstruerer nye handlinger og forståelser i forhold til udgangssituationen i september 2011. Vores iagttagelse af ændrede, nye forståelser hos de studerende bliver endnu mere tydelig i de afsluttende dybtgående interview, som vi gennemfører i april 2012 – en punktuering af projektets forløb, som ligger umiddelbart efter et fire ugers praktikforløb på Stengård skole.

#### **Forstyrrelser, der fører til læring på nye niveauer?**

*"Teorien har været sjov at arbejde med. Det er ikke så stillesiddende, som jeg havde regnet med – der er mange praksiseksempler og øvelser, og teorien ville blive flyvsk uden skoletilknytning og praksis ind over. Didaktik har ligesom givet noget ekstra, og det har fyldt rigtig meget. For mig at se hænger det hele sammen – at komme ud og få de dér aha-oplevelser og så komme tilbage og arbejde med det sammen med jer. Det hænger sammen"*

(Lærerstuderende, april 2012).

Hvor vi i udgangssituationen i september 2011 iagttager en kommunikation, som viser et tydeligt modsætningsforhold mellem arbejdet med professionens praksis på den ene side og arbejdet med uddannelsens teori på den anden, kan vi i de afsluttende interview iagttage, at den studerende nu kommunikerer en anden forståelse af teori/praksis-forholdet. Kommunikationen omhandler en meningsfuld bevægelse mellem uddannelse og praksis, hvor teori og praksiserfaringer hænger sammen og giver stof til refleksion i samspillet med det tværprofessionelle underviserteam på læreruddannelsen – der skal 'arbejdes med det sammen med jer'. Fokus kommer dermed på *bevægelsen* mellem praksis og undervisningen med underviserne fra praksis som bindeled og som en del af bevægelsen 'frem-og-tilbage'. Desuden kan vi iagttage, at forventningen om at teori er noget, der kan direkte overføres på praksis, undervejs i undervisningsforløbet er blevet forstyrret:

*"Teori! Altså hvordan lærer et barn? Nå, så kan man læse nok så mange teorier, men alligevel er der jo forskel på børn. Altså i sin planlægning skal man både ramme Frække Kurt og Søde Rikke, og det gør jeg ved at planlægge og gennemprøve det og så finde ud af, hvad der fungerer. Altså, det går jo ikke altid, som man har planlagt, og så skal jeg kunne håndtere det professionelt og have en Plan-B"*

(Lærerstuderende, april 2012).

Kommunikationen om teorien som en viden og forståelse, der indgår i undervisningsplanlægningen og i opgaven med at få tilrettelagt en undervisning for alle elever – både Frække Kurt og Søde Lise – bliver for den studerende et samspil, som kan forstyrres af selve interaktionsforløbene i praksis, og hvor professionel håndtering af denne forstyrrelse er nødvendig. Interventionen i praksis bygger således på en planlægning, som skal kunne justeres og ændres undervejs. Refleksion-i-handling

og refleksion over denne refleksion-i-handling bliver hermed et relevant perspektiv i iagttagelsen af kommunikationen. Vi kan iagttage, at den studerende begynder at konstruere en forståelse af, at den professionelle lærer må kunne justere sin undervisningsplan ud fra den konkrete kontekst – og i denne justering må der konstrueres nye handlemuligheder i et samspil mellem den konkrete praksis og teori – en konstruktionsproces, hvor Schön understreger refleksionens centrale position (Schön, 2002). Den studerende fortsætter i samme interview:

*"Det er først lige gået op for mig, at det dér med 'de fire ben', det er noget, I har opfundet – altså ud fra det dér OECD. Det er ikke noget, jeg kan gå ned og finde i en eller anden bog. Men bare – altså, det er jo et krav, at vi skal lære at gå 'på fire ben', og det giver bare supergod mening – altså at arbejde med det hele og vide, hvad man gør, og hvor man skal blive ved med at hente sin viden – for man bliver jo aldrig færdig som lærer (...)"*

(Lærerstuderende, april 2012).

Vi kan iagttage i den studerendes kommunikation om sin egen begyndende lærerekspertise, at der ved afslutningen af studieåret er konstrueret nye forståelse af forholdet mellem professionens praksis og teori. 'De fire ben' kommunikerer som en meningsfuld praksismodel, der læner sig op ad forskningsviden, og som kommunikerer som værende meningsfuld for den studerende – både som studerende og som et billede på det forhold, at man hele tiden må udvikle sig som lærer. En udvikling, som både bygger på praksiserfaringer og teoretisk viden.

Med de tre punktueringer undervejs i projektforløbet kan vi i forhold til Batesons læringskategorier i iagttagelsen af de pågældende studerendes kommunikation inden for forskelsmarkeringen af professionens viden og teori således iagttage Læring I-processer, hvor de studerende kan siges at lære *af* interak-



tionen i både uddannelsen og i praksis på baggrund af tilpasse forstyrrelser, som bringes i spil i kommunikationen i de aktuelle læringssystemer. Vi mener desuden, at vi kan iagttage en begyndende Læring II-proces, der omhandler en begyndende læring om interaktion i kontekster, der relaterer sig både til det at være studerende på en professionsuddannelse og til det at være lærer og undervise i folkeskolen. Læring II er en læringsform på et højere logisk niveau end Læring I. Bateson definerer dette læringsniveau således:

*"Learning II is change in the process of Learning I, e.g., a corrective change in the set of alternatives from which choice is made, or it is a change in how the sequence of experience is punctuated"*

(Bateson, 2000:293).

Det lærende subjekt konstruerer på baggrund af sammenlignelige Læring I-situationer nogle fælles feedbackkonstruktioner, som afføder nogle adaptivt hensigtsmæssige handle- og kommunikationsmåder. Med andre ord konstrueres der en generaliseret kontekst på baggrund af relevante kontekstmarkører, som muliggør, at det lærende subjekt kan genkende et interaktionsmønster og i forlængelse af dette vælge handlinger på baggrund af forudgående erfaringer. Et resultat af Læring II bliver derfor, at subjektet kan reducere kompleksiteten i *mind* gennem en forenklet informationsbearbejdelse og dermed også forenkler sin interaktion i forskellige sammenhænge ud fra et og samme forventningsskema – Læring II er derfor tæt forbundet til vane-dannelse i en cyklisk proces (jf. Læring 0) (Bateson, 2000:298). Læring II kan være af såvel ikke-refleksiv (medløbende) som refleksiv karakter. Den refleksive Læring II omhandler de interaktionsforløb, hvor det lærende subjekt møder en situation, der umiddelbart afkodes som velkendt, men som viser sig at bryde forventningsskemaet. I sådanne processer kan subjektet lære-at-lære og knytte nye kontekstmarkører til en ændret handling på

et refleksivt niveau (Keiding og Laursen, 2005: 68-69). Hvilke faktorer, der kan iagttages i kommunikationen som værende medvirkende til denne begyndende udvikling, vil anden del af nærværende analyse forsøge at komme nærmere. Forud for dette vil vi i det følgende afsnit belyse yderligere et element i iagttagelsen af de studerendes kommunikation om professionens praksisviden og uddannelsens teori i relation til *teamarbejde*, som de studerende tidligt på uddannelsen præsenteres for og forpligtes på.

### **Professionens praksis ind i undervisningen på uddannelsen**

Et modsætningsforhold i forskelsmarkeringen af professionens praksisviden og uddannelsens teoretiske viden iagttages i de studerendes kommunikation om det forhold, at de er sammensat i forpligtende team over et helt studieår – team, som både skal samarbejde om og sparre i forhold til udarbejdelse af opgaver på læreruddannelsen, undervisningsplaner og praktikken og dermed både er en del af uddannelsesforløbet på læreruddannelsen og i praksis. Dette giver anledning til debat i det første forum for kommunikation i september 2011:

*Stud. X: "Det er satset aflærerne at sætte os sammen i faste grupper. Der er jo heller ingen folkeskolelærere rundt omkring, der lader andre styre, hvem de skal arbejde sammen med et helt år. Det tror jeg ikke, der er mange, der gør rundt omkring"*

(Lærerstuderende, sep. 2011)

*Stud. Y: "Det forbereder os jo på at blive skolelærere, og så skal man jo arbejde i teams. Min far er skolelærer, og han skal da arbejde sammen med nogle et skoleår – også nogle han ikke selv har valgt. Sådan tror jeg, det er"*

(Lærerstuderende, sep. 2011).

Allerede på første undervisningsdag præsenteres de studerende for teamorganiseringen. En organisering, som ikke umiddelbart giver mening for alle studerende, idet den ikke stemmer overens med forventningen om at læse på en videregående uddannelse og undervise og samarbejde som lærer i folkeskolen. Stud. X fortsætter i samme debat:

*Stud. X: "Det giver ikke mening for mig. Jeg kender andre, der læser på andre videregående uddannelser, og de kan selv vælge studiegruppe"*

(Lærerstudierende, sep. 2011).

Idet vi i organiseringen og tilrettelæggelsen af de studerendes undervisning og praksisforløb vælger at bringe professionens praksis ind på uddannelsen ved at sammensætte de studerende i faste, forpligtende team over et helt studieår, sigter vi målrettet mod udviklingen af en begyndende lærerexpertise inden for kategorien *Working and planning in teams* (jf. Hattie, 2003). Det er imidlertid en organisering, som forstyrrer den pågældende studerendes forventningsskema i forhold til det at være studerende på en videregående uddannelse. Sammenhængen mellem professionens organisering i praksis og teamstrukturen på uddannelsen træder ikke frem, men optræder som et modsætningsforhold for den studerende i dialogen med medstuderende i det aktuelle læringssystem. Hvorvidt denne forstyrrelse kan rumme et læringspotentiale, der kan føre til læring på et nyt niveau, kan først iagttages senere hen i forløbet. Tiden spiller således en central rolle for læreprocessen og i den studerendes feedback-konstruktion, da teamene undervejs i forløbet pålægges at samarbejde om forskellige opgaver både i undervisningen på seminariet og i forløbene i praksis.

I relation til dette perspektiv bidrager Etienne Wengers teori om praksisfællesskabernes *meningssøgning* med en interessant optik, idet de uformelle praksisfællesskaber sammen konstruerer

mening i kommunikationen om og handlingerne i den fælles praksis (Wenger, 2004). Et praksisfællesskab defineres som en gruppe mennesker, som deler en fælles praksis og en fælles passion og interesse omkring en række problemstillinger over tid – fællesskabet er frivilligt, men til en vis grad forpligtende. I praksisfællesskabet deles viden, erfaringer og tanker om den fælles praksis – gennem *deltagelse* i sociale processer skabes samhørighed, mening og tryghed. Mening skabes i dualiteten mellem deltagelse og *tingsliggørelse*, hvor sidstnævnte omhandler de processer, hvormed vi skaber, fremstiller, tolker og opfatter (Ibid.). Vi skaber med teamorganisering formelle fællesskaber og har i denne undersøgelse ikke haft til hensigt at iagttage de studerendes mere uformelle praksisfællesskaber, som de kommer til udtryk både på uddannelsen og i forløbene i praksis. Med teamorganiseringen giver vi alligevel mulighed for, at de studerende, gennem deltagelse i fællesskaber, kan meningskonstruere og forhandle i forhold til den fælles praksis bestående af såvel læsning og forståelse af teori, udarbejdelse af opgaver på læreruddannelsen som planlægning af og refleksion over undervisningsforløb i praksis. Hvorvidt alle studerende får mulighed for undervejs i processen at være legitime deltagere af teamfællesskabet og dermed opnår mulighed for læring gennem den sociale proces, søger underviserteamet at sikre sig gennem løbende observationer og direkte teamvejledningssamtaler mellem underviser og team. Efter den første praktikperiode i oktober 2011 vælger det tværprofessionelle underviserteam i denne sammenhæng at ændre i teamkonstellationen på to team ud af de seks, idet et team bestående af fire medlemmer ikke kan få kommunikationen og motivationen i fællesskabet til at fungere i forhold til de stillede opgaver og den sociale trivsel i teamet. Overvejelserne i det tværprofessionelle underviserteam går forud for denne rokade på den ene side på, at den motivation, samhørighed og tryghed, som teamorganiseringen skal skabe, ikke er til stede i det pågældende team, hvilket kan medvirke til frafald og manglende engagement i forhold til lærerstudiet

– denne position indtages udelukkende af undervisere fra læreruddannelsen i vores tværprofessionelle underviserteam. På den anden side er det en del af læreprocessen i forhold til netop dette aspekt i udviklingen af lærerekspertise, at konflikter, udfordringer og samarbejdsvanskeligheder kan håndteres og skabe mulighed for ny læring – en position, som indtages af os som praktikere fra professionen. Meningskonstruktionen og forhandlingen i 'kulissen' fører imidlertid til, at et teammedlem fra det pågældende team flyttes til et andet team, som dermed oplever en udskiftning og forstyrrelse i deres allerede etablerede fællesskab. En rokade, som viser sig at være uproblematisk og fører til større social trivsel for de fire studerende.

Mens de studerendes teamfællesskaber ikke fuldt ud kan karakteriseres som praksisfællesskaber i Wengers optik, så indgår det tværprofessionelle underviserteam frivilligt, engageret og motiveret i forhold til den fælles praksis og udviklingsprojektets formål over den etårige periode. Dette samarbejde igangsættes som et 'bottom-up'-initiativ og falder inden for Wengers definition af praksisfællesskaber. I det tværprofessionelle praksisfællesskab skal såvel praktikere som læreruddannelsesundervisere løbende positionere sig selv i meningsforhandlingerne gennem kommunikationen. Anna og Lene repræsenterer således professionen og dens monopol og har interesse i, at de lærerstuderende som kommende kolleger udvikles målrettet mod en begyndende lærerekspertise. Underviserne på læreruddannelsen indtager en position, hvor de har samme sigte, men samtidig varetager uddannelsens interesse i at fastholde de studerende på uddannelsen. De adaptive hensigter i interaktionsforløbene i praksisfællesskabet som tværprofessionelt læringssystem er således forskellige og medfører løbende forstyrrelser, som fører til kommunikative meningsforhandlinger. Praksisfællesskabet kan, i relation til Bateson, iagttages som et *mind*, hvori vi som dels lærende subjekter, dels faggrupper indgår med forskellige adaptive hensigter og positioneringer,

som gør, at vi i underviserteamet iagttager kommunikationen i det sociale system forskelligt og reagerer adaptivt hensigtsmæssigt forskelligt i interaktionsforløbene. Vores iagttagelse af kommunikationen i praksisfællesskabet undervejs i de forskellige interaktionsforløb, må derfor iagttages som en subjektiv konstruktion, der ud fra en anden position i *mind* vil være iagttaget, konstrueret og kommunikeret anderledes. Dette perspektiv er ikke i denne undersøgelse gjort til genstand for empiriproduktion, men vi vil alligevel undervejs åbne op for de forskellige diskussioner og for vores løbende iagttagelser af den kommunikation, der for os kan iagttages som information, der rummer forskellige forstyrrelser, som gøres til genstand for meningsøgning i vores samarbejde i kulissen. Spørgsmålet bliver nemlig, hvorvidt praktikere kan positionere sig som legitime deltagere af det tværprofessionelle praksisfællesskab, når samarbejdet omhandler undervisningens organisering og indhold på selve læreruddannelsen, eller om den legitimitet udelukkende omhandler professionens praksis og dermed selve samarbejdet om de studerendes forløb i folkeskolen i forbindelse med praktikken og skoletilknytningsforløb. Et spørgsmål, vi i perspektiveringens vender tilbage til.

I forhold til vores iagttagelser af de studerendes kommunikation om det etablerede teamarbejde kan vi i det afsluttende forum for kommunikation i april 2012 iagttage følgende:

*"Det er det med, at man har et team, man kan reflektere med. Det er det, man blandt andet har lært gennem Anna og Lene (...) Jeg har brugt det her teamrefleksion utrolig meget. Både til at komme af med mine frustrationer og mine glæder, men også ved at lytte og høre om de andres erfaringer og opfattelser. De er lidt som et videokamera, hvor jeg kan se, om jeg nu også er så god, som jeg tror, jeg er. En ting er jo, hvordan jeg tror, jeg er, noget andet er, hvordan jeg egentlig taler og eksempelvis bruger min*

*stemme i undervisningen”*

(Lærerstuderende, april 2012).

Det modsætningsforhold, vi i september 2011 kan iagttage hos flere af de studerende i forhold til teamorganiseringen i uddannelsen sat over for professionens praksis og det at være studerende på en videregående uddannelse kan med vores iagttagelser af kommunikationen i de afsluttende interviews betragtes som en forstyrrelse, der har givet mulighed for nye forståelser og ændret kommunikation om teamarbejde. Stud. X fra september 2011 (jf. tidligere citat) har imidlertid ikke været informant i de afsluttende interview, hvorfor det ikke bliver muligt at iagttage hans kommunikation om egne iagttagelser afslutningsvis i projektet. Alligevel bliver det ovenstående citat ikke mindre interessant, idet vi i iagttagelsen kan iagttage en helt ny dimension i kommunikationen om team og teamarbejdets muligheder i forhold til udvikling af egen begyndende lærerekspertise. Observationer, refleksioner og sparring bliver et omdrejningspunkt for den pågældende studerende, og der konstrueres mening i fællesskaber – en mening, der bidrager til læreprocessen og i udviklingen af egen lærerrolle. I iagttagelsen af den pågældende studerendes kommunikation kan vi således iagttage en læreproces, der, inden for Batesons kategorier, med sandsynlighed kan kategoriseres som en Læring II-proces, der forudsætter en Læring I-proces, der har fundet sted løbende gennem studieåret. Den studerende har altså gennem forskellige øvelser, opgaver og undervisningsforløb lært af teamarbejdet og dermed skabt generaliseret viden om teamarbejdet og dets interaktionsforløb i forskellige kontekster.

#### **Delkonklusion – arbejdsspørgsmål 1**

Fra at vi i september 2011 iagttager en kommunikation i teamdialogen, som omhandler en forforståelse af en lineær overførselsværdi af uddannelsens teori på og i professionens praksis, kan vi undervejs i processen og især i de afsluttende interview iagttage en ny forståelse i de studerendes kommunikation om

teori/praksis-distinktionen – forståelser, der både omhandler et komplementært forhold mellem vidensformerne i en bevægelse mellem praksis og uddannelsens undervisning, der kommunikeres som 'at gå på fire ben' og hele tiden arbejde med egen lærerrolle – også gennem teamarbejdet og fælles refleksion. I iagttagelsen af de studerendes kommunikation kan vi således iagttage begyndende, ændrede forståelser, der relaterer sig til vores definition af begrebet lærerekspertise.

I det følgende analyseafsnit vil vi sætte fokus på, hvorvidt praktikerens tilstedeværelse i uddannelsen både i undervisningen på læreruddannelsen og i skoletilknytningsforløbene i praksis kan iagttages som en faktor, der i forlængelse af den belyste forskel-smarkering af forholdet mellem praksis og teori, i iagttagelsen af de studerendes kommunikation, kan siges at medvirke til den begyndende udvikling.

#### **Behandling af arbejdsspørgsmål 2: Praktikere som medvirkende faktorer i forhold til udvikling af begyndende lærerekspertise?**

#### ***Hvordan kan tilstedeværelsen af praktikere i læreruddannelsen iagttages i den førsteårsstuderendes kommunikation som en faktor, der medvirker til en begyndende udvikling af lærerekspertise?***

I denne sidste del af analysen vil vi udelukkende iagttage kommunikationen i det afsluttende forum for kommunikation fra april 2012. I disse to dybtgående interview spørges direkte til den studerendes egen udvikling af en begyndende lærerekspertise og til, hvilke faktorer den studerende kan pege på som betydningsfulde i denne udvikling.

Det kan forekomme noget utraditionelt at inddrage os selv som

projektgruppe så direkte i nærværende analyse og i de følgende uddrag af citater fra de studerende. Den ledende problemformulerings sammenhæng med det gennemførte projekt med os som undervisere nødvendiggør imidlertid denne direkte tilgang, og det er netop analysens udfordring, at en af vores intentioner er at undersøge, hvorvidt vi selv som tværprofessionelt underviser-team kan iagttages som en medvirkende faktor i den studerendes udvikling af en begyndende lærerekspertise.

#### **Praktikere som kontekstmarkører?**

*"Jeg har ligesom fået en palet, som jeg kan begynde at male mit eget billede ud fra (...)"*

(Lærerstudierende, april 2012).

Når den lærerstudierende første dag møder på læreruddannelsen og skal påbegynde sin udvikling af lærerekspertise, så er det med mange års konstruerede forforståelser af, hvad det vil sige at være lærer, og hvad undervisning i folkeskolen er for en størrelse. Gennem egen skoletid er forventningsskemaer til konteksten *Undervisning i folkeskolen* skabt gennem interaktionsforløb i positionen som elev:

*"Da jeg startede, var jeg meget bevidst om, at jeg vil være en anden lærer, end dem jeg selv har haft. Undervisning skal være spændende og anderledes, og det må gerne være sjovt"*

(Lærerstudierende, april, 2012).

Den studerende har således, på baggrund af forudgående Læring II-processer, en intention med egen læreproces – et ideal, som bliver et forventningsskema og en forskelsmarkering for den studerendes iagttagelser af kommunikationen i undervisningen på læreruddannelsen og forløbene i praksis. 'Den gode lærer', 'den spændende og sjove undervisning' og at 'male sit eget billede' ud fra den udviklede palet bliver intentioner,

som styrer de adaptive hensigter i interaktionsforløbene. Hvis den studerende skal have mulighed for, på baggrund af forskellige Læring I-processer, at skabe sammenlignelige kontekster af undervisning og lærerrollen i en nutidig sammenhæng med lærerekspertise som ideal – en ny Læring II-proces – så bliver det centralt, at *kontekstmarkørerne* bliver genkendelige for den studerende. En sammenhæng mellem undervisningens læreplan, den studerendes intentioner og professionsidealet lærerekspertise skal således konkretiseres i kontekstmarkører, der viser vejen og bliver pejlemærker i den løbende konstruktion af forståelser af den komplekse, nutidige undervisningskontekst i folkeskolen. I de studerendes kommunikation i de afsluttende interview kan vi iagttage en kommunikation, hvor vi som praktikere bliver bindeled mellem interaktionsforløbene på uddannelsen og forløbene i praksis:

*"Det kan godt være, der sidder nogle læseheste på holdet, som synes, vi skulle have siddet med tung teori og holdt folkeskolen lidt på afstand, men for mig giver det god mening. Jeg kunne ikke forestille mig, at det kunne være anderledes. Og teorien er jo også blevet en del af det – altså af Anna og Lenes undervisning her på seminarieret. Og når man så ser, hvordan deres klasser fungerer i praksis – ja, så giver det bare ekstra god mening, for de gør jo det, de siger. Det er inspirerende, synes jeg"*

(Lærerstudierende, april 2012).

Efter at den studerende i løbet af undervisningsforløbet har befundet sig i flere interaktionsforløb i forskellige, konkrete kontekster i både undervisningen og i professionens praksis skabes mulighed for, at den studerende kan konstruere nye sammenlignelige kontekster ud fra de forskellige kontekstmarkører, der relaterer sig til lærerekspertise. At vi i sammensætningen af et tværprofessionelt underviser-team – her med særligt fokus på involveringen af praktikere i læreruddannelsen – så bevidst



arbejder ud fra idealet om lærereksptise, får vi mulighed for at blive forstærkere i de sekvenser, hvor den studerende konstruerer sammenhænge mellem den studerendes egne intentioner og didaktikfagets læreplan, og dermed bliver involveringen af 'eksperter i praksis' en mulig kontekstmarkør for den særlige kontekst, der omhandler undervisning i folkeskolen med lærereksptise som ideal, gennem relationen til de studerende. De studerende kobler sig til kommunikationen på baggrund af informationen undervejs og lærer både *af* interaktionen og *om* den kontekst, interaktionen indgår i, gennem den fælles bevægelse sammen med praktikerne – 'de gør jo det, de siger'.

*"Deres kompetencer og deres erfaring giver os bare en helt masse. De kommer fra den virkelige verden og har måske en halv time før de kommer her hos os stået i undervisningen eller i en konfliktsituation derude (...) at Anna og Lene er hér giver noget energi. Helt konkret tager jeg 'de fire ben' med mig fra deres undervisning og deres professionelle hårdhed og deres engagement i eleverne og i forhold til deres arbejde – man er bare mere end en lærer. De er super professionelle og alligevel mennesker"*

(Lærerstudende, april 2012).

'De fire ben' bliver for den studerende en kontekstmarkør og et billede på lærereksptise, som gennem interaktionsforløbene er konkretiseret gennem relationen til Anna og Lene som praktikerne og deres praksis. Gennem de gentagne og forskellige feedback-relationer fra både undervisningen og praksisforløbene har Anna og Lenes deltagelse i det tværprofessionelle underviserteam været en forstærker i den stimulus-respons-sekvens, der løbende har fundet sted. En forstærker, der giver mulighed for, at den studerende kan reflektere over såvel praksis som teori – hele tiden ud fra den kontekst, der omhandler undervisning i folkeskolen med lærereksptise som ideal. Refleksioner, under-

visningsøvelser, praksisfortællinger og øvelser i selve professionen med *fælles deltagelse* fra både studerende og praktikerne med fælles, løbende meningskonstruktion som et gennemgående omdrejningspunkt fører til, at Anna og Lene som praktikerne iagttages som 'det gode eksempel', hvilket blandt andet medvirker til, at den studerende motiveres og engageres i såvel uddannelsen som i praktikken:

*"Der er sket en stor ændring fra start til nu (...) en stor del af udviklingen handler om den energi, jeg har oplevet hos underviserne ligegyldigt, hvor det er – om det så er i selve undervisningen eller uden for lokalet i pausen eller i praktik – og det er lige præcis det, jeg synes, der har gjort en forskel – altså at det er ligegyldigt, hvor det er, så kan jeg mærke at det er noget folk brænder for. At det giver rigtig god mening for dem og det giver også god mening for mig. Det gør, at jeg får lyst til at være lige så engageret og gøre mig umage. Så får jeg lyst til at fordybe mig i den der teori og være frisk mandag morgen i praktikken. Det kommer af de gode eksempler"*

(Lærerstudende, april 2012).

I forhold til iagttagelsen af den studerendes kommunikation om egen udvikling af en begyndende lærereksptise og de medvirkende faktorer til denne udvikling så kan vi i det sidste forum for kommunikation iagttage kommunikation som *energi* hos underviserne, som et element, der motiverer de pågældende studerende. Det tværprofessionelle underviserteam – underviserne – fremhæves som en særlig faktor i udviklingen af begyndende lærereksptise, og energien og engagementet i det tværprofessionelle praksisfællesskab iagttages af de studerende i kommunikationen i didaktikundervisningen:

*"(...) den energi, der er hos jer som undervisere – altså, det må også give jer noget at samarbejde på den måde."*

*Man har ligesom kunnet mærke, at I godt kan lide at samarbejde”*

(Lærerstudierende, april 2012).

Selv om det tværprofessionelle praksisfællesskab i kulissen ikke har været genstand for empiriproduktionen i nærværende undersøgelse – som tidligere beskrevet – så spiller samarbejdet alligevel en væsentlig rolle for såvel underviserne selv som for de studerendes udvikling. Afslutningsvis vil vi derfor med udgangspunkt i Batesons Læring III-proces og Yrjö Engeströms teori om ekspansiv læring åbne op for et perspektiv på den læreproces, der kan have fundet sted i dette praksisfællesskab.

Bateson beskriver Læring III som et læringsniveau, som er bevidst, reflektivt, dramatisk og sjældent, idet det omhandler *profound reorganization of character* (Bateson, 2000:301). Læring III omhandler således en forandring i vaner, mentale strukturer og mønstre og betyder, at det lærende subjekt ikke kan afkode og handle ud fra sine kendte interaktionsmåder – en proces, der ikke som sådan bevidst bør tilstræbes i undervisningssammenhænge (Bateson, 2000: 301-305). Engeström er i sin teori om ekspansiv læring inspireret af Batesons Læring III-niveau og definerer den ekspansive læreproces som en proces, hvor deltagerne i fællesskab konstruerer helt nye, fælles forståelser og handlemuligheder i forhold til en fælles opgave (Engeström, 2009:81-109). Det tværprofessionelle praksisfællesskab i projektet står fra begyndelsen af projektet over for den udfordring og opgave, der omhandler at skulle konstruere helt nye modeller, samarbejdsprocedurer og undervisningsforløb for de førsteårsstuderendes undervisning i almen didaktik med udvidede skoletilknytningsforløb som en integreret del af undervisningen. Der har således ikke været fælles, forudgående mønstre, vaner eller genkendelige kontekster, som vi som undervisere har kunnet arbejde ud fra, og vi er indgået i nye roller og positioneringer undervejs i forløbet, som adskiller sig fra vores

professioners praksis og dermed indeholder modsætningsfulde krav. Udviklingen af de nye procedurer, roller og opgaver i det tværprofessionelle underviserteam kan således perspektiveres til Engeströms ekspansive læreproces – et perspektiv, som efter vores mening er interessant i forhold til selve pilotprojektets politiske sammenhæng og de organisatoriske læreprocesser, der ligger i fremtiden for det tværprofessionelle samarbejde mellem professionen og professionsuddannelsen, hvis de uddannelsespolitiske målsætninger i forhold til idealet om lærerekspertise skal imødekommes (jf. Forligskredsen bag reformen af læreruddannelsens aftalepapir fra 1. juni 2012, Ministeriet for Forskning, Innovation og Videregående Uddannelser, 2012).

På baggrund af vores 2. ordens-iagttagelse af kommunikationen i det sidste forum, kan vi således pege på, at når praktikere fra folkeskolen i samarbejde med læreruddannelsesundervisere planlægger og gennemfører undervisningen i faget almen didaktik på læreruddannelsens 1. år, så giver det mulighed for, at praktikerne i den fælles bevægelse sammen med de studerende mellem praksis og undervisning på uddannelsen kan blive kontekstmarkører i den studerendes Læring II-proces – kontekstmarkører for begyndende forståelser og genkendelser af den nye kontekst, der omhandler *Undervisning i folkeskolen med lærerekspertise som ideal*. I de studerendes kommunikation kan vi iagttage, at det tværprofessionelle praksisfællesskab, der etableres i 'kulissen', iagttages i kommunikationen af de studerende som en energifaktor, der motiverer og inspirerer i uddannelsen og i udviklingen mod en begyndende lærerekspertise.

Vores erfaringer med det tværprofessionelle samarbejde mellem folkeskole og læreruddannelse har vist os, at ovenstående billede af, at 'mere folkeskole i læreruddannelsen' rummer en række potentialer, når det kommer til de studerendes udvikling af lærerekspertise, også må nuanceres, idet det desuden rummer en række udfordringer og dilemmaer. I projektgruppen har vi

så afgjort også opfattet det tværprofessionelle samarbejde som engageret, inspirerende, energisk og særdeles udbytterigt, men det skal understreges, at vi hver især har trukket relativt store ressourcer ind i projektet. I vores samarbejde er vi desuden stødt på en række strukturelle og kulturelle forhindringer. Det har bestemt krævet vilje og insisteren i projektgruppen at få noget så basalt som den enkeltes skemalagte undervisningsforpligtelser til at gå op med nødvendigheden af relativt hyppige teammøder. Desuden har vi fra tid til anden været udfordret, når det kommer til de enkelte parter forventningsafstemninger i forhold til teamsamarbejde. Af afgrænsningshensyn kan vi ikke gå i dybden med en sådan problematik i denne rapport, men blot påpege, at folkeskolen synes at arbejde med udgangspunkt i en mere implementeret og internaliseret tilgang til det at arbejde i team. For parterne fra læreruddannelsen har det således på positivsiden været lidt af en inspirerende øjenåbner at se, hvordan reelt teamsamarbejde kan tilrettelægges og gennemføres. Samtidig har det været en udfordring at skulle træde så insisterende og fuldstændigt ind i et *samarbejde* omkring et hold og undervisningens tilrettelæggelse og gennemførelse – og samtidig konstatere, hvor langt den arbejdsform i virkeligheden ligger fra måden, hvorpå der i mange tilfælde noget søgt 'teamsamarbejdes' mellem kolleger i læreruddannelsen.

I analysens andet arbejdsspørgsmål spørger vi dog til praktikerens funktion som medvirkende faktorer i forhold til udviklingen af de lærerstuderendes lærerekspertise, og således ikke til dilemmaer og udfordringer i selve samarbejds-konstellationen i det tværprofessionelle underviserteam, hvorfor sådanne udfordringer og dilemmaer vil blive diskuteret yderligere i rapportens afsluttende perspektivering.

### Delkonklusion – arbejdsspørgsmål 2

Vores analyse af de lærerstuderendes kommunikation om, hvorledes skoletilknytningselementet i undervisningen – og i

særdeleshed den markante tilstedeværelse af praktikere – har indvirket på deres udvikling af lærerekspertise, tegner et billede af, at hvis læreruddannelsen på systematisk og gennemført vis kan inkorporere rollemodeller for lærerekspertise fra praksisfeltet, kan det tilsyneladende medvirke til at udvikle netop den lærerekspertise, som vi i dette projekt har været optagede af at udvikle. Eksperter fra praksis kan fungere som tydelige og genkendelige kontekstmarkører i de studerendes lærings- og udviklingsprocesser. Vi kan med andre ord sige, at vi i dette projekt kan spore skoletilknytningselementet som en meningsfuld, udviklende faktor, når bevægelsen fra læreruddannelse og 'ud i praksis' suppleres med vekslende bevægelser fra praksis 'ind i læreruddannelsen' – i kontinuerlig og tværprofessionel vekselvirkning. Det er måske dette projekts væsentligste pointe, at de lærerstuderende i så udtalt grad taler om 'folkeskolen i læreruddannelsen' som en betydende faktor, når det kommer til deres udvikling af lærerekspertise.



## Konklusion

Kravene til folkeskolen, lærerne og undervisningen i en nutidig kontekst forudsætter en bevidsthed og viden om den kompleksitet, lærerrollen i dag indeholder. *Kontingens* er et element i interventionen i læringskonteksten, idet handlemåder, valg og fravalg hele tiden kan være anderledes i interaktionen i praksis. Idealet lærerekspertise søger netop at favne denne kompleksitet og omhandler dermed kompetencer, der både relaterer sig til den enkelte elev, til undervisningen, lærerteamet og forældrene. At 'gå på fire ben' og kunne reflektere over og intervenere i praksisfeltet på baggrund af de tre vidensformer praksisviden, teoretisk viden og forskningsviden kendetegner en begrebsliggørelse af læreren som ekspert i undervisning. Dette projekts ledende problemformulering omhandler, hvilken betydning skoletilknytning har for den førsteårsstuderendes begyndende udvikling af en sådan lærerekspertise, når en sådan implementeres som et tydeligt element i undervisningen på læreruddannelsen – og altså ikke blot som en bevægelse fra læreruddannelse 'ud i praksis'.

Med udgangspunkt i en konstruktivistisk erkendelsesteori, Luhmanns systemteori samt Batesons kybernetiske systemforståelse og læringsforståelse har vi i denne undersøgelse opereret på et systemteoretisk grundlag og iagttaget de studerendes kommunikation om egen læring og udvikling ud fra forskellige forskelsmarkeringer og iagttagelsespositioner. Med dette udgangspunkt har vi i denne undersøgelse markeret tre teoretiske forskelle i form af tre lededifferencer, som har markeret vores iagttagelsesposition i vores 2. ordens-iagttagelse af kommunikationen i tre fora for empiriproduktion, som vi undervejs i projektet har sat op.

Den teoretiske forskelsmarkering af professionens viden på den ene side og teori (hér både teoretisk viden og forskningsviden) på den anden side har sammen med vores teorigreb i første del af analysen markeret vores iagttagelsesposition.

Modsætningsforhold mellem professionens praksis og teorien kan iagttages som modsætninger, der har skabt forstyrrelser, der har ført til læring på nye niveauer. Fra at vi i september 2011 iagttager en kommunikation i teamdialogen, som omhandler en forforståelse af en lineær overførselsværdi af uddannelsens teori på og i professionens praksis, kan vi undervejs i processen og især i de afsluttende interview iagttage en ny forståelse i de studerendes kommunikation om teori/praksis-distinktionen – forståelser, der både omhandler et komplementært forhold mellem vidensformerne i en bevægelse mellem praksis og uddannelsens undervisning, der kommunikerer som 'at gå på fire ben', og hele tiden arbejde med egen lærerrolle – også gennem teamarbejdet og fælles refleksion. I iagttagelsen af de studerendes kommunikation kan vi således iagttage begyndende, ændrede forståelser, der relaterer sig til vores definition af begrebet lærerekspertise.

I anden del af analysen har vores teoretiske forskelsmarkering omhandlet distinktionen mellem praktikernes deltagelse i undervisningen som en faktor/ikke-faktor for den studerendes begyndende udvikling af lærerekspertise. I denne iagttagelse af de studerendes kommunikation har vi udelukkende iagttaget kommunikationen i det afsluttende forum fra april 2012. Vi kan i disse interview iagttage, at de pågældende studerende på baggrund af deres allerede konstruerede Læring II-niveauer undervejs i forløbet kommunikerer nye forståelser af konteksten *Undervisning i folkeskolen* på baggrund af forskellige Læring I-processer fra såvel didaktikundervisningen som fra forløbene i praksis – og i vekslende fællesbevægelser mellem disse. I disse processer har praktikerne blandt andet været en faktor som forstærkere i feedback-relationen og som kontekstmarkører for generaliseringen af den nye kontekst med lærerekspertise som ideal konkretiseret især gennem 'de fire ben'. Ydermere kan vi iagttage, at de studerende kommunikerer faktorer, som omhandler energi, motivation og inspiration, således at både praktikerne og det samlede tværprofessionelle underviserteam fremstår som

'det gode eksempel' i og for de studerendes udvikling af en begyndende lærerekspertise.

Besvarelsen af projektets ledende problemformulering kan således konkretiseres i følgende opsamling ud fra analysen af de to arbejdsspørgsmål:

Når et samarbejde mellem undervisere på læreruddannelsen og folkeskolelærere med særlig ekspertise fra praksis etableres gennem en udvidet skoletilknytning, hvor det tværprofessionelle underviserteam samarbejder om både planlægningen og gennemførelsen i faget almen didaktik på læreruddannelsens første år, så skabes en fælles bevægelse mellem uddannelsen og professionen, hvor praktikerne bliver bindeled i denne proces. Gennem tilpasse forstyrrelser af de studerendes forventningsskemaer og forforståelser undervejs i forløbet, kan den studerende konstruere ændrede forståelser af den komplekse kontekst *Undervisning i folkeskolen* med lærerekspertise som ideal gennem signaler fra tydelige kontekstmarkører og gennem løbende feedback-relationer med praktikerne. Når det tværprofessionelle underviserteam samarbejder frivilligt, motiveret og engageret i den fælles praksis bringer det en energi ind i undervisningen, som iagttages af de studerende som en positiv faktor og inspirationskilde for det videre arbejde med egen udvikling af lærerekspertise.

Således projektets konklusion med udgangspunkt i bestræbelserne på at besvare projektets ledende problemformulering. En sådan konklusion kan dog ingenlunde favne mangfoldigheden af erfaringer, nuancer og anbefalinger, som dette projekt har affødt. I de følgende perspektiveringer og anbefalinger vil vi derfor skitsere, hvordan nærværende projekt har affødt erkendelser og erfaringer med relevans i forhold til de fortsatte bestræbelser på at skabe tættere udveksling mellem uddannelse og profession – med udvikling af lærerekspertise som sigte.

## Perspektivering, skoletilknytningens potentialer og projektets anbefalinger

For os står det helt centralt, at det ikke er ligegyldigt hvilke repræsentanter fra professionen, der indgår i det tværprofessionelle samarbejde. I vores iagttagelser af de studerendes kommunikation om egne iagttagelser af kommunikationen i henholdsvis undervisningen på læreruddannelsen og forløbene i praksis tegner sig et billede af, at netop 'det gode eksempel' bliver en faktor for den studerendes udvikling:

*"Ja, de er rollemodeller for mig. Det ville ikke få den betydning for mig, hvis de ikke var troværdige. Jeg har jo oplevet dem i deres praksis også og set, hvordan de gør, og hvordan deres klasser kører (...) Det er vigtigt, at man finder de rigtige ude på skolerne – de er jo repræsentanter for faget, og jeg tror da også, at de er særligt udvalgte. Man sender jo ikke hvem som helst ud"*

(Lærerstuderende, april 2012).

I både 'Ekspert i undervisning' (Rasmussen, 2010a) og 'Teachers makes a difference' (Hattie, 2003) peges på samme udfordring i forhold til de politiske intentioner om at skabe et tættere samarbejde mellem professionen og uddannelsen: Det er væsentligt, at det er praktikere med lærerekspertise, der indgår i samarbejdet, og ikke 'blot' erfarne praktikere – det er med andre ord væsentligt, at det er de rette kontekstmarkører, der skal etablere forbindelsen og bidrage til bevægelsen mellem undervisning og praksis sammen med de studerende. Et element, der, ifølge Hattie, kræver et opgør med den enhedskultur, der præger lærerfaget:

*"We work on the absurd assumption that all teachers are equal, which is patently not true to any child, any parent, any principal and known by all teachers (...) our profession needs and deserves better than this"*

(Hattie, 2003:16).

I forhold til nærværende undersøgelse bliver det derfor væsentligt at perspektivere, at vi må iagttage vores iagttagelser i forhold til, at en praktiker ikke bare er en praktiker, når det gælder muligheden for at blive en faktor i den lærerstuderendes begyndende udvikling af lærerekspertise – en udfordring, det påkrævede, tættere samarbejde mellem professionen og uddannelsen i de kommende år står over for og må tage i betragtning.

I den forbindelse må vi understrege, at skoletilknytningsbegrebet populært sagt må favne ikke blot 'mere læreruddannelse i folkeskolen', men også 'mere folkeskole i læreruddannelsen'. Vi er klar over, at der er en mangfoldighed af faktorer, som dette projekt ikke har dimensioner til at favne, men med udgangspunkt i vores empiri, erfaringer og analyse bliver det for os helt centralt at påpege, at en ide om skoletilknytning i mere traditionel forstand, hvor læreruddannelsen 'nøjes' med isolerede undervisningsforløb, workshops eller 'teaching labs' i folkeskoleregi, ganske enkelt er for indskrænket til for alvor at indbefatte praksisfeltet som udviklende kontekstmarkør med sigte på udviklingen af undervisningskompetence hos de lærerstuderende med lærerekspertise som ideal.

Når praktikere fra professionen, som i nærværende projekt, begiver sig ind på læreruddannelsens undervisningsfelt og i samarbejde med undervisere fra uddannelsen forestår planlægningen og gennemførelsen af de studerendes undervisning, så er det en bevægelse, der ikke entydigt er opbakning til i uddannelsessystemet. Fagpolitiske spørgsmål og spørgsmål om, hvilken sammenhæng der bør være mellem uddannelse og profession – eller ligefrem adskillelse – melder sig. Under udarbejdelsen af denne analyse og undersøgelse har 'Forligskredsen bag læreruddannelsen' imidlertid udsendt sit aftalepapir, som omhandler krav til den nye uddannelse – herunder et ønske om mere folkeskole i læreruddannelsen og en inddragelse af mere forskningsbaseret viden i uddannelsesforløbet. Et samarbejde, som i nærværende

projekt består af praktikere fra professionen og undervisere fra læreruddannelsen kan i denne sammenhæng med fordel udvides til også at indbefatte repræsentanter fra forskningsniveauet. Et sådant tværprofessionelt underviserteam vil skabe yderligere muligheder for de studerende i deres udvikling af begyndende lærerekspertise og, som vores præsentation af iagttagelserne undervejs i 'kulissen' åbner op for, et udvidet praksisfællesskab blandt professionelle fagidentiteter med mulighed for ekspansive læreprocesser til gavn for både de studerende, professionen og uddannelsen.

Vores erfaringer med og analyse af skoletilknyttet læreruddannelse i studieåret 2011/2012 har bibragt os følgende konkretisering af potentialer, når det kommer til initiativets interesser: læreruddannelse, folkeskole, kommune, lærerstuderende og professionelle (såvel læreruddannelsesundervisere som lærere).

Skoletilknyttet læreruddannelse forstået ud fra et koncept, hvor læreruddannelse og praksisfelt indgår i udstrakt gensidig udveksling og fælles bevægelse mellem niveauerne uddannelse og profession, har følgende potentielle effekter for de involverede interesser:

#### **Læreruddannelse:**

Involvering af eksperter fra praksis i undervisning på uddannelsen kan kvalificere og målrette arbejdet i forhold til det skoletilknyttede læreruddannelsesfags identitet, mål, indhold, CKF'er (i dette tilfælde almen didaktik) – i særdeleshed når det kommer til udviklingen af undervisningskompetence med lærerekspertise som ideal.

Udveksling mellem læreruddannelse og profession kan skærpe og kvalificere læreruddannelsens professionsrettethed.

Læreruddannelsens organisatoriske kultur kan forstyrres positivt og i højere grad implementere organisationsformer og arbejdsmåder fra praksisfeltet – her tænkes især på teamorganiseringens eksemplariske værdi, når det kommer til de studerendes uddannelsesudbytte.

Tværf professionelle samarbejdskonstellationer mellem læreruddannelse og folkeskole åbner muligheder for involvering af det videnskabelige system. Der åbnes således for 'forskningstilknytning' som et element i læreruddannelsens skoletilknytning.

Skoletilknytningsinitiativet og det udvidede samarbejde med folkeskolen åbner særlige muligheder for praksisorienteret professionsforskning, hvor professionshøjskolerne kunne dyrke en særlig 'forskningsniche', som universiteterne generelt synes længere på afstand af.

Mulighed for anderledes prøveformer og eksaminer, der i mere udstrakt grad kan afprøve den studerendes undervisningskompetence og lærerekspertise.

#### **Kommune:**

Udviklingsprojekter konkretiseret i skoletilknyttende samarbejdsrelationer med læreruddannelsen rummer muligheder for fastholdelse og rekruttering af lærere med særlige kompetencer, profiler og kvalifikationer – lærereksperter om man vil.

I etableringen af de tværf professionelle samarbejdskonstellationer opstår muligheden for etableringen af ekspansive læringsforløb, som implicit resulterer i kompetenceudvikling af kommunens lærere.

Som et element i læreruddannelsens tilknytning til kommunens skoler kan læreruddannelsesundervisere i samarbejde med

praksisfeltet tilbyde særligt relevante kursusforløb for skolerne og deres personale.

Samarbejde med læreruddannelsen kan medvirke til synliggørelse, udvikling og skærpelse af kommunens skolepolitik og visioner – især hvis skoletilknytningsinitiativet udvides til også at involvere tilknytning af forskningsniveauet.

#### **Lærerstuderende:**

Ekspertes fra praksis som et integreret element i undervisningen på læreruddannelsen, som (særligt kompetente praktikere som kontekstmarkører i læreruddannelsen) kan medvirke til at udvikle den lærerstuderendes undervisningskompetence med lærerekspertise som ideal.

Den lærerstuderende kan opnå større tydelighed, udveksling og gennemsigtighed i forhold til sammenhænge og dilemmaer mellem læreruddannelse og lærerprofession.

Samarbejde mellem læreruddannelsesundervisere og praktikere kan resultere i, at den lærerstuderende i mere udstrakt grad mødes af eksempelsættende undervisning, der så at sige er tættere på professionens virkelighed.

Tidligt i uddannelsesforløbet kan den lærerstuderende stå med reelt undervisningsansvar i praksis (i dette projekt allerede efter tre uger på læreruddannelsen).

Tættere samarbejdsrelationer mellem folkeskole og læreruddannelse giver mulighed for at tilknytte hele hold til samme skole. Dette kan resultere i højere grad af genkendelighed, tryghed og fælles referenceramme i undervisningen på læreruddannelsen.

Et tværf professionelt samarbejde mellem praktikere fra folke-

skolen og undervisere fra læreruddannelsen kan gennem deres faglige engagement og fælles ekspansive læreproces fremstå som troværdige, inspirerende 'rollemodeller', der bidrager med positiv energi til de studerendes lærings- og studiemiljø.

### De professionelle:

Såvel læreruddannelsesundervisere som folkeskolelærere bliver legitime deltagere i et potentielt udviklende tværprofessionelt praksisfællesskab.

Der kan opstå muligheder for ekspansive læreprocesser i de tværprofessionelle praksisfællesskaber, som skoletilknytning kan facilitere – her igen med mulighed for involvering af forskningsniveauet i sådanne samarbejdskonstellationer.

For såvel læreruddannelsesundervisere som folkeskolelærere kan skoletilknytningssamarbejdet have positiv effekt på den enkeltes løbende kompetenceudvikling. Læreruddannelsesundervisere, lærere og lærerstuderende konfronteres intensivt med hinanden og tvinges positivt set til at kommunikere og lade sig 'forstyrre' i relation til egen positionering og faglige identitet.

På baggrund af vores viden og erfaringer fra nærværende projekt og de ovenfor opstillede potentialer i skoletilknytningsinitiativet vil vi i projektgruppen præsentere følgende konkrete anbefalinger i relation til de fortsatte bestræbelser på at skabe meningsfulde vekselvirkninger mellem læreruddannelse og folkeskole – med andre ord projektgruppens tanker om, hvordan de opstillede potentialer kan realiseres:

### Rapportens anbefalinger

- At der i samarbejde mellem læreruddannelse og kommune etableres tværprofessionelle team på tværs af læreruddannelse og folkeskole – eventuelt med udvidelse af

forskningstilknytning.

- At både læreruddannelse, folkeskole og kommune forholder sig til, at praktikere ikke blot er praktikere, men at skoletilknytning på læreruddannelsen, med henvisning til John Hatties segmentering af lærerkompetencer (Hattie, 2003:16), må sigte efter at involvere særligt kompetente lærere på 'ekspertniveau'.
- At skoletilknytningsinitiativet i mere udstrakt grad må indtænke bevægelser i 'begge retninger' mellem folkeskole og læreruddannelse. Læreruddannelsens undervisning må med andre ord fortsat flyttes 'ud i praksis' fra tid til anden, men må desuden involvere praktikere i selve læreruddannelsesundervisningens tilrettelæggelse, gennemførelse og evaluering.
- At hvis skoletilknytningsinitiativet ikke kan dimensioneres til på så omfattende vis at involvere praksisfeltet, som det er tilfældet i nærværende projekt, kan særligt kompetente praktikere fra kommunens skoler med fordel tilknyttes som læreruddannelseskonsulenter. Praktikere frikøbes til involvering og undervisning i forløb på læreruddannelsen. Der bør skabes mulighed for, at praktikere kan deltage i sådanne tværprofessionelle samarbejdskonstellationer dels med tid til teamsamarbejde, dels med tid til tilrettelæggelse, gennemførelse og evaluering af undervisning på læreruddannelsen.
- At der i faget almen didaktik gennem etablering af tværprofessionelle team og en fælles bevægelse både ind i praksis og ind på læreruddannelsen i særlig fokuseret grad kan arbejdes målrettet med de tre vidensformer (praksisviden, teoretisk viden og forskningsviden) i forhold til eksempelvis klasse- og læringsledelse (herunder undervisningsdifferentiering og inklusion). Der kan med fordel skabes et tæt samarbejde mellem linjefag og de pædagogiske fag som en del af det tværprofessionelle team med henblik på udvikling af de lærerstuderendes undervisningskompetence med lærerexpertise som ideal.
- At de lærerstuderende med fordel kan organiseres i forplig-

tende team i deres uddannelsesforløb. Dette projekt viser, at de lærerstuderende bibringes erfaringer med sådanne arbejdsformer, som resulterer i udvidet rum for refleksion og øvelse i samarbejdsmodeller med overførselsværdi, når det kommer til deres senere bestridelse af lærerprofessionen.

## Appendiks: Analysestrategi – projektets videnskabsteoretiske fundament og analysemetode

Som indledning til følgende analysestrategi finder vi det væsentligt at pointere, at nærværende projekt har været underlagt en økonomisk ramme fra henholdsvis Professionshøjskolen UCC og Gladsaxe Kommune, som gør det muligt at undersøge og analysere projektets ledende problemformulering i en vis udstrækning. Vi skal understrege, at vi i det følgende redegør for de metodiske og analytiske valg og afgrænsninger, som vi har måttet foretage inden for rammerne af projektets dimensionering. Vidensproduktionen i nærværende projekt er således bestemt af den finansielle ramme, og vi forholder os dermed til, at de erkendelser, projektet kan generere, ikke kan gøres til genstand for repræsentative forestillinger om forholdet mellem læreruddannelse og lærerprofession, når det kommer til skoletilknytningsinitiativer i læreruddannelsesregi. Vi mener dog inden for de nævnte rammer at kunne tilvejebringe viden, som baseres på kvalitative tilvirkninger af data og empiri – og som kan kvalificere og nuancere, hvordan og med hvilket udbytte skoletilknytningstiltaget kan realiseres.

### Projektets videnskabsteoretiske fundament – forankring i den operative og radikale konstruktivisme

Nærværende undersøgelse forankrer sig som nævnt såvel teoretisk som metodisk i en radikal og operativ konstruktivistisk vidensstradition (Rasmussen, 2010c). I det følgende vil vi redegøre for et udvalg af Luhmanns og Batesons teoretiske begreber og deres relevans for nærværende undersøgelse.

#### System og omverden

Luhmanns samfundsteori omhandler overordnet set antagelsen af, at samfundet kan *iagttages* som udgjort af en række funktionelle subsystemer, der hver især bestemmer sig selv i relationen til samfundet som helhed gennem de givne systemers funktion. Vi vil af pladshensyn ikke redegøre for Luhmanns samfunds-



teori, men derimod dykke ned i tre udvalgte begreber og forståelser inden for Luhmanns omfangsrige, systemteoretiske optik. Den første forståelse omhandler forholdet mellem system og omverden.

Systemteori opererer grundlæggende med anerkendelsen af fysiske, biologiske, psykiske og sociale systemer. Et system kan dermed defineres som et element, der i sig selv, og ved egen reproduktion, er i stand til at markere en forskel mellem sig selv og sin omverden ud fra sig selv. Systemet er med andre ord 'indersiden' af den forskelsmarkering, hvis 'ydside' udgøres af systemets omverden (Luhmann, 2000).

Det betyder, at de lærerstuderende, som vi i denne undersøgelse fokuserer på, er at opfatte som psykiske systemer, der indgår i det særlige sociale system, der kan markeres inden for forskellen 'undervisning og skoletilknytning i almen didaktik på hold 11dID13'. Som undervisning og skoletilknytning i løbet af undervisningsåret 2011/2012 er skredet frem, er vi som projektgruppe at opfatte som et element inden for indersiden af den nævnte systemmarkering. Når det kommer til den efterfølgende analyse og besvarelse af projektets ledende problemformulering, er vi derimod at opfatte som iagttagere af de lærerstuderendes kommunikation, som den lader sig udtrykke i forbindelse med givne tematiserede punktueringer – i form af kvalitative interview, som fungerer som aktualiserede læringssystemer.

Systemmarkering forudsætter altså overordnet set en iagttagere, som selv må være at opfatte som et system. System og iagttagelse forudsætter dermed hinanden, idet iagttagelse skaber systemer og samtidig er afhængig af systemer for at kunne foretage iagttagelse. På en sådan vis bliver enheden af forskellen mellem system og omverden tilsammen til det uagttagelige grænsebegræb *verden*. En verden, som ikke lader sig negere, idet en sådan negation ville foregå i netop verden. Det systemteoretiske udgangspunkt

for beskæftigelsen med denne verden bliver dermed, som nævnt, definitionen af systemer til forskel fra deres omverden (Thyssen, 2003:16). Det betyder med andre ord, at verden er, som den er, men hvordan den er det afhænger af, hvordan vi ser den. En sådan pointe indbefatter ydermere anerkendelse af systemernes reale eksistens, hvilket betyder, at vores iagttagelse og analyse af fx de lærerstuderendes kommunikation om deres opfattelse af begyndende lærerekspertise dermed grundlæggende må opfattes som virkelighedsrelateret.

### Paradoks

I enheden af forskellen mellem system og omverden opstår et paradoks. Det er ikke muligt at anbringe sig i en position uden for kontekst af de iagttagede subjekter eller sociale systemer og beskrive dem uden for en sådan sammenhæng. Det iagttagende system må dermed altid medinddrage sig selv som element i sine iagttagelser:

*"Paradoksproblemet opstår, fordi systembegrebet indeholder sig selv ved at referere til sig selv."*

(Rasmussen, 2004:248).

Paradokset løses ved, at iagttageren over tid kan opnå højere refleksiv kapacitet ved at foretage iagttagelse af sine iagttagelser; anden ordens-iagttagelse. Ved en sådan anden ordens iagttagelse genindføres eller kopieres den ledeforskel, som lå til grund for iagttagelsen af første orden, og dermed kan iagttageren få øje på det forhold, at vedkommendes skelnen kun tillader vedkommende at se det, netop denne forskel tillader (Andersen, 1999:113). Iagttageren kan ved iagttagelse af anden orden af paradokser se iagttagelsen af første orden, men kan imidlertid stadig ikke iagttage sig selv som iagttagere og dermed ikke slippe for, at et nyt paradoks opstår, idet der selv i iagttagereens iagttagelser af iagttagelser vil være forhold, som denne ikke kan se; blinde pletter. Iagttageren er altså blind for det skel, der anvendes i iagttagel-

sesoperationen. Vi kan med andre ord ikke se, at der er noget, vi ikke kan se, og vi kan selvsagt heller ikke se, hvad vi ikke ser.

Når analysernes systemteoretiske forankring medfører et sådant paradoks, bevirker det, at vi i forbindelse med vores iagttagelser i dette projekt præcist må begrunde og redegøre for vores iagttagelseskonstruktioner og for, hvorledes disse er blevet til. Overordnet set kan vi sige, at vores markering af de lærerstuderende som dels lærende subjekter, dels socialt system iagttaget fra deres omverden således vil bero på en forskel, som vi i selve iagttagelsesoperationen vil være blinde for. Det er derfor først muligt at sige noget om systemerne, når markeringerne af disse genindføres i det iagttagende system.

#### **Selvreferentielle, operativt lukkede og autopoietiske systemer**

I forbindelse med vores iagttagelser og analyse af kommunikationen hos de lærerstuderende, bliver det væsentligt at pointere, at såvel subjekt som socialt system, i et systemteoretisk perspektiv, grundlæggende er at opfatte som operationelt lukkede og selvreferentielle. At systemerne er selvreferentielle vil overordnet sige, at de besidder evner til at skabe relationer til sig selv og til at kunne differentiere sådanne relationer fra relationer til deres omverden (Luhmann, 2000:49). Luhmann betegner endvidere begrebet selvreference som:

*"(...) den enhed, som et element, en proces eller et system er for sig selv. 'For sig selv' betyder: uafhængig af formet af andres iagttagelse"*

(Ibid.:71).

Forenklet set kan selvreferencen altså siges at være systemets refleksioner over, hvorledes det kan forvalte sig selv i bestræbelserne på at udgøre et aktiv for sin omverden (Rasmussen et al., 2007:28-29).

Systemerne er operationelt lukkede, idet de i deres selvbestemmelse ikke tillader andre processerende former (Luhmann, 2000: 72). Systemerne er med andre ord ude af stand til at opnå direkte operationel indflydelse eller effekt i et andet system i deres omverden. Dette er dog ikke ensbetydende med absolut fravær af relation mellem system og omverden, tværtimod. Den selvreferentielle lukketheds operationsmåde er blot et udtryk for, at systemerne selv selekterer hvilken kommunikation, de vil lade sig forstyrre af, og hvilke kommunikationer de så at sige vil bygge videre på (Rasmussen et al., 2007:30). Et system er altså lukket omkring sine egne udviklings-, opretholdelses- og styringsprocesser, idet sådanne kun kan foretages ved systemets egne iagttagelser og betegnelser af sig selv og ikke ved dets omverdens. Begrebet autopoiesis betegner, hvorledes systemerne selvreferentielt reproduceres ved selv, og af sig selv, at konstituere sine elementer. Autopoiesis betegner, med Luhmanns ord, at et system består af selvproducerende elementer og ikke andet (Luhmann, 1992:12).

Luhmann er ikke primært optaget af det enkelte menneske og dets læreprocesser. Det enkelte menneske er hos Luhmann blot *person*, et psykisk system, som indgår i større sociale systemer. Som supplement til denne optik har vi valgt Gregory Batesons teori om økomentale systemer og *mind* for at konkretisere undersøgelsens subjektforståelse.

#### **Gregory Bateson – en ramme for projektets subjektforståelse**

Formålet med følgende afsnit er at tydeliggøre den teoretiske markering af en forskel i forhold til iagttagelsen af subjektet, som vi i projektet arbejder ud fra i såvel udarbejdelsen af projektets teoretiske forankring, produktionen af empiri og i selve analysen. Batesons betoning af subjektet som et tænkesystem, der indgår i dynamiske og komplekse relationer, skriver sig ind i projektets systemteoretiske optik. Med Batesons konstrukti-

vistiske udgangspunkt og teori om *kommunikation* og *mentalprocesser* bliver iagttagelsen af såvel studerende, undervisere, uddannelsesrum som strukturer sat i et kredsløb af immanente sammenhænge, som kan betragtes som et hele – et *mind*.

Indledningsvis er det væsentligt at nævne, at Bateson i sit forfatterskab søger at diskutere og gøre op med sin tids traditionelle, vesterlandske selvbegreb. Selvet er ikke en fast substans eller en række faste karakteregenskaber ved subjektet i Batesons forståelse, men derimod en selvkorrigerende enhed, der forarbejder information – et tænkesystem, der konstant er i en kommunikativ proces (Ølgaard, 2004:242). Subjektet ses grundlæggende som et biologisk, levende væsen, og subjektet lærer i samspillet med sine omgivelser. Et samspil, hvor interaktionen mellem enhederne – både mennesker, dyr, kultur, natur og ting – tilsammen udgør en helhed. Viden bliver således en aktiv tilegnelsesproces og erkendelse og tænkning er funktionelt adaptiv, idet erkendelsen er rettet mod eksistens i en given kontekst (Keiding og Laursen, 2005:50). Med udgangspunkt i kybernetikkens (kommunikationsteoriens og systemteoriens) begreber kan Batesons syn på selvet som et tænkesystem betragtes som *et kybernetisk selv* (Ølgaard, 2004:250). Hvilken forståelse denne definition indeholder samt betydningen af de helheder – interaktioner og relationer – selvet indgår i, vil vi komme nærmere ind på i det følgende.

#### **Det kybernetiske selv**

Hos Bateson er selvet defineret som det, der tænker, handler og afgør. Selvet er et kybernetisk system – det vil sige en selvkorrigerende enhed, der forarbejder information, opretholder sin form og det mønster, det handler efter – og det er en enhed, der er en proces. Selvet er en proces, der defineres af den sammenhæng – helhed – selvet er en enhed af, og selvet er en enhed af forskellige helheder på forskellige tidspunkter (Ølgaard, 2004:242). Selvet er således konstant i interaktion med sin omverden og må forstås som en del af helheden.

Konsekvensen af Batesons definition af selvet som et tænkesystem – et kybernetisk selv – bliver, at det ikke kan iagttages og forstås isoleret fra den kontekst, det er en enhed af. I interaktionen med omgivelserne og som en del af helheden påvirkes selvet konstant, og selvet påvirker omgivelserne og er konstant i proces. Ubevidst, præverbalt, biologisk og sanseligt indgår selvet som en del af helheden og korrigerer konstant sig selv, konstruerer feedback som et kybernetisk selv (jf. Luhmanns tanke om systemernes *autopoiesis*).

Batesons forståelse og brug af *information* bliver central i forståelsen af det selvkorrigerende selv, der forarbejder information:

*”Information består af forskelle, der gør en forskel”*

(Bateson, 2000:272).

Information er ikke en repræsentation af en ydre virkelighed, men er registrering af forskelle i det neurologiske system. Information som forskelle betyder således, at det selvkorrigerende selv i interaktionen med omgivelserne, og som en del af helheden, konstruerer feedback på forskelle. Ikke-kommunikation bliver således også kommunikation, idet ikke-kommunikation kan være en forskel fra den kommunikation, subjektet forventer i interaktionen (Bateson, 2000:271-278).

Selvet registrerer forskellene og forarbejder denne information i et netværk af kausale baner – ikke et netværk, der er afgrænset til bevidstheden, men som omfatter enhver form for ubevidst tankevirksomhed. Netværket er ikke begrænset af huden, men omfatter alle de ydre baner, ad hvilke der kan overføres de forskelle, der er immanente i genstande, personer, redskaber og i selvets egne handlinger (Bateson, 2005:318). Selvet er for Bateson således en del af et større kybernetisk system, der også tænker, handler og afgør – et system, hvor selvet indgår i relationer. Karakteren af relationerne vil være forskellig fra subjekt

til subjekt alt efter, hvor det enkelte subjekt er placeret (Bateson, 2005:299). Netop denne forståelse af selvet som et kybernetisk selv, der indgår i et større kybernetisk system, der også er selv-korrigerende, får en interessant betydning i forståelsen af det enkelte subjekt, idet relationerne kommer i fokus. Hvorledes Bateson betragter de kybernetiske systemer som model for det, han kalder *mind*, vil vi redegøre for i det følgende.

### **Mind**

Bateson ønsker med sin teori at skabe et verdensbillede, der gør op med den dualistiske tanke om forholdet mellem sjæl/legeme og det mentale/det materielle. Bateson betragter det mentale som en organisering af materien i kredsløb. Denne proces kalder Bateson for mentalitet, og det er således ikke en proces, der afgrænses til det menneskelige subjekt. De genstande, der indgår i helheden, kan være arrangeret på en sådan måde, at de opretholder de mentale processer gennem selvregulering og reaktioner på forskelle (Ølgaard, 2004:201). Det mentale er således en proces, der optræder i kybernetiske systemer – systemer, der har en passende kompleksitet af kredsløb og deraf vil forarbejde information ved at reagere på forskelle. Det er disse systemer, Bateson bruger som modeller for det, han kalder *mind*. Det selvkorrigierende og den mentale proces er en egenskab ved hele kredsløbet – hele interaktionen mellem enhederne i hele *mind* – og ikke en egenskab i enheden. *Mind* bliver således den mentalproces, som hele tiden foregår i det komplekse system, og det er en proces, der er immanent i netop denne særlige kompleksitet, der kendetegner kybernetiske systemer med deres kausalkæder i cirkulære kredsløb – en kausalitet, der grundet kompleksiteten altså ikke er lineær og ikke kun giver ét forudsigeligt output (Ølgaard, 2004:211).

### **Konkretisering af projektets subjektforståelse**

Vores subjekt i nærværende undersøgelse er den førsteårsstuderende, og vores interesse er at undersøge netop dette subjekts

læring. Batesons holistiske systembegreb med det komplekse subjekt som et kybernetisk selv i konstant interaktion med sine omgivelser og som en del af et større, kybernetisk *mind* betyder i en læringssammenhæng, at vi hele tiden må beskrive og fortolke det enkelte subjekts læring med reference til samspillet mellem subjektet og den aktuelle sammenhæng, der sammen med subjektet konstruerer det lærende system. Batesons teori omhandler fænomener, der ikke kan iagttages direkte, og svagheden i hans optik bliver, hvor grænsen for systemet – *mind* – kan trækkes. Det bliver således op til os i iagttagelsen at tydeliggøre dels vores egen iagttagelsesposition som en del af *mind*, dels markere forskelle ud fra netop denne positionering. Alligevel bidrager Batesons teori, efter vores mening, med en meningsfuld konsekvens i forståelsen af subjektet; at dette er en del af en større helhed og netop må forstås ud fra de relationer, det indgår i. Subjektet er således ikke fri af de strukturer og rammer, der indgår i helheden, men forarbejder information i interaktionen med omgivelserne og informerer selv i den større *mind* – såvel subjekt som den større *mind* er således en konstant, konstruerende proces. Vi vil med udgangspunkt i denne optik anvende formuleringen *det lærende subjekt* om den førsteårsstuderende med reference til ovenstående optik.

### **Opsamling**

Vi har i dette videnskabsteoretiske afsnit udvalgt dele af henholdsvis Niklas Luhmanns og Gregory Batesons omfattende teorier om systemerne og deres omverden og selvet som et tænkesystem. Med udgangspunkt i en konstruktivistisk erkendelsesteori, Luhmanns systemteori samt Batesons kybernetiske systemforståelse vil vi i denne undersøgelse operere på et systemteoretisk grundlag og iagttage de studerendes kommunikation om egen læring og udvikling ud fra forskellige forskelsmarkeringer og iagttagelsespositioner – positioner, vi vil konkretisere og diskutere i de følgende afsnit. Vi vil i denne opgave anvende betegnelsen *det lærende subjekt* om den førsteårsstuderende,

idet subjektet som en del af læringssystemet, *mind*, konstant forarbejder information, konstruerer feedback i interaktionen med omgivelserne. Vi vil i det følgende redegøre for vores empiriproduktion og analysestrategi, hvorefter vi har valgt at opsætte et læringsteoretisk afsnit ud fra Batesons læringsforståelse – en forståelse, der sammen med vores definition af lærerekspertise og vores videnskabsteoretiske optik vil udgøre en teoretisk forskelsmarkering i vores analyse.

### Metode for empiriproduktion og analyse

Vores undersøgelse anerkender med sin konstruktivistiske og systemteoretiske optik den kompleksitet, som læreprocesser i forskellige kontekster, *minds*, er indhyllet i. Komplexiteten bliver først tilgængelig for os som iagttagere, idet vi foretager en kompleksitetsreduktion og redegør for vores valg og fravalg i vores iagttagelser. Paradoksalt nok kan denne metode for kompleksitetsreduktion forekomme netop kompleks. Vi vil derfor søge at supplere vores følgende metodiske redegørelse med modeller, der illustrerer vores systemteoretiske forskelsmarkeringer og iagttagelsespositioner.

#### Iagttagelsesposition

Vores arbejde med besvarelse af projektets problemformulering står i forlængelse af ovenstående over for det grundlæggende problem, der består i at afklare, hvorledes det er muligt at iagttage eller beskrive verden på en sådan måde, at man tager hensyn til den måde, hvorpå iagttageren iagttager. Præmissen for dette må i denne sammenhæng være, at en iagttagelse allerede baserer sig på en fortolkning, og at alt iagttaget er iagttaget af en iagttagere og dermed forankret i den iagttagendes erfaringer, viden, interesser, behov og værdier (Rasmussen, 2004:252, 339-344). I bestræbelsen på at undersøge og beskrive de lærerstuderendes begyndende udvikling af lærerekspertise er det derfor vigtigt at fastslå, at undersøgelsen ikke har som formål at identificere en

sådan eventuel udvikling ud fra en forestilling om, at de lærerstuderendes kommunikation om egne iagttagelser eksisterer som immanente eller transcendent størrelser, der er, uafhængigt af den undersøgendes iagttagelsesposition. De fortolkninger, der forekommer i denne undersøgelse, vil derfor, som vi var inde på i afsnittet 'Paradoks', afhænge af vores iagttagelsesposition – en position, vi vil redegøre for i det følgende.

Vi har med den systemteoretiske optik valgt en deduktiv tilgang til undersøgelsen ved på forhånd at have konkretiseret tematiseringer – markeret teoretiske forskelle – ud fra problemformuleringens to arbejdsspørgsmål og det udvalgte teorigreb (jf. Kvale og Brinkmann, 2009:229-230). Disse forskelsmarkeringer kan inddeles i tre lededifferencer, som kan illustreres på følgende måde:



Figur 1

Som en del af læringssystemet i interviewsituationen indtager vi således en iagttagelsesposition, hvor vi med vores tre lededifferencer markerer forskelle i såvel udvælgelsen af interviewspørgsmål som i interaktionen og informationen til informanterne i de



semistrukturerede fora for kommunikation. Vi spiller med andre ord en afgørende rolle for, hvilke forskelle informanterne kan registrere i læringssystemet og dermed hvilken feedback-konstruktion, der kan føre til kommunikative handlinger i interaktionsforløbet. Gennem den semistrukturerede spørgeguide åbnes imidlertid op for, at informanterne kan gå i dialog med hinanden og lade øvrige tematiseringer indgå i kommunikationen.

Vores iagttagelsesposition er desuden markeret ved, at vi undersøger de studerendes kommunikation om deres egne iagttagelser af kommunikationen i undervisningen og i praksisforløbene og altså dermed deres iagttagelser af en undervisning, vi selv har været med til at tilrettelægge og gennemføre. Vi markerer, som før beskrevet, en forskel mellem det konkrete læringssystem i interviewsituationen og selve didaktikundervisningen som omverden for det aktualiserede system. I interaktionsforløbet under interviewet vil vores dobbeltposition imidlertid formodes at spille en rolle i forhold til såvel vores som de studerendes adaptive hensigter. Relationen mellem os i underviserrollen og den studerende fra undervisningskonteksten må påvirke det aktuelle læringssystem og interaktionsforløbet mellem interviewer og informant. Relationen mellem os i underviserrollen og de studerende ændres ydermere over tid og gennem den interaktion, vi indgår i i undervisningskonteksten.

### **Opsamling**

Analysestrategien i denne undersøgelse omhandler en anden ordens-iagttagelse af den producerede empiri, der udelukkende fokuserer på kommunikationen i de tre punktueringer, som skitseres i indledningen til analysen. Med den systemteoretisk funderede analysestrategi vil vores iagttagelsesposition derfor være markeret ved de teoretiske forskelsmarkeringer, som vi iagttager de studerendes kommunikation om deres iagttagelser af kommunikationen ud fra, i det, der i vores iagttagelse af læringssystemet, er at markere som omverden. Undervejs i analysen

inddrager vi derfor udvalgte, direkte informantcitater og iagttager dem ud fra teorigrebet og undersøgelsens arbejdsspørgsmål for afslutningsvis i konklusionen at besvare vores ledende problemformulering. Som afslutning på rapporten opsætter vi med udgangspunkt i analysen et udvalg af de perspektiver, der træder frem som resultat af undersøgelsen, og som kan danne grundlag for videre diskussion og yderligere iagttagelser. Som forudsætning for vores analyse finder vi det væsentligt at redegøre for det udvalgte, læringsteoretiske analysegrundlag, som indgår i vores teorigrebet, og deri i den markerede forskel mellem den udvalgte, systemteoretiske optik og andet teori (jf. figur 1, 'Teoretiske forskelsmarkeringer' – se ovenfor).

### **Det lærende subjekt og læreprocessen**

Forskning i læring har tidligere i overvejende grad beskæftiget sig med subjektets tilegnelsesproces – hvordan subjektet bearbejder de påvirkninger (i Batesons optik *forskelle*), som han eller hun møder i samspillet med omverdenen. De senere tiår er der imidlertid kommet øget fokus på den væsentlige rolle, som de sociale og samfundsmæssige faktorer spiller på læring. Påvirket af den nyeste hjerneforskning har også følelsernes betydning for læring sat sit præg på de mange læringsteoretiske forståelser (Illeris, 2007:8 og Ritchie, 2007:272). Der er således forskellige dimensioner og processer i spil i forståelsen af læringens væsen og dynamik, og dermed også forskellige videnskabsteoretiske optikker og positioner. Vi vil i forlængelse af vores subjektforståelse i det følgende søge at fremstille vores læringsforståelse i en overvejende systemteoretisk optik. Med udgangspunkt i Luhmanns systemteori og betoning af de strukturelle koblinger samt Batesons læringsforståelse ønsker vi at konkretisere udvalgte dele af læringens processer og dimensioner som grundlag for analyse af projektets empiri – vel vidende at vi i vores reducere af kompleksiteten og markering af forskelle i udvælgelsen af teori og begreber fravælger relevante, øvrige optikker, som kunne bidrage med perspektiver til diskussionen i rapportens analyseafsnit.



### Batesons læringsteori

Batesons ambition var at udvikle en læringsforståelse, hvor læring forstås med reference til *mind*. Det lærende subjekt indgår i et kybernetisk læringssystem, hvor der udveksles informationer mellem subjektet og dette subjekts fysiske og sociale omgivelser i *mind*. Det er således et helhedsorienteret læringssyn, som gør op med den dualisme, der efter Batesons opfattelse prægede hans tids læringsteorier – teorier, hvor fokus enten lægges på subjektet (fx Piaget) eller på omgivelserne (fx Vygotsky). Da læringsystemerne er komplekse, er det ikke muligt at lave en skarp analytisk afgrænsning af hvilke elementer, der indgår i systemet, og hvilke, der ikke gør. I forhold til nærværende projekt må vi derfor med Luhmann i hånden markere læringssystemet og dets omverden ud fra vores iagttagelsesposition – en position, som afhænger af det præcise forum for kommunikativ tematisering, som vi sætter op i vores empiriproduktion ud fra dette projekts ledende problemformulering. Vi afgrænser således læringssystemet ved at markere forskelle, som aktualiseres og giver mening i de tre forskellige fora ud fra de markerede lededifferencer (jf. figur 1, 'Teoretiske forskelsmarkeringer' – se ovenfor).

Bateson forstår overvejende læring som forandringer i den måde, hvorpå et individ responderer på en given hændelse (Keiding og Laursen, 2005:54). Forandringerne kan være såvel i forståelse som i adfærd (herunder kommunikation). Læring rummer således både positive og mere problematiske konsekvenser for subjektet, og det er et grundelement i alle levende væsners interaktion med deres omverden (Bateson, 2000:502). Bateson baserer sit lærings-syn på fire grundbegreber: Adaption, interaktion, feedback og konstruktion. I det følgende vil vi kort redegøre for Batesons brug af de fire begreber og åbne op for hans logiske kategoriseringer af læring, som i øvrigt sås uddybet og inddraget i analysen.

#### Adaption

Det er en central pointe hos Bateson, at læring er et intentionelt

fænomen. Det lærende subjekt vil hele tiden forsøge at opretholde sig selv i interaktionen med omverdenen i *mind* og vil i denne proces fastholde og selekttere i forhold til særlige interaktionsmønstre – en proces, Bateson beskriver med begrebet adaption (Keiding og Laursen, 2005). For Bateson er der ikke tale om, at det lærende subjekt udelukkende tilpasser sig omgivelserne i interaktionsmønstrene, men at subjektet som en del af det komplekse, kybernetiske system i lige så høj grad tilpasser omgivelserne til sig selv i en konstant, selekterende proces. Læring er således ikke adaptiv i forhold til hele subjektets omverden, men i forhold til de forskelle, som subjektet selv tillægger mening i interaktionen med omgivelserne. For nærværende projekt får denne forståelse den konsekvens, at vi i vores iagttagelse af læringsystemernes kommunikation i de tre fora for kommunikative tematiseringer må antage, at det enkelte subjekt adapterer selektivt i interaktionen i *mind*. De kommunikative handlinger har en hensigt, der giver mening for det enkelte lærende subjekt som en del af det konkrete læringssystem – en mening, som ikke nødvendigvis er rationel og åbenlyst hensigtsmæssig for subjektet selv.

#### Interaktion, feedback og konstruktion

Batesons *mind*-forståelse betyder, at det lærende subjekt konstant er i interaktion med sin omverden, og at denne interaktion forstås som en helhed. Handlingerne og kommunikationen i *mind* er gensidigt responsive, hvilket betyder, at de interaktive sekvenser mellem subjektet og omverdenen kan iagttages og opfattes som både stimulus, respons og forstærker alt efter hvilken position i *mind*, sekvensen betragtes ud fra (Bateson, 2000:279-308). Stimulus-, respons- og forstærkersammenhænge er for Bateson konstruktioner, som de lærende subjekter i *mind* konstruerer for at få struktur og mening i deres iagttagelser – en hændelse, sekvens og kommunikation kan således ikke forstås entydigt (Keiding og Laursen, 2005:58). Det lærende subjekt konstruerer på baggrund af information feedback, og denne

feedback-konstruktion kan danne grundlag for ny, kommunikativ handling, hvis det lærende subjekt oplever det som adaptivt hensigtsmæssigt. Læring bliver således en mental konstruktion, som skabes ud fra det lærende subjekts adaptive perspektiv, de valgte forskelsmarkeringer og subjektets forventninger og forforståelser i en konstant interaktion med omgivelserne. Bateson skaber således en tæt sammenhæng mellem læreprocessen, dens resultater og selve læringssystemet – omgivelserne, interaktionen i *mind*, spiller en rolle i forhold til, hvilke forskelle der kan markeres og hvilke informationer, der kan skabes.

Luhmann er i sin systemteori inspireret af Batesons informationsdefinition og læner sig op ad samme betoning af information som forskelle, der gør en forskel (Tække, 2006: 135). Besvarelsen af projektets ledende problemformulering nødvendiggør som nævnt analyse af de lærerstuderendes kommunikation om egen udvikling af begyndende lærerexpertise. Lidt forenklet set kan vi sige, at det nødvendiggør analyse af de iagttagede systemers indbyrdes relation – altså iagttagelse af forskelsmarkeringen skoletilknyttet undervisning i almen didaktik på læreruddannelsen og iagttagelse af de lærerstuderendes kommunikation om denne undervisning. Dermed bliver det væsentligt at afklare det systemteoretiske nøglebegreb *strukturel kobling*, idet dette betegner, hvordan læring eller oplevelse af udbytte kan sandsynliggøres i sådant intersystemisk forhold. Systemer, såvel psykiske som sociale, er grundlæggende interdependente, og når intersystemiske relationer er mulige, forklares det ved anvendelse af begrebet strukturel kobling. Begrebet betegner forenklet set, hvorledes de operativt lukkede systemiske strukturer kobles til hinanden, ved at systemerne gensidigt stiller deres kompleksitet til rådighed for hinanden. Eller med Luhmanns ord:

*“Omverdenen bidrager netop ikke til systemoperationerne (...), men det kan forstyrre, irritere eller (...) perturbere systemoperationerne når (og kun når) omverdenens*

*virkninger optræder i systemet som information og lader sig bearbejde som sådan i systemet”*

(Luhmann, 1992:15).

Dette sandsynliggør dog ikke nødvendigvis vellykket kommunikation eller læring, men kan mindst lige så sandsynligt føre:

*“(...) til forvirring og uklarhed i kommunikationen, der kan føles langsommelig, ineffektiv og uigennemsigtig”*

(Rasmussen, 2005:7).

For Luhmann sker de strukturelle koblinger i en treleddet, kommunikativ konstruktionsproces fra information til meddelelse til forståelse (Tække, 2006:136). I en undervisningssammenhæng bliver de strukturelle koblinger centrale, idet vi i den systemteoretiske optik arbejder med komplekse og cirkulære feedback-relationer. Det adaptive aspekt i læringsprocessen og det lærende subjekts konstruktion af feedback er forbundet med subjektets forventninger om en mulig eller ønsket interaktion med omgivelserne i *mind* – en forventning, der baserer sig på forudgående læring, og som influerer på, i hvilken grad informationen forstyrrer eller bryder forventningerne.

Det er Batesons tanke, at viden og færdigheder kan overføres fra et interaktionsforløb til et andet. Der kan således være noget genkendeligt og forventeligt i interaktionen, som kan genanvendes i en anden sammenhæng – en genkendelighed og ensartethed, som Bateson betegner kontekst. Konteksten er det generaliserede mønster, der rummer fællestræk fra specifikke kontekster, og mønstret signaleres gennem *kontekstmarkører*, som er med til at fastlægge det lærende subjekts forventninger til interaktionen:

*“But, certainly in human life and probably in that of many other organisms, there occur signals whose major*

*function is to classify contexts (...) Such a source of information we shall call a "contexts marker"*

(Bateson, 2000:289).

### Opsamling

Vi har i dette afsnit redegjort for projektets læringsmæssige teorigreb i en systemteoretisk optik ud fra primært Batesons læringsforståelse. Med Batesons helhedsorienterede mindforståelse indgår det lærende subjekt i en gensidigt responsiv interaktionsproces, hvori læring af forskellig karakter konstant finder sted. Undervejs i analysen har vi inddraget og diskuteret Batesons læringsforståelse med udvalgte læringsteoretikere, som belyser dele af de åbninger, som Bateson efter vores mening åbner op for – vel vidende at disse teorier ikke indtager en systemteoretisk position, men dog alle kan indskrives under den konstruktivistiske/konstruktionistiske forståelse. Her tænkes primært på Donald Schöns teori om *Den reflekterende praktiker*, Lave og Wengers teori om *Situeret læring* og Yrjö Engeströms om *Ekspansiv læring*.

## Litteratur

Andersen, N. Å. (1999): *Diskursive analysestrategier*. København: Nyt fra Samfundsvidenskaberne. S. 107-150.

Bateson, G. (2000): *Steps to an ecology of mind*. University of Chicago Press edition. S. 271-338

Bateson, G. (2005): *Mentale systemers økologi – STEPS*. København: Akademisk Forlag. S. 395-441

Bjerrresgaard, H. (2008): *Professionssamarbejde: synergier i folkeskolen*. I: Bjerrresgaard, H. et al. (Red.). *Tango for to-teori og praksis i læreres professionsudvikling*. Dafolo.

Braad, K.B. (2008): *Er teori praktisk?* København: Danmarks Pædagogiske Universitetskole

Engeström, Y. (2009): *Ekspansiv læring – på vej mod en ny-formulering af den virksomhedsteoretiske tilgang*. I: Illeris (Red.): *Læringsteorier – 6 aktuelle forståelser*. Roskilde Universitetsforlag, Learning Lab Denmark. Kap. 4.

Hattie, John (2003): *Teachers Make a Difference – What is the research evidence?* University of Auckland. Australian Council for Educational Research, October 2003.

Illeris, K. (2007): *Læringsteorier – 6 aktuelle forståelser*. Roskilde Universitetsforlag, Learning Lab Denmark. Kap. 1.

Jank, W. & Meyer, H. (2006): *Didaktiske modeller. Grundbog i didaktik*. København: Gyldendalske boghandel, Nordisk Forlag A/S.

Keiding, T. og Laursen, E. (2005): *Interaktion og Læring: Gregory Batesons bidrag*. København: Unge Pædagoger.

Keiding, T. og Laursen, E. (2007): *Gregory Bateson – systemisk læringsteori*. I: Ritchie, T (Red.): *Teorier om læring*. Billesø og Baltzer 2007.

Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009): *Interview – introduktion til et håndværk*. 2. udgave. Hans Reitzels Forlag. København. Kap. 8-12

Laursen, Per Fibæk (2010): *På vej mod et nyt ideal om lærer-ekspertise*. I: Jensen, P. et al. (Red.). *Ekspert i undervisning*. København: Forlaget Unge Pædagoger. S. 31-54.

Luhmann, N. (1992): *Hvorfor systemteori?* I: Jacobsen, J.C. (Red.). *Autopoiesis. En introduction til Niklas Luhmanns verden af systemer*. København: Politisk Revy. S. 10 – 20.

Luhmann, N. (2000): *Sociale systemer*. København: Hans Reitzels Forlag. S. 49-72.

Læreruddannelsen Blaagaard/KDAS (2011): *Studieordning 2011. Blaagaard/KDAS*. Lokaliseret den 1. april 2012 på World Wide Web: [http://blaagaard-kdas.ucc.dk/public/dokumenter/Afdelinger/blaagaard-kdas/Studieordninger/Studieordning%20BK%202011%20\\_\\_rgang%2011\\_111011.pdf](http://blaagaard-kdas.ucc.dk/public/dokumenter/Afdelinger/blaagaard-kdas/Studieordninger/Studieordning%20BK%202011%20__rgang%2011_111011.pdf)

Ministeriet for Forskning, Innovation og Videregående Uddannelser (2012): *AFTALETEKST – reform af læreruddannelsen*. Lokaliseret den 1. juni 2012 på World Wide Web: <http://fivu.dk/lovstof/politiske-aftaler/reform-af-laereruddannelsen/Reform%20af%20laereruddannelsen.pdf>

OECD (2005): *Teachers Matter. Attracting, developing and retaining effective teachers*. OECD-publishing 2005. S. 95-131 (Chapter 4).

Pedersen, H. (2010): *Lærere skal rustes bedre til dagligdagen*. I: UCC-Magasin 3, juni 2010. S.10 – 12.

Rasmussen, J. (2004): *Undervisning i det refleksiivt moderne*. København: Jens Rasmussen og Hans Reitzels Forlag. S. 198-348

Rasmussen, J. (2005): *Pædagogisk forskning*. Paper til præsentation ved den internationale konference: Systemteoriens anvendelse og anvendbarhed – Institut for sosiologi, Universitetet i Tromsø, Norge. 25.-27, august 2005

Rasmussen, J. et al. (2007). *Viden om uddannelse*. København: Forfatterne og Hans Reitzels Forlag. S. 28-29.

Rasmussen, J. (2010a): *Ekspert i undervisning. Rapport over andet år i et forsknings- og udviklingsarbejde vedrørende samspillet mellem teori og praksis i læreruddannelsen (2. delrapport)*, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet, København.

Rasmussen, J. (2010b): *Teori og praksis i læreruddannelsen – en udredning*. I: Jensen, P. et al. (Red.). *Ekspert i undervisning*. København: Forlaget Unge Pædagoger. S. 14-30.

Rasmussen, J. (2010c): *Radikal og operativ konstruktivisme*. I: Bisgaard, N.J. & Rasmussen, J.: *Pædagogiske teorier*. Billesø & Baltzer.

Rasmussen, J. (u.d.): *Apprenticeship: Om teori/praksis-problemet i pædagogikken*. Lokaliseret den 1. april 2012 på World Wide Web: [http://psy.au.dk/fileadmin/site\\_files/filer\\_psykologi/dokumenter/CKM/NB24/JENS-RAS.pdf](http://psy.au.dk/fileadmin/site_files/filer_psykologi/dokumenter/CKM/NB24/JENS-RAS.pdf)

Ritchie, T. (2007): *Om Illeris læringsteori*. I: Ritchie, T. (Red.): *Teorier om læring*. Billesø og Baltzer.

Schön, D.A. (2002): *Udvikling af ekspertise gennem refleksion-i-handling*. I: Illeris, Knud (red.): *Tekster om læring*. Roskilde Universitetsforlag, 2000.

Simonsen, A. (2004): *Læreruddannelsen i de sidste 50 år – en professionsuddannelse*. I: Buur Hansen, N. & Glerup, J.: *Videnteori, professionsuddannelse og professionsforskning*. Syddansk Universitetsforlag.

Thingholm, H. B., & Rasmussen, J. (2010): *Teori og praksis i læreruddannelsen – en udredning*. I: Jensen, P. et al. (Red.). København: Forlaget Unge Pædagoger. S. 30-54.

Thyssen, O. (2003). *Hjørnesten i Niklas Luhmanns systemteori*. I: Hesseldahl et al. (Red.). *Iagttagelse og paradoks*. København: Gyldendal. S. 7 – 41.

Tække, J. (2006): *Luhmann og erkendelse. Epistemologi, anvendelse og nyorientering*. Forlaget UP. København. S. 133-165.

Undervisningsministeriet (2006): *Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen*. Lokaliseret den 2. april 2012 på World Wide Web: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=124492#B1>

Wenger, E. (2004): *Praksisfællesskaber*. Gyldendal Akademisk.

Ølgaard, B. (2004): *Kommunikation og økomentale systemer – i følge Gregory Bateson*. Akademisk Forlag. S. 198-221, 239-252.

## Bilag 1 – Projektets empiriproduktion

### Tre fora for kommunikative tematiseringer

#### Forum 1

Interviewguide: 'Teaminterview' September 2011

Formål: At alle studerende i dialog med eget team samt et andet team får mulighed for at italesætte egne forventninger og forforståelser inden for de på forhånd udvalgte temaer.

Temaer: 1) Forventning til læreruddannelsen med den udvidede skoletilknytning som en implementeret del. 2) Forståelsen af distinktionen mellem teori og praksis.

Varighed: Max. 1 time.

Udstyr: Lydoptager, som optager interviewet fra start til slut.

Informanter: Alle 26 studerende

Proces: Spørgsmålene udskrives på hvert ét stykke papir. Spørgsmålene vendes i numerisk rækkefølge, som interviewet skrider frem.

Interviewers rolle: På baggrund af introduktion fra underviserne foretager teamene selv interviewet. Der vælges en ordstyrer blandt de studerende. Underviserne indleder med at forklare præmisserne for interviewet – dels dets tilknytning til projektet 'Mere folkeskole i læreruddannelsen – mellem idealer og vilkår', dels dets funktion som refleksionsrum for de studerende. Underviser understreger, at de studerende skal svare med udgangspunkt i deres nuværende oplevelser og erfaringer – ikke tænke i eventuelle fremtidige potentialer eller begrænsninger. Ordstyrerens opgave er på baggrund af de nedskrevne spørgsmål at styre interviewets progression inden for tidsrammen og tilstræbe, at 'taletiden' fordeles nogenlunde ligeligt mellem

samtlige informanter.

#### Spørgsmål 1

Hvilke fordele oplever I, at I som lærerstuderende får ud af skoletilknytningssamarbejdet med Stengård Skole?

#### Spørgsmål 2

Hvilke ulemper oplever I, at I som lærerstuderende har af skoletilknytningssamarbejdet med Stengård Skole?

#### Spørgsmål 3

Hvordan oplever I det forhold, at elever fra Stengård Skole samt Anna og Lene er en mere tydelig og systematisk implementeret del af jeres læreruddannelse, når det ses som en forskel fra traditionel læreruddannelse, hvor elever og udøvende folkeskolelærere som udgangspunkt blot indgår i forbindelse med praktikforløb?

#### Spørgsmål 4

Medfører skoletilknytningssamarbejdet med Stengård Skole noget værdifuldt i forhold til jeres undervisning på læreruddannelsen (både idræt og almen didaktik) – gør det med andre ord en positiv forskel i forhold til undervisningen på seminariet – og i så fald hvordan?

#### Spørgsmål 5

Hvordan oplever I, at skoletilknytningssamarbejdet influerer på jeres udvikling af undervisnings- og professionsekspertise?

#### Spørgsmål 6

Hvordan oplever I, at samarbejdet mellem Blaagaard/KDAS og Stengård Skole influerer på jeres syn på anvendelse teoretisk viden om undervisning?

#### Spørgsmål 7

Hvordan oplever I, at samarbejdet mellem Blaagaard/KDAS og Stengård Skole influerer på jeres viden, kunnen og erfaringer inden for praksisfeltet?



## Forum 2

Interviewguide: 'Fokusgruppeinterview' Februar 2012

**Formål:** Formålet er at sætte rammen for, at de studerende sammen kan konstruere meninger i forhold til almen didaktiske elementer inden for begrebet lærerekspertise i dialogen med hinanden. 'Kontrol-gruppen' indgår, således at de studerende i dialogen kan uddybe og reflektere over de didaktiske problemstillinger og forståelser.

**Temaer:** 1) Lærerekspertise og 2) Forholdet mellem uddannelse og praksis (praktikere i uddannelses-rummet og i bevægelsen mellem uddannelse og folkeskole)

**Form:** Semistruktureret ud fra i alt syv spørgsmål, der åbner op over for de to temaer. Fokusgruppen leder selv samtalen hen imod dét, der melder sig i meningskonstruktionen undervejs, men holdes "på sporet" ud fra de syv spørgsmål.

**Varighed:** 1 time.

**Udstyr:** Lydoptager, som optager interviewet fra start til slut.

**Informanter:** Tre studerende fra idrætsholdet og 3 førsteårs-studerende fra andet almen didaktikhold, der ikke har modtaget undervisning af et tværprofessionelt underviserteam med praktikere tilknyttet. De tre studerende fra idrætsholdet udvælges efter følgende kriterium:

- Der skal indgå en studerende fra tre forskellige team, således at der skabes mulighed for refleksion på tværs af teamene.

**Proces:** Efter interviewet transskriberes interviewet. Der søges på baggrund af den systemteoretiske optik en ordret gengivelse af de studerendes udtalelser. Ingen angivelser af eventuelle pau-

ser og stemningsbeskrivelser. Udelukkende fokus på den udtalte kommunikation. Transskriptionen foretages af os selv. Ikke kryds-transskription (jf. Kvale og Brinkmann 2009:206)

**Interviewers rolle:** Vi foretager selv interviewet. At indlede med at forklare præmisserne for interviewet, gennemgå spørgsmålene og understrege de studerendes mulighed for undervejs at stille spørgsmål og komme med yderligere overvejelser inden for temaerne. At stille spørgsmålene fra interviewguiden, styre interviewets progression inden for tidsrammen og tilstræbe, at 'taletiden' fordeles nogenlunde ligeligt mellem samtlige informanter.

**Spørgeguide:**

1. Hvordan oplever du undervisningen på seminariet og praktikforløbene i folkeskolen?
2. Hvad får du ud af at deltage i skoletilknytningsforløbene i folkeskolen? Hvad giver forløbene dig? Eksempler?
3. Hvad har det betydet for dig at have almen didaktikundervisning? Hvad kan du bruge det til? Eksempler?
4. Hvad kan du lære af praktikerne i dit uddannelsesforløb? Prøv at give nogle eksempler.
5. Hvad forstår du ved ordet lærerekspertise? Hvordan tænker du, man er som lærer, hvis man er ekspert i at undervise? Er lærerekspertise nødvendig i dag i folkeskolen?
6. Når I er ude på skolerne, og I møder jeres praktiklærere og vejledere, kan I så ikke prøve at forklare, hvad I får ud af at møde praktikerne? Er det noget, I kan bruge, når I kommer tilbage på seminariet? Eksempler. Giver det nye tanker om det at være lærer? Forvirrer det? Hvad har været det væsentligste i mødet med praktikerne – hvorfor?
7. Hvordan oplever du, at undervisningen i almen didaktik bidrager (til din professionsudvikling) i forhold til at lede undervisningen i en klasse i folkeskolen? Hvad er god klas-

seledelse for dig? Hvad rummer det? Hvilke udfordringer tænker du, du selv har i forhold til at klasseledelse?

### Forum 3

Interviewguide: 'Dybdegående, enkeltinterview' April 2012

Formål: Formålet er, at den studerende i samtalen med interviewer kan konstruere meninger om og forståelser af egne iagttagelser af kommunikationen i dels undervisningen i almen didaktik dels i skoletilknytningsforløbene og praktikken i praksis på baggrund af sin deltagelse som studerende i pilotprojektet. Med interviewerens kendskab til dels proces og dels indhold i forløbet (herunder didaktikfagets læreplan) sættes rammen for, at den studerende kan meningskonstruere i forhold til de tematiseringer, der på forhånd er konkretiseret. Ydermere er det formålet at iagttage, hvordan den studerende kommunikerer om praktikernes tilstedeværelse og deltagelse i projektet.

Temaer: 1) Lærerrollen, 2) Lærereksptise og 3) forholdet mellem uddannelse og praksis (praktikere i uddannelsesrummet og i bevægelsen mellem uddannelse og folkeskole)

Form: Semistrukeret ud fra i alt syv spørgsmål, der åbner op over for de tre temaer. Interviewer og informant leder selv samtalen hen imod dét, der melder sig i meningskonstruktionen undervejs, men holdes "på sporet" ud fra de syv spørgsmål.

Varighed: 1 time.

Udstyr: Lydoptager, som optager interviewet fra start til slut.

Informanter: Tre studerende fra idrætsholdet. De tre studerende udvælges ud fra følgende kriterier (Note: Pga. sygdom hos de udvalgte studerende, gennemførte vi kun to dybtgående enkeltinterview):

- De tre studerende udvælges på baggrund af deres kontinuerlige deltagelse i både undervisning og praktikken/skoetil-

knytningen i løbet af studieåret.

- Der udvælges tre 'anonyme' studerende, hvis stemmer ikke har været dominerende i kommunikationen i undervisningen, idet vi er nysgerrige på netop disse studerendes iagttagelser af kommunikationen.

Proces: Efter hvert interview gennemlyttes interviewet af det tværprofessionelle underviserteam. Ingen transskribering.

Interviewers rolle: Interviewet foretages af holdets seminarieunderviser i almen didaktik, idet der spørges direkte til praktikernes deltagelse i interviewet. Interviewers rolle er at indlede med at forklare præmisserne for interviewet, gennemgå spørgsmålene og understrege den studerendes mulighed for undervejs at stille spørgsmål og komme med yderligere overvejelser inden for temaerne. At stille spørgsmålene fra interviewguiden, styre interviewets progression inden for tidsrammen og tilstræbe, at der spørges ind til uddybende forståelser inden for temaerne.

#### Spørgsmål 1

Hvad skal der i din verden til for at være en god lærer?

Hvad er dine erfaringer med at forsøge at nå dertil i løbet af dit første år på læreruddannelsen?

Hvordan vil du beskrive, at læreruddannelsen og almen didaktik har hjulpet dig på vej i retning af større 'lærereksptise'?

Hvordan opfatter du begrebet 'lærereksptise' – hvad ligger der for dig i begrebet?

#### Spørgsmål 2

Hvordan oplever du, at faget almen didaktik i læreruddannelsen

forbereder dig til at din kommende profession som lærer?

Hvordan oplever du sammenhænge mellem undervisningen i almen didaktik på læreruddannelsen og din funktion i praksis?

Hvilken betydning oplever du, at skoletilknytningssamarbejdet med Stengård Skole har haft for din udvikling af lærereksptise?

#### Spørgsmål 3

Hvilke ulemper oplever du, at du som lærerstuderende har af skoletilknytningssamarbejdet med Stengård Skole?

Oplever du, at det gør en forskel, om der optræder praktikere i din undervisning i almen didaktik i din læreruddannelse? Hvordan gør det en forskel?

#### Spørgsmål 4

Hvordan oplever du det forhold, at elever fra Stengård Skole samt Anna og Lene er en mere tydelig og systematisk implementeret del af jeres læreruddannelse, når det ses som en forskel fra traditionel læreruddannelse, hvor elever og udøvende folkeskolelærere som udgangspunkt blot indgår i forbindelse med praktikforløb?

#### Spørgsmål 5

Medfører skoletilknytningssamarbejdet med Stengård Skole noget værdifuldt i forhold til din undervisning på læreruddannelsen i almen didaktik – gør det med andre ord en positiv forskel i forhold til undervisningen på seminarieret – og i så fald hvordan?

#### Spørgsmål 6

Hvordan oplever du, at samarbejdet mellem Blaagaard/KDAS og Stengård Skole influerer på dit syn på anvendelse teoretisk viden om undervisning?

Spørgsmål 7

Hvordan oplever du, at samarbejdet mellem Blaagaard/KDAS og Stengård Skole influerer på din viden, kunnen og erfaringer inden for praksisfeltet?

