

Danish University Colleges

Begrundelser for valg af læremidler

Hellensberg, Christina

Published in:

Valg af læremidler i læreruddannelsens praktik

Publication date:

2012

Document Version

Tidlig version også kaldet pre-print

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Hellensberg, C. (2012). Begrundelser for valg af læremidler. I B. Nielsen (red.), *Valg af læremidler i læreruddannelsens praktik* (s. 44-94). Artikel 7

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

Valg af læremidler i læreruddannelsens praktik

Red. Bodil Nielsen

Forfattere:

Thomas Ais Christensen

Anders Gjesing

Christina Hellensberg

Joy Lieberkind

Bodil Nielsen

Helle Rodenberg

Rapport: Valg af læremidler i læreruddannelsens praktik

Red. Bodil Nielsen

Thomas Ais Christensen

Anders Gjesing

Christina Hellensberg

Joy Lieberkind

Bodil Nielsen

Helle Rodenberg

Juni 2012

Do not quote without permission.

Indhold

Indledning	8
Projektmedarbejdere	8
Rapportens opbygning.....	8
Projektets rammer og metoder	10
Problemstilling	10
Metode.....	10
Arbejdsrapport	14
Det samlede billede	15
Læremidler.....	15
Planlægning	17
Mål.....	18
Fagets helhed og dele	18
Sociale mål	19
Elevforudsætninger	19
Fiktive tekster	20
Analyseområder.....	20
Det de har lært for nylig.....	21
Meninger og praksis	22
Vejledningssamtaler	23
Mulige årsager	24
Læremidler.....	24
Linjefagslæreres og pædagogiske fags læreres vejledning .	25
Sen planlægning	26
Mål	26
Fagets helhed og dele	27
Sociale mål	28
Elevforudsætninger	28
Fiktive tekster og analyseområder	29
Det de har lært for nylig.....	30
Meninger og praksis	31
Vejledningssamtaler	32
Forslag til udvikling	34

Bekendtgørelsens rammer	37
Faget praktik	37
Praktikfaget på andet studieår	39
Bekendtgørelsen sammenholdt med praksis i praktik	40
Mål og læring	40
Kendskab til elevforudsætninger	40
Pædagogiske og faglige metoder	42
Samarbejde med de øvrige fag	42
Analytisk kompetence	42
Begrundelser for valg af læremidler	44
Nørrebro	44
Begrundelser for valg af primær tekst i praktikken	45
Hvordan indgår ideer fra læreruddannelsens linjefag og pædagogiske fag?	46
Begrundelser for brug af tilpassede opgaver og modeller lavet af andre	48
Opgaver til kapitlerne formidlet undervejs	51
Begrundelser for valg af læremidler ud fra elevforudsætninger	52
Begrundelser for valg af læremidler i relation til målene for undervisningen	54
Generelt syn på læremidler	55
Privatskole	57
Valg af emne	58
Valg af noveller	59
Brug af forlagsproducerede læremidler	62
Hvordan indgår ideer fra læreruddannelsens linjefag og pædagogiske fag?	64
Begrundelser for brug af eksisterende opgavetyper og tekster, som de tilpasser	66
Elevforudsætninger og valg af læremidler	67
Generelt syn på læremidler	71
Nordsjælland	75
Valg af emne	75

Valg af læremidler	77
Hvordan indgår ideer fra læreruddannelsens linjefag og pædagogiske fag?	80
Elevforudsætninger og valg af læremidler	82
Generelt syn på læremidler	85
Valg af læremidler – sammenfatning	91
Inddragelse af ideer fra linjefag og pædagogiske fag i læreruddannelsen	92
Elevforudsætnings betydning i forhold til valg af læremidler	92
De studerendes syn på læremidler generelt	93
Afslutning	94
Syn på fag, undervisning og læring	96
Nørrebro	96
Planlægning	96
Faglige mål	98
Fælles Mål	98
Fagsyn og syn på læring	99
Læsning	100
Sociale mål	102
Antagelser om tosprogede	102
Faglige forudsætninger	103
Motivation	105
Sammenhæng med eget liv	106
Forpligtende gruppearbejde	108
Organisering	108
Læreprocesser	110
Differentiering	111
Lektier	111
Evaluerings	113
Privatskole	115
Planlægning	115
Motivation – elevernes og de studerendes	117
Faglige mål	118

Fælles Mål	119
Fagsyn og syn på læring	119
Sociale mål	120
Faglige forudsætninger	120
Undervisning og læreprocesser	123
Differentiering	124
Evaluering	125
Nordsjælland.....	126
Planlægning	127
Faglige mål	129
Motivation	131
Undervisning og læring	133
Fælles Mål	135
Fagsyn	137
Elevforudsætninger	138
Undervisningsdifferentiering.....	139
Evaluering	140
Syn på fag, undervisning og læring – sammenfatning.....	141
Planlægning	141
Faglige mål	141
Fælles Mål	142
Sociale mål	142
Årsplan	142
Viden om elevforudsætninger	143
Forudsætter at eleverne kan	143
Motivation	144
Fagsyn	145
Differentiering	145
Evaluering	145
Brug af fagsprog	146
Nørrebro.....	146
B-Almendidaktik	146
B-Fagdidaktik	148
A-Almendidaktik	149

A-Fagdidaktik	151
Privatskole.....	152
Almendidaktik	152
Fagdidaktik	156
Nordsjælland.....	160
Om almendidaktik.....	160
Fagdidaktik	164
Fagsprog – sammenfatning.....	166
Hvad bruger de fagsprog om	167
Forskellige opfattelser af et begreb	167
Usikkerhed og manglende præcision	167
Gennemgående tendenser	168
Samtaleanalyse.....	170
Vejledningssamtale Nørrebro.....	171
Vejledningssamtale Privatskole.....	177
Vejledningssamtale Nordsjælland.....	186
Vejledningssamtaler – sammenfatning	192
Planlægningssamtale Nørrebro.....	194
Planlægningssamtale Nordsjælland.....	205
Planlægningssamtaler – sammenfatning	214
Litteratur som har dannet baggrund for projektet .	218
Bilag 1 -Interviewguide studerende ved praktikkens begyndelse.....	221
Bilag 2 - Interviewguide studerende praktikafslutning	228

Indledning

Projektet *Læremiddelanalyse i læreruddannelsens praktik* er gennemført af UCC's Center for Undervisningsmidler (CFU) med deltagelse af medarbejdere fra CFU, Læreruddannelsen Zahle, Læreruddannelsen Blaagaard/KDAS og Videreuddannelsen.

Projektmedarbejdere

Projektet har haft følgende medarbejdere, alle fra UCC:

Lektor, ph.d. Bodil Nielsen, Videreuddannelsen, projektleder
CFU-leder Kirsten Friisnæs, projektkoordinator
Konsulent Thomas Ais Christensen, CFU
Konsulent Christina Hellensberg, CFU
Konsulent Helle Rodenberg, CFU
Lektor Joy Lieberkind, Læreruddannelsen Zahle
Adjunkt Anders Gjesing, Læreruddannelsen Blaagaard/KDAS
Sekretær Gitte Griebel Pedersen, CFU.

Vi kalder dette et arbejdspapir for at understrege at materialet kan bearbejdes yderligere, men det er vores vurdering at det er relevant også i den foreliggende form som en del af baggrunden for drøftelser om udvikling af en ny læreruddannelse.

Projektets resultater viser et billede af hvordan tre praktikgrupper, otte studerende, taler om deres planlægning og praksis i forbindelse med deres praktik på 2. årgang og som en del af det deres begrundelser for valg af læremidler. De studerende er interviewet ved begyndelsen og afslutningen af praktikperioden, og der er lavet lydoptagelser af planlægningssamtaler og vejledningssamtaler.

Rapportens opbygning

Hvis man ønsker at nå hurtigt frem til vores resultater, kan man gå til kapitlet *Det samlede billede*. Derefter følger et kapitel om *Mulige årsager og Forslag til udvikling*.

Det de studerende siger, er sammenholdt med læreruddannelsesloven og bekendtgørelsens bestemmelser om faget praktik. Det kan man læse om i kapitlet *Bekendtgørelsens rammer*.

Derefter følger en række kapitler hvor man kan læse om delanalyserne af materialet: *Begrundelser for valg af læremidler, Syn på fag, undervisning og læring, Brug af fagsprog og Samtaleanalyse*. Hvert af kapitlerne består af et afsnit om hver af de tre praktikgrupper og et sammenfattende afsnit.

Projektets rammer og metoder

Bodil Nielsen

Projektet er designet i efteråret 2010 i et samarbejde mellem CFU's ledelse og Bodil Nielsen. Den konkrete planlægning har fundet sted i foråret 2011 af den samlede projektgruppe.

Problemstilling

Det er en væsentlig del af den professionelle lærers kompetence at han eller hun er i stand til at analysere læremidler, begrunde valg af og valg i læremidler og i det hele taget indgå i professionel diskurs om læremidler. De studerende skal undervises med henblik på at udvikle denne kompetence bl.a. i praktikfaget.

På hvilke måder bidrager praktikfaget til studerendes udvikling af denne kompetence, dels gennem deres eget arbejde med planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisning, dels gennem den vejledning de modtager fra praktislærere?

- Hvad er karakteristisk for studerendes analyse af, begrundelser for valg af og diskurs om læremidler i forbindelse med en praktikperiode?
- Hvad er karakteristisk for praktislæreres vejledning angående analyse af og valg af læremidler og deres diskurs om læremidler?

Metode

Dette projekt var fra begyndelsen designet til at skulle omfatte tre praktikgrupper fra hvert af to uddannelsessteder. Nogen tid efter at projektet var igangsat, blev det imidlertid nødvendigt for UCC at prioritere midler anderledes, og projektet blev reduceret til at omfatte tre praktikgrupper fra ét læreruddannelsessted.

Projektgruppen har som fælles baggrund haft Handal og Lauvås' (2002) teori om praksisteori og Svennevig (2001). Interviewguides

er udarbejdet på baggrund af Kvale og Brinkmann (2009) (se bilag 1 og 2).

Projektgruppen er opmærksom på at det lille antal studerende der indgår i undersøgelsen, medfører at man ikke kan konkludere at det der gælder for disse studerende, er et dækkende billede af hvad der gælder for studerende generelt. Til gengæld giver det fyldige materiale et ret nuanceret billede af de tre praktikgrupper.

Projektet fokuserer på studerende fra 2. årgang med det obligatoriske linjefag dansk. Det er dermed studerende der i efterårssemesteret 2011 er i gang med deres tredje semester ud af fire med linjefaget. De studerende skal undervise i andre fag end dansk i praktikperioden, men projektet er afgrænset til at omfatte deres undervisning i det linjefag de er i gang med.

Projektet fokuserer på disse tre praktikgruppers valg af læremidler til deres undervisning i dansk i praktik i deres 3. semester. Dermed er der ikke fokuseret på særlige typer af læremidler.

De tre praktikgrupper der indgår, er fra Læreruddannelsen Zahle, det ene af de to læreruddannelsessteder i UCC. De tre praktikgrupper er tilfældigt valgt, dog sådan at ingen af dem har været undervist af den medarbejder fra Læreruddannelsen Zahle der indgår som medarbejder i projektet. I den ene praktikgruppe var der to studerende, i de to andre tre studerende. De tre grupper har været i praktik på henholdsvis en folkeskole på Nørrebro, en privatskole og en folkeskole i Nordsjælland.

Vi har sigtet mod at indsamle følgende materiale:

- interview med studerende hver for sig kort tid før praktikperioden
- interview med praktikgruppen sammen ved afslutningen af

- praktikperioden
- lydoptagelse af praktikgrupperes planlægning og evaluering af undervisning
- lydoptagelse af praktiklæreres vejledning af studerende
- interview med praktiklærere.

Nogle af aftalerne med de studerende glippede. De indsamlede optagelser af interview og samtaler blev disse:

	Nørrebro (to)	Privatskole (tre)	Nordsjælland (tre)
Interview kort før praktikperiode	To studerende hver for sig	To af de tre studerende hver for sig	To studerende sammen, en alene
Interview ved afslutning af praktik	To studerende sammen	To studerende sammen	Kunne ikke gennemføres
Planlægnings-samtale	To studerende	Ikke optaget	Tre studerende
Vejlednings-samtale	To studerende sent i praktikperioden	To studerende sent	Tre studerende tidligt

Der er desuden optaget interview med en praktiklærer fra hver af de tre skoler kort før praktikken. Interviewene er ikke behandlet i denne rapport.

Desuden har andre studerende fra Læreruddannelsen Zahle og studerende fra Læreruddannelsen Blaagaard/KDAS besvaret et spørgeskema om valg af læremidler i forbindelse med planlægning af praktik. Svarene behandles i et senere tillæg til denne rapport.

Interviewguides (bilag 1 og 2) og spørgeskema er udarbejdet af den samlede projektgruppe på baggrund af udspil fra projektleder.

Alle interview er transskriberet i deres fulde længde. En del er transskriberet af sekretærer fra CFU. Desuden har alle projekt-

medarbejdere transskriberet et eller flere interview eller optagelse af samtale.

Bearbejdelsen af det indsamlede materiale har været fordelt mellem projektmedarbejderne efter fælles beslutning på denne måde:

- Udsagn om læremidler: Helle Rodenberg og Christina Hellensberg
- Brug af fagsprog: Thomas Ais Christensen
- Udtryk for syn på fag, undervisning og læring: Bodil Nielsen
- Samtaleanalyse: Joy Lieberkindog Anders Gjesing.

Arbejdet har vekslet mellem drøftelser i den samlede gruppe og bearbejdelse hver for sig. På et fælles møde har de medarbejdere der skulle varetage et bestemt delområde, spillet ud med forslag til analysekategorier, de øvrige har givet respons, og der er derefter fastlagt endelige kategorier som er brugt af den eller dem der arbejdede med en bestemt delanalyse. Undervejs er bearbejdelse af det indsamlede materiale og udkast til formidling af resultater blevet drøftet dels mellem projektleder og de forskellige medarbejdere, dels på fælles møder hvor alle har givet respons til udkast. Det er i rapporten markeret hvem der har skrevet de forskellige kapitler.

I den sidste fase har alle kunnet komme med bidrag til og efterfølgende respons på et fællesmøde til projektleders kapitler om det samlede billede, antagelser om mulige årsager og forslag til udvikling.

Vi bringer ikke her yderligere redegørelse for anvendte metoder, men UCC/Center for Undervisningsmidler har materialet så interesserede kan efterprøve resultaterne. Vi overlader det desuden i denne rapport til læserne at sammenholde resultaterne med andre undersøgelser.

Arbejdsrapport

Rapporten har karakter af arbejdsrapport i den forstand at en anden tidsramme kunne have muliggjort en yderligere gennemskrivning og redigering af rapporten, men vi har prioriteret tiden sådan at vi her kan fremlægge resultater af undersøgelsen i en form som vi mener er brugbar for læreruddannere og andre som har interesse i læreruddannelse, praktik og læremidler. Det indebærer at læsere må indstille sig på en vis grad af redundans i fremstillingen.

Til gengæld har vi bestræbt os på at gøre rapporten overskuelig sådan at læserne let kan finde frem til det de måtte have særlig interesse i at læse om, og sådan at læsere kan få udbytte af at læse nogle kapitler og springe andre over. Som et af de første kapitler er der et samlet billede af hvad undersøgelsen viser. Desuden er der sammenfatninger af dele undervejs i flere af kapitlerne og sammenfatning ved afslutningen af hovedkapitler.

Vi har prioriteret anvendelsen af tid sådan at vi her har undladt at skrive om vores undersøgelse sammenholdt med andres undersøgelser og teorier. Vi mener dog at vores undersøgelsesresultater her er fremlagt på en sådan måde at læsere har mulighed for selv at sammenholde vores resultater med andres undersøgelser og teorier.

Det samlede billede

Bodil Nielsen

I dette kapitel beskrives det samlede billede som det indsamlede materiale fra otte studerende fordelt på tre praktikgrupper giver. Undersøgelsen fokuserer på de studerendes undervisning i dansk, ikke de øvrige fag som de også skal undervise i i samme praktikperiode.

Det som her tegner billedet, er de studerendes udsagn om deres planlægning og praksis. I dette kapitel indgår ikke overvejelser over hvorfor billedet ser sådan ud, og hvordan der kan skabes en udvikling. Det fremgår af de efterfølgende kapitler: *Mulige årsager og Forslag til udvikling*. Når der i nogle afsnit er peget på noget de studerende ikke omtaler eller siger de ikke vil gøre, er det medtaget fordi det indgår i bekendtgørelsen for praktikfaget, se også kapitlet *Bekendtgørelsens rammer*.

	Nørrebro	Privatskole	Nordsjælland
Interview kort før praktikperiode	To studerende hver for sig	To af de tre studerende hver for sig	To studerende sammen, en alene
Interview ved afslutning af praktik	To studerende sammen	To studerende sammen	Kunne ikke gennemføres
Planlægnings-samtale	To studerende	Ikke optaget	Tre studerende
Vejlednings-samtale	To studerende sent	To studerende sent	Tre studerende tidligt

Læremidler

- De studerende orienterer sig ikke generelt i læremidler til det område de vil undervise i, og de omtaler ikke overvejelser

over hvad eleverne kan lære mest af. De vælger læremidler ud fra hvad de regner med vil motivere, hvad de selv er optaget af, eller hvad praktiklæreren foreslår.

De studerende har ikke som forberedelse til praktikperioden orienteret sig i forskellige læremidler som kan bruges på det pågældende klassetrin eller til det faglige område som de foreløbig har indkredset som det de vil undervise i.

En stor del af undervisningen i alle tre grupper fokuserer på fiktion. De studerende forholder sig først til hvilke fiktive tekster de vil bruge i undervisningen, i to tilfælde en tekst læreren har valgt, i det tredje tekster de selv vælger. Derefter vælger de opgaver fra eksisterende læremidler som de bruger direkte eller i tilpasset form, eller de udarbejder egne opgaver.

De studerende er generelt ikke interesserede i at bruge forlagsproducerede læremidler som de er, men ønsker i stedet at bruge dele af eksisterende læremidler eller selv skabe deres egne læremidler. Begrundelsen er gennemgående at det de selv vælger, er mere motiverende og spændende for eleverne, og for nogles vedkommende at de gerne vil sætte deres personlige præg på undervisningen.

De studerende nævner ikke at det de selv kan producere, passer bedre til faglige mål end eksisterende læremidler, eller at de tror eleverne vil lære mere af de læremidler de selv kan sammensætte eller skabe. Nogle af de studerende nævner at de regner med at det de selv kan producere, er mere motiverende end de eksisterende læremidler.

Som udgangspunkt vil de studerende gerne selv producere eller i hvert fald sammensætte deres læremidler. De vil dog også gerne efterhånden som de kommer længere i planlægningen, bruge dele som de kan hente fra eksisterende læremidler.

Planlægning

De studerende skal i praktik i uge 44. De bliver alle interviewet første gang i uge 41, uge 42 er der efterårsferie, og uge 43 er planlægningsuge. På interviewtidspunktet er de studerende ikke i gang med planlægning af undervisningen i praktikperioden, men har en overordnet aftale med hinanden om den fiktive tekst eller den fiktive genre de vil undervise i. Andet har de studerende ikke aftalt med hinanden eller med praktiklæreren. De tre grupper regner med at planlægge løbende, dog sådan at de planlægger de første dage grundigt i ugen inden praktikken.

Fra to af praktikgrupperne er der optaget en planlægningsamtale. Det er karakteristisk for begge samtaler at de studerende ikke bruger samtalen til at uddybe deres fælles forståelse af faglige begreber eller til at diskutere basisfaglige eller didaktiske spørgsmål. I nogle sekvenser begrundede de dele af en plan ved at henvise til udsagn fra linjefaglærer eller praktiklærer eller til vurdering af hvad der vil motivere elever. I øvrigt er det der tales om, og det der beslutes i samtalerne styret af relationerne mellem de studerende snarere end professionsfaglig argumentation.

Det er sandsynligt at alle studerende i deres linjefag har modtaget undervisning i analyse af læremidler, en af dem nævner det direkte. Men for de tre gruppers vedkommende har planlægning af deres konkrete undervisning i praktikperioden ikke været direkte forbundet med deres arbejde med linjefag eller pædagogiske fag. De bruger metoder og aktiviteter de har stiftet bekendtskab med i undervisningen i linjefag eller pædagogiske fag, når de laver en plan for deres praktik, men de får tilsyneladende ikke vejledning fra linjefaglærer eller lærer fra de pædagogiske fag i forbindelse med at de udarbejder en konkret plan. Dermed får de heller ikke respons på deres valg af læremidler.

Mål

De studerende taler generelt kun meget lidt om hvilke mål de har for elevernes læring.

Det ser ud som om de først beslutter sig til hvilken genre eller tekst de vil undervise i. Derefter overvejer de hvilke opgaver de kan stille i den første uge, og hvordan de kan organisere undervisningen så der bliver variation i aktiviteterne, og så det passer bedst muligt med tidsrammen. Når de omtaler opgaver og organisering, forbinder de det ikke med at tale om faglige mål. Nogle af de studerende siger direkte at de ikke er optaget af mål, men af at eleverne skal være motiverede. Andre omtaler kort enten meget brede mål som at eleverne skal opnå læselyst eller dannelse, eller snævre mål for konkrete færdigheder som at eleverne skal lære at slå ord op eller at stave. En omtaler som mål at eleverne skal få bedre karakterer.

Fagets helhed og dele

De studerende er tilsyneladende ikke optaget af eller ikke i stand til at formulere sig om deres fagsyn. Ved fagsyn forstås her de studerendes syn på hvad der er centralt og vigtigt i faget eller i dele af faget. Det fagsyn en lærer – eller en lærerstuderende eller læremiddelforfatter - har, ændrer sig typisk gennem årene. En persons syn på faget kan være mere eller mindre bevidst og mere eller mindre sammenhængende, måske endda på nogle punkter selvmodsigende. Men synet på hvad der er vigtigt i faget eller dele af faget, vil præge personens holdning og valg i forbindelse med planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisning, herunder personens forhold til læremidler.

Når de studerende bliver spurgt om sammenhængen mellem deres fagsyn og deres planlægning, herunder deres valg af læremidler, svarer de ved at omtale noget andet eller svarer at det er ikke helt afklaret. Det er muligt at nogle studerende ikke kender begrebet fagsyn, men nogle svar er svar på spørgsmål hvor be-

grebet er omskrevet. De studerende opfatter nogle genrer, tekster og opgavetyper som velegnede til undervisningen, og viser dermed at der ligger et måske ubevidst fagsyn bag deres valg, men det er ikke et formuleret fagsyn der er styrende for deres valg af eller produktion af læremidler.

De studerende er ikke optaget af hvordan en årsplan i faget kan være, og hvordan deres forløb med klassen indgår i en årsplan. De to grupper bruger den fiktive tekst som læreren har bestilt hjem, og ved formentlig at den indgår i praktiklærerens årsplan, men de studerende forholder sig ikke til hvordan eller til årsplanen som helhed.

Ingen af de studerende har i de indledende interview eller i planlægningssamtalerne inddraget Fælles Mål (FM). Alle opfatter Fælles Mål som noget man ikke nødvendigvis skal følge som praktikant, men nogle vil dog senere når mere er planlagt, tjekke om der ikke kan kobles nogle trinmål på det planlagte. FM har ikke betydning for deres aktuelle valg af læremidler, men de regner med at FM skal ind i en kommende årsplan.

Sociale mål

De studerende i Nørrebrogruppen og gruppen på privatskolen har ikke formuleret sociale mål. I det ene tilfælde fordi de synes at relationen lærer/praktikant-elev er vigtigere, i det andet tilfælde med den begrundelse at der ikke er problemer i klassen. Den tredje gruppe har som et mål de er optaget af, at de skal bidrage til at den sammenbragte klasse bliver rystet sammen. Det nævner en af dem som væsentligere end faglige mål.

Elevforudsætninger

I indledende interview og planlægningssamtaler nævner flere af de studerende at det er vigtigt at tage udgangspunkt i elevernes forudsætninger, men for alle tre grupper gælder det at de enten ikke har nogen viden om de konkrete elever eller har fået en bredt

formuleret karakteristik af klassen. De to grupper ved at der i deres klasse vil være en del elever med anden etnisk baggrund end dansk, og på den ene skole har læreren gjort opmærksom på at nogle elever har læseproblemer. Desuden ved den ene gruppe at der er en elev med diagnosen Aspergers syndrom i den ene klasse. De studerende har kort tid før det indledende interview været på besøg på praktikskolen, men har ikke målrettet observeret eller søgt oplysninger om de konkrete elevers forudsætninger. To grupper har overværet at eleverne har skrevet diktat, og har ikke fået noget ud af det hvad angår elevforudsætninger.

I stedet har de tilsyneladende en bred opfattelse af hvad elever på det pågældende klassetrin nok kan og har lyst til, og det er styrende for deres planlægning og valg af læremidler. Deres opfattelse kan være baseret på erfaringer fra det foregående års praktik, egne skoleerfaringer eller en vurdering af at metoder eller aktiviteter de selv har prøvet og syntes godt om i linjefag eller pædagogiske fag, også er egnede til eleverne.

Fiktive tekster

Alle tre grupper skal undervise eleverne i læsning af fiktive tekster. To grupper vælger den fiktive tekst som praktiklæreren foreslår, og som længe forinden er bestilt til klassen. Praktiklæreren presser dem ikke til det, men den ene gruppe vælger den bog læreren har bestilt, blandt andet fordi den er skrevet af en kanonforfatter som eleverne skal læse noget af på et tidspunkt, den anden gruppe fordi de er så sent i gang med planlægningen at de ikke kan nå at finde noget selv. Den tredje gruppe finder selv de fiktive tekster de vil undervise i. De har som begrundelse for deres tekstvalg at det skal være tekster der kan provokere eleverne lidt og desuden have relation til deres liv.

Analyseområder

De studerende vælger tilsyneladende tekster eller genre uden i første omgang at forbinde det med deres mål for undervisningen.

Derefter vælger de hvilke opgaver eleverne skal arbejde med. Det kan være opgaver de finder i et eksisterende læremiddel og bruger direkte eller i bearbejdet form. Det kan også være opgaver de selv udarbejder.

Det fremstår ikke som om de har en grundig drøftelse med hinanden eller med praktiklæreren om hvordan opgaver skal udformes, men i stedet som om de studerende har en opfattelse af at der er bestemte områder som er obligatoriske i en litterær analyse og i definitionen af en genre, og dermed at det næsten er givet hvilke faglige områder der skal være opgaver i.

Nogle af de studerende regner med at opgaver i eksisterende læremidler er udformet på en måde som ikke motiverer eleverne. Det fremstår ikke klart på hvilken måde. Derfor vil de justere opgaverne eller selv udforme nogle der er anderledes og dermed mere motiverende. Det fremstår som om nogle studerende regner med at det anderledes og nye i sig selv vil være motiverende. Desuden er de studerende generelt optaget af hvordan undervisningen og elevernes arbejde skal organiseres.

I nogle tilfælde omtaler de den analyse eleverne skal arbejde med, med hverdagsord. I andre tilfælde med uklar brug af fagbegreber. Der er undtagelser, blandt andet når en af de studerende taler om undervisning i læsning.

Det de har lært for nylig

De studerende ønsker generelt at bruge øvelser og arbejdsmåder de lige har været igennem i linjefaget eller de pædagogiske fag, i deres undervisning i praktikken. De er optaget af det, opfatter det i nogle tilfælde som det nye og anderledes som vil motivere, og regner som udgangspunkt med at de kan bruge det direkte i den klasse de skal ud i. De to grupper som er interviewet ved afslutningen har dog erfaret at det kunne de ikke, det skulle tilpasses elevernes forudsætninger.

Når de studerende svarer på spørgsmål om hvad der karakteriserer et godt læremiddel, nævner de foruden layout at de er opmærksomme på begreberne multimodalitet og læsestier.

De studerende bruger fagsprog om det nye de vil bringe med ud i praktikken, fortrinsvis australsk genrepædagogik, Cooperative Learning og læseforståelse. Desuden nævner flere undervisningsdifferentiering. De studerendes brug af fagsprog er i mange tilfælde usikker. Usikkerheden viser sig i nogle tilfælde ved at en studerende omtaler et af begreberne som om det udelukkende dækker over en metode og ikke omfatter principper, i andre tilfælde ved at en studerende opfatter begrebets betydning som meget bredere end det faktisk omfatter, eller har misforstået begrebets betydning. I mange tilfælde bruger en studerende et fagbegreb, men markerer samtidig sprogligt en distance til begrebet. Der er desuden ofte brug af hverdagsord om forhold som kunne omtales med fagbegreber. Det fremstår som om det ikke indgår i de studerendes planlægning af praktikperioden at undersøge betydningen af nogle af de begreber som de markerer usikkerhed i. Det fremstår som om den ene praktikgruppe målrettet gør noget ud af at styrke elevernes læseforståelse. Hvad angår genrepædagogik, Cooperative Learning og undervisningsdifferentiering, fremgår det ikke om eller hvordan dette har betydning for de studerendes valg af læremidler eller for deres planlægning og gennemførelse af undervisningen i det hele taget.

Meninger og praksis

Når de studerende skal udtale sig generelt om læremidler, nævner de en række forhold som tilsyneladende ikke har haft betydning for deres aktuelle praksis med valg af læremidler til praktikforløbet.

De mener at læremidlerne skal indeholde noget nyt. Hvad angår fiktive tekster, vælger den ene gruppe en ældre kanonforfatters tekst og opfylder dermed en forpligtelse fra Fælles Mål. De to

andre grupper er ikke bundet af det hensyn, og den ene gruppe vælger da også nye noveller. For den anden gruppes vedkommende bliver ønsket om at komme med noget nyt tilsidesat fordi de er sent i gang med planlægningen, og de vælger at acceptere den 20 år gamle roman læreren har bestilt hjem.

Forestillingen om at nyt er motiverende kan også hænge sammen med hvordan der undervises, og hvordan eleverne skal arbejde. Her kommer det nye ind i deres praksis i den forstand at flere af dem har planer om at bruge det de har lært om genrepædagogik og Cooperative Learning. Samtidig udtaler flere sig om analyseområder som om de har en forestilling om faste punkter.

De studerende mener at læremidlers layout har betydning for elevernes motivation, men vælger blandt andet læremidler de selv har produceret, eller som praktiklæreren har produceret, hvor der tilsyneladende ikke er gjort noget særligt ud af layoutet.

Vejledningssamtaler

Det er gennemgående at de tre vejledningssamtaler der er optaget, ikke bliver brugt til at drøfte begrundelser for valg af læremidler. Praktiklærerne forlanger ikke begrundelser og bruger ikke samtalen til at kvalificere de studerendes valg. Der er en af praktiklærerne der stiller et spørgsmål om begrundelser, men hun følger ikke op på eller kommenterer de studerendes svar. Nogle læremidler har praktiklæreren valgt, men praktiklæreren begrundelser for egne valg indgår ikke i samtalen. I en af samtalerne omtales læremidlerne fordi der er opstået et problem med en diktat der er læst forkert op.

I stedet bruges den vejledningssamtale der er placeret tidligt i forløbet, i høj grad til afklaring af praktiske forhold, og de to andre der ligger senere, til at tale om hvordan de studerende agerer i lærerrollen, og hvordan eleverne reagerer i forskellige situationer.

Mulige årsager

Bodil Nielsen

Se også kapitlet *Bekendtgørelsens rammer* om bekendtgørelsens bestemmelser om praktikfaget og samspil med uddannelsens andre fag.

Det ser ud til at være et problem at der ikke er krav om at de studerende planlægger deres undervisning i praktik tidligt.

Det er muligt at såvel linjefaglærere og pædagogiske fags lærere som praktiklærere er for implicite hvad angår mål, begrundelser og kriterier for valg af læremidler.

Læremidler

De studerende orienterer sig ikke generelt i læremidler til det område de vil undervise i, og de omtaler ikke overvejelser over hvad eleverne kan lære mest af. De vælger læremidler ud fra hvad de regner med vil motivere, hvad de selv er optaget af, eller hvad praktiklæreren foreslår.

Det kan der være flere årsager til. Det er sandsynligt at de studerende har arbejdet med analyse af læremidler en eller flere gange i deres linjefagsundervisning, men det er muligt at det ikke er en fast del af arbejdet med ethvert fagligt område og dermed ikke noget de har særlig mange erfaringer med. Det er muligt at linjefagslærerne og lærerne i de pædagogiske fag ikke har haft forløb hvor studerende har skullet orientere sig bredt i læremidler til et bestemt fagligt område. Derfor er de studerende ikke opmærksomme på hvad de kan få ud af det, eller de er usikre på hvordan de kan skaffe sig et sådant overblik.

Det er muligt at de studerende i ringe grad har arbejdet med hvordan man kan justere et eksisterende læremiddel eller sammenstille dele af forskellige læremidler så de passer til et bestemt mål med undervisningen.

Det er muligt at de studerende i undervisningen i linjefag og pædagogiske fag har arbejdet med en kritisk tilgang til læremidler som kan give nogle det indtryk at det bedste er selv at producere egne læremidler.

Det er muligt at nogle studerende har en opfattelse af at lærere i skolen arbejder på en måde de vil kalde traditionel eller lignende, og at de ikke har særlig stor viden om hvordan lærere bruger læremidler. Det kan for norges vedkommende bidrage til at de forbinder de læremidler skolen eller læreren bruger, med ikke-tidssvarende undervisning.

Det kan også hænge sammen med at nogle studerende i det hele taget gerne vil forny skolen, herunder læremidlerne, og derfor ikke mener der er særlig grund til at orientere sig i eksisterende læremidler.

Linjefagslæreres og pædagogiske fags læreres vejledning

Disse studerende har ikke arbejdet med deres plan for praktikundervisning som en del af arbejdet med linjefag eller pædagogiske fag. De har ganske vist gennem fagene fået mulighed for at tilegne sig en teoretisk baggrund for at begrunde valg i forbindelse med planlægning af undervisning, men det er ikke som en del af linjefag eller pædagogiske fag blevet forbundet med den konkrete klasse de skal ud i, og den konkrete plan for deres praksis. De har tilsyneladende selv svært ved at forbinde teori og praksis eller ser det måske som to adskilte områder der ikke nødvendigvis skal forenes.

Praktiklærerne kræver tilsyneladende ikke begrundelser fra de studerende hvad angår valg af læremidler. Dermed kan de studerende få det indtryk at man ikke behøver at begrunde hvis undervisningen i øvrigt fungerer.

Sen planlægning

De studerende går i gang med planlægning tæt på praktikperiodens begyndelse.

Når der ikke er noget krav om at de studerende går i gang med planlægningen af deres praktikundervisning før tæt på praktikperiodens begyndelse, sendes der indirekte et signal om at der ikke er så meget man behøver at undersøge. På det tidspunkt kan de studerende ikke få vejledning til deres konkrete plan fra linjefaglærere eller pædagogiske fags lærere. De skal sende en plan til praktiklæreren, men kan ikke nå at få vejledning. Det disse studerende sender, bliver meget grove træk i en plan uden formulerede mål og begrundelser. Det fremstår som om det er acceptabelt, og dermed fremstår det indirekte som om det vigtigste er den praktiske del af undervisningsplanen, ikke mål og begrundelser.

Mål

De studerende taler generelt kun meget lidt om hvilke mål de har for elevernes læring.

Det er sandsynligt at de studerende har arbejdet med Fælles Mål i linjefagsundervisningen og talt om dem i forbindelse med forskellige fagområder, men det er muligt at de ikke har arbejdet med hvordan de kan omsætte Fælles Mål der dækker to eller tre skoleår, til mål for et forløb på nogle uger. Det er også muligt at de ikke har arbejdet med hvordan man kan sammensætte en årsplan sådan at de to eller tre år tilsammen dækker Fælles Mål. Det er muligt at de i højere grad har talt om brede faglige mål som dannelse og læselyst og i mindre grad om konkrete mål for et forløb eller en time.

Desuden tyder noget på at de studerende møder praktiklærere der ikke lægger vægt på at formulere faglige mål eller på forbindelsen til Fælles Mål. Det er muligt at de i høj grad

møder en skolekultur der svarer til den prioritering de giver udtryk for: Først vælges tekst eller genre, derefter aktiviteter. Mål er underforståede, og Fælles Mål indgår ikke i hverdagens undervisning.

Fagets helhed og dele

De studerende er ikke bevidste om eller ikke i stand til at formulere sig om deres syn på faget og er ikke optaget af hvordan deres forløb kan være en del af en helhed i en årsplan.

Det er sandsynligt at der har været talt om forskellige fagsyn i linjefagsundervisningen. I nogle tilfælde er begrebet fagsyn formentlig brugt, i andre tilfælde er der med andre ord talt om at der er sammenhæng mellem hvad man synes er centralt og vigtigt i faget, og konkret undervisning i faget eller den undervisning der er lagt op til i et læremiddel. Det er muligt at de studerende ikke har arbejdet med selv at analysere hvordan der bevidst eller ubevidst ligger et syn på i hvert fald dele af et fag bag enhver undervisningsplan eller opgave, og at de derfor har svært ved at formulere deres eget syn på hvad der er vigtigt i faget eller dele af faget og forbinde deres eget fagsyn med fagsyn praksis. Det er også muligt at de studerende i det hele taget ikke har været tilstrækkeligt ofte i situationer hvor de har været tvunget til at formulere sig om fagdidaktiske spørgsmål knyttet til praksis eller den praksis der kan komme ud af at benytte et bestemt læremiddel eller en bestemt opgave, og hvor de har kunnet få vejledning i det af linjefaglærere eller pædagogiske fags lærere.

Desuden er det muligt at de praktiklærere de studerende møder, i ringe grad lægger op til at drøfte praksis, herunder valg af læremidler, forbundet med syn på fag.

Det er som nævnt muligt at de studerende ikke har arbejdet meget med årsplaner i linjefagsundervisningen. Det er muligt at praktiklærere der foreslår de studerende at de underviser i en

bestemt tekst eller genre fortæller dem at den er en del af hendes eller hans årsplan, men det er også muligt at praktiklæreren og de studerende i øvrigt ikke taler om hvorfor lærerens årsplan er som den er.

Sociale mål

De studerende sætter ikke sociale mål hvis der ikke er noget særligt på færde i en klasse.

Det er muligt at de studerende ikke har arbejdet med eksempler på hvordan man kan sætte sociale mål for en klasse, og hvordan det kan spille sammen med organiseringen af undervisningen.

Det er også muligt at praktiklæreren ikke altid forklarer de studerende hvilke sociale mål de har for en klasse, og hvordan de konkret arbejder for at nå de mål og ser tegn på fremskridt.

Elevforudsætninger

De studerende har ikke søgt og ikke fået konkrete oplysninger om elevernes forudsætninger.

Det kan skyldes at de studerende ikke er blevet undervist i hvordan de afdækker hvilke forudsætninger konkrete tekster og opgaver kræver, eller i hvordan de kan observere tegn på konkrete elevers forudsætninger.

Det er tilsyneladende ikke blevet krævet af dem at de inden besøg på praktikskolen skal afgøre i hovedtræk hvad de vil undervise i, og efter besøget skal kunne sige noget konkret om det de har observeret om elevernes forudsætninger.

Det kan desuden skyldes at nogle praktiklærere ganske vist kender deres elever godt, men omtaler deres elevers forudsætninger i brede vendinger og dermed ikke lægger op til at man skal skaffe sig en så præcis viden som muligt om elevernes forudsætninger.

De studerende er tilsyneladende indirekte blevet bekræftet i at man kan planlægge velfungerende undervisning ud fra en general og vag opfattelse af et bestemt klasstrins niveau.

Fiktive tekster og analyseområder

De studerende vælger tilsyneladende fiktive tekster uden at de forbinder det med at formulere faglige mål.

Det gælder alle tre grupper at de vælger den fiktive tekst eller den fiktive genre før de går i gang med den øvrige planlægning af undervisningen.

Det er uproblematisk i forhold til bekendtgørelsen at de studerende vælger tekst eller genre først, men det forudsætter at de derefter gør noget ud af at formulere de faglige mål for elevernes arbejde med de pågældende tekster. Der kan være flere årsager til at de tilsyneladende ikke gør det.

Det er muligt at de ikke fra deres linjefagsundervisning har erfaring med at se på hvilke faglige mål en konkret tekst eller genre er velegnet til at tilgodese. Dermed er det ikke blevet tydeligt for dem at valg af tekst eller genre skal forbindes med formulering af mål, uanset om det er valg af tekst/genre man begynder planlægningen med.

Det er muligt at de har fået det indtryk at arbejdet med en konkret tekst kan være mål i sig selv, og at der ikke behøver at være mål for hvad eleverne skal nå frem til at forstå eller kunne gøre gennem arbejdet med teksten. Det indtryk kan de have fået eller fået bekræftet indirekte ved at praktiklæreren ikke har krævet formulerede faglige mål, men har været tilfreds med afklaring af tekst eller genre.

De studerende opfatter det tilsyneladende som om der er nogle faste analyseområder som skal med i en litterær analyse, og

faste genretræk som eleverne skal lære.

Det kan skyldes indtryk fra deres egen skoletid, fra det foregående års praktik eller fra læremidler de har set i anden sammenhæng. Det kan også skyldes at det ikke er blevet tydeligt for dem i linjefagsundervisningen at der er forskellige muligheder – enten fordi det ikke har været vist, eller fordi de ikke har været til stede eller opmærksomme på det.

De studerende antager at det anderledes og nye er motiverende, men det er uklart om de har viden om den praksis det skal være anderledes end. Det anderledes og nye er tilsyneladende fortrinsvis forbundet med organisering af undervisning og elevernes arbejde.

Det er uhensigtsmæssigt at de studerende tilsyneladende har uklare forestillinger om eksisterende praksis. Det kan skyldes at de antager at den ligner deres egen skoletid. Det kan have sammenhæng med at de i ringe grad har analyseret eksempler fra praksis som en del af deres linjefagsundervisning, enten fordi de ikke har været til stede, eller fordi det ikke har været en del af undervisningen. Det har sammenhæng med at de studerende ikke har været i en situation hvor de selv har valgt eller har været nødt til at spørge praktiklæreren om hvordan hendes eller hans praksis typisk er.

Det de har lært for nylig

De studerende ønsker generelt at bruge øvelser og arbejdsmåder de lige har været igennem i linjefaget eller de pædagogiske fag, i deres undervisning i praktikken. Når de studerende bruger fagsprog, er det fortrinsvis om det nye de vil bruge. Det er ofte en usikker brug eller med markering af at udtrykkene er uvante.

Det er positivt at de studerende gerne vil omsætte det de har lært i linjefag og pædagogiske fag, til praksis. Det må skyldes at de

har været en del af undervisning som har engageret dem, og som de har opfattet som relevant.

Det problematiske består i at de i nogle tilfælde ser ud til at have en usikker forståelse af det de vil bruge, og at de tilsyneladende ikke overvejer hvordan de skal skabe en forbindelse fra de arbejdsmåder de konkrete elever er vant til, til det de gerne vil have eleverne i gang med i praktikundervisningen.

Denne usikkerhed kan skyldes at de studerende i for ringe grad er bragt i situationer hvor de skal gøre rede for deres forståelse af det nye de lærer, sådan at linjefagslærer eller lærere i de pædagogiske fag kan vejlede hvis de studerende er meget upræcise eller har misforstået noget.

Når de studerende tilsyneladende ikke som en del af deres forberedelse til praktikken har planer om at uddybe deres forståelse af det de vil afprøve, kan en medvirkende årsag være at praktiklæreren ikke lægger op til at de skal begrunde deres plan med brug af faglige begreber. Det er muligt at deres erfaring er at en omtrentlig forståelse er tilstrækkelig.

Meninger og praksis

De studerende giver når de bliver spurgt, udtryk for en holdning til hvad de ønsker sig af et godt læremiddel, men det svarer ikke til det der har været styrende for deres valg af læremiddel til praktik.

Det kan skyldes at de kun i ringe grad har overvejet hvad de forstår ved et godt læremiddel, før de bliver spurgt om det.

For norges vedkommende kan det skyldes at det var lettere at overtage det praktiklæreren foreslog, end selv at finde noget der svarer til deres egne kriterier.

Det kan også skyldes at det der er vigtigt for dem ved en praktikperiode, er at afprøve sig selv i lærerrollen, ikke at få større indsigt i læremidler og deres mulige anvendelse. De ser ikke sammenhængen mellem sikkerhed i lærerrollen og bevidst valg af læremidler der passer til både mål og elevernes forudsætninger.

Vejledningssamtaler

Vejledningssamtalerne bliver ikke brugt til at drøfte hverken de studerendes eller praktiklærerens begrundelser for valg af læremidler. Samtalerne har særlig vægt på henholdsvis praktiske forhold i den tidlige samtale og i den sene samtale de studerendes ageren i lærerrollen og elevernes reaktion i forskellige situationer.

Det kan skyldes opfattelsen af praktikfaget. Det er et fag hvor målet er at de studerende udvikler professionsfaglige kompetencer, og hvor praktiklæreren skal støtte og udfordre de studerende i den professionsfaglige udvikling og bedømme deres praksis som bestået/ikkebestået i forhold til bekendtgørelsens bestemmelser. I disse samtaler fremstår det som om både praktiklærere og studerende har en anden opfattelse af praktikfaget. De har tilsyneladende ikke praktikfagets mål for øje.

Det fremstår som om de studerende opfatter praktiklæreren som en der kan give dem gode råd og bidrage til at de får deres undervisning til at fungere uden væsentlige problemer. Det er begge parter til gengæld meget engagerede i, og det fremstår som om de studerende er tilfredse med de råd og den respons de får. Der er hvad angår disse tre praktikgrupper ikke noget der tyder på at der er uoverensstemmelse mellem praktiklærerens vejledning og de studerendes forventninger til vejledningen.

Praktiklæreren lægger vægt på at de studerende skal klare den konkrete undervisning og få nogle konkrete erfaringer med at være lærer, men lægger ikke op til at de studerende skal udvikle

deres analytiske kompetence, fordybe sig i hvordan man kan vurdere elevforudsætninger, blive bedre til at formulere faglige mål, udvide kendskab til og kriterier for vurdering af læremidler m.m. Det er tilsyneladende heller ikke det de studerende forventer af praktiklæreren.

Forslag til udvikling

Bodil Nielsen

Det er nødvendigt at undervisningen i linjefag og pædagogiske fag omfatter analyser af praksiseksempler fra skolen og af studerendes konkrete planer for undervisning i praktik. Man kan ikke gå ud fra at studerende kan omsætte teori til praksis, heller ikke teori de er optaget af, eller som de selv har prøvet øvelser i. Tilsvarende skal der indgå analyser af situationer fra de studerendes praktik sådan at underviserne støtter og udfordrer dem i at forbinde analyser af egen praksis med teori, enten undervejs i praktikken eller ved praktikkens afslutning.

Det er vigtigt at støtte de studerende i at have overskud til andet end at overveje egen person i lærerrollen og relationen til eleverne.

Det kan støtte de studerende i udvikling af professionsfaglighed at de bliver *gjort* opmærksomme på hvordan tydelige mål og klare begrundelser kan styrke dem i lærerrollen og i relationen til eleverne.

Det skal jævnligt være en del af linjefagsundervisningen at de studerende orienterer sig i læremidler til et fagligt område, drøfter og udvikler deres vurderingskriterier, erfarer hvordan man kan udvælge og sammensætte dele fra forskellige læremidler, og får erfaring med hvordan man kan sammensætte primærttekster fra én sammenhæng med didaktiske tilgange og opgaver fra et læremiddel der bruger andre tekster.

Det skal være en obligatorisk del af de studerendes arbejde med linjefag, pædagogiske fag og praktikfaget at de studerende formulerer mål for deres undervisning i praktik og begrundet deres valg af indhold, læremidler og organisering af undervisningen. Det skal være obligatorisk at dette sker før praktikperioden i forbindelse med planlægningen. Det indebærer ikke at de stu-

derende derefter ikke kan ændre deres plan. Begrundelser for ændringer kan de studerende gøre rede for i praktikrapporter.

Det skal være en obligatorisk del af de studerendes arbejde med uddannelsens fag at de analyserer hvad en konkret undervisningssituation med bl.a. brug af et konkret læremiddel forudsætter at eleverne forstår og kan gøre. Desuden skal de studerende undervises i hvordan de kan indkredse konkrete elevens forudsætninger gennem observationer og evalueringer og blandt andet sammenstille det med en vurdering af hvilke læremidler der kan være egnet til netop de elever.

De studerende skal som en del af linjefag og pædagogiske fag bringes i situationer hvor de skal formulere sig om det nyligt lærte sådan at de kan få vejledning hvis de har misforstået noget eller udtrykker sig meget upræcist.

Studerendes planlægning af hvad de vil undervise i i praktik, skal finde sted på et så tidligt tidspunkt at det kan være en del af undervisningen i linjefaget og et pædagogisk fag, sådan at det er obligatorisk at fagenes lærere vejleder og udfordrer de studerende i at begrunde deres konkrete plan.

Praktiklærere skal kræve målformuleringer og begrundelser for valg af blandt andet læremidler. De skal vejlede de studerende i dette og blandt andet tale med de studerende om deres egne begrundelser for valg af læremidler, opbygning af årsplan m.m.

Praktiklærere skal ikke undlade at støtte studerende i at få undervisningen til at fungere uden store problemer med eleverne, men de skal samtidig lægge vægt på at de studerende skal begrundet og reflektere over praksis, blandt andet på de områder der er lagt vægt på i bekendtgørelsen, sådan at praktiklærernes vejledning ikke alene bidrager til at de studerende kan klare sig i lærerrollen og få en organisering af undervisningen til at fun-

gere, men også bidrager til de studerendes udvikling af professionsfaglige kompetencer

Bekendtgørelsens rammer

Bodil Nielsen

Udgangspunktet for at vurdere de studerendes udsagn i forbindelse med deres praktik er læreruddannelsens bekendtgørelses bestemmelser om faget praktik og forbindelsen til linjefag og pædagogiske fag. Derfor bringes her en gennemgang af centrale dele af bestemmelserne.

Faget praktik

I faget praktik er målet at de studerende erhverver sig færdigheder i at *begrunde, planlægge, gennemføre og evaluere* undervisningsforløb. Det fremgår af forskellige paragraffer i den generelle del af *Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen* og af bekendtgørelsens bilag 1 som handler om faget praktik.

Fra de generelle bestemmelser skal først og fremmest bemærkes at faget er *omdrejningspunkt for den studerendes progression* (§22), studieordningen skal tilrettelægges med praktikfaget som udgangspunkt for en progression, og der skal gennem hele studieforløbet være et samarbejde mellem fællesfag, herunder faget praktik, og linjefag. Dermed er alle der underviser/vejleder de studerende forpligtede på bestemmelserne om praktikfaget, både undervisere i fællesfag, herunder praktik, og undervisere i linjefag.

Her fokuseres på hvordan man kan fortolke bekendtgørelsens ordlyd som retningslinjer for praktiklærerens vejledning af de studerende, bl.a. hvad angår vejledning i valg af læremidler.

I bilag 1 er målene for faget praktik beskrevet. Et af målene er at de studerende opnår kompetence til at *planlægge, gennemføre og begrunde undervisning, herunder træffe beslutning om formålstjenlige undervisnings-, arbejds- og organisationsformer*. Praktiklæreren skal altså bl.a. vejlede de studerende med henblik

på at de når dette mål. Planlægning af undervisning omfatter fastlæggelse af mål for elevernes læring og begrundede valg af indhold og af hvilke undervisningsformer, hvilke organisationsformer og hvilke læremidler der skal anvendes. Desuden omfatter det planlægning af hvordan der skal evalueres. Vejledning i planlægning af undervisning omfatter altså bl.a. vejledning i valg af læremidler, uanset om det er forlagsproducerede læremidler, selvproducerede læremidler eller andet der anvendes som læremidler.

I afsnittet om *Fagets identitet* står der bl.a.:

Faget praktik er karakteriseret ved to centrale kompetencer. Dels praktisk/pædagogisk kompetence, der retter sig mod lærerens arbejde med børn og unge, dels analytisk kompetence, der retter sig mod at undersøge egen og andres praksis med henblik på en fortsat udvikling.

Vejledning i praktik omfatter dermed også vejledning med henblik på at de studerende opnår analytisk kompetence til at undersøge praksis, en praksis der bl.a. omfatter valg af og brug af læremidler.

I bilag 1's afsnit om centrale kundskabs- og færdighedsområder beskrives de områder som er praktikfagets indhold. Her står der som indledning:

Praktikkens indhold er områder, der vedrører lærerens opgave og ansvar, planlægning, gennemførelse, evaluering og udvikling af undervisning, elevers sociale udvikling og samarbejde med forskellige parter. Områderne danner grundlag for samspillet med uddannelsens øvrige fag, både i forbindelse med forberedelse, gennemførelse og efterbehandling af praktikken. Områderne angiver det indholdsmæssige grundlag for et professionsbaseret samvirke mellem uddannelsens teori og praksis.

Det er altså pointeret at der skal være et samspil mellem praktikfaget og læreruddannelsens øvrige fag.

Praktikfaget på andet studieår

De studerende som indgår i undersøgelsen er i gang med deres andet studieår og det tredje af de fire semestre hvor de har det obligatoriske linjefag.

I beskrivelsen af praktikfagets indholdsområder på andet studieår står der bl.a.:

Eleveforudsætninger

Elevers forskellige forudsætninger som grundlag for planlægning af undervisning.

(...)

Planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisning

Arbejde med undervisningsforløb i samarbejde med praktiklæreren med variation i pædagogiske og faglige metoder, udarbejdelse af undervisningsplaner i overensstemmelse med skolens og skolefagernes bestemmelser og regelsæt.

Praktiklæreren skal altså bl.a. vejlede i hvordan man kan få indblik i elevers forudsætninger og bruge det i planlægning af undervisning, herunder valg af læremidler. De studerende skal vejledes i hvordan der skabes overensstemmelse mellem skolefagernes bestemmelser og de undervisningsplaner de udarbejder. Det må indebære begrundede valg af læremidler.

Bekendtgørelsen sammenholdt med praksis i praktik

De studerende er generelt optaget af deres praktik. De er optaget af hvordan de kan motivere eleverne, og for nogles vedkommende hvordan de selv kan udfylde lærerrollen når de står over for eleverne. De er optaget af at afprøve noget af det de har arbejdet med i linjefag og pædagogiske fag som de opfatter som nyt og anderledes. Der er imidlertid en række forhold som står centralt i bekendtgørelsen for uddannelsen og praktikfaget, men som ikke indgår eller kun står perifert i disse studerendes interview og samtaler:

Mål og læring

De studerendes begrundelser for det de planlægger, og det de på et senere tidspunkt har gjort i praksis, handler kun i ringe grad om hvordan elever kan lære. De studerende taler ved praktikkens begyndelse om hvilke tekster eleverne skal arbejde med, hvad der nok kan motivere eleverne, og i nogle tilfælde om hvordan arbejdet skal organiseres, men de omtaler ikke mål for elevernes læring. De er ikke optaget af at udarbejde deres *undervisningsplaner i overensstemmelse med (...) skolefagenes bestemmelser*, Fælles Mål, men udtaler at de ikke mener Fælles Mål er vigtige. Deres valg af læremidler er ikke begrundet med hvad der kan hjælpe eleverne til at lære, men i hvad de tror kan motivere eleverne, eller hvad praktiklæreren har bestilt hjem og derfor foreslået.

Kendskab til elevforudsætninger

I bekendtgørelsen står der at de studerende skal arbejde med *Elevers forskellige forudsætninger som grundlag for planlægning af undervisning*. De studerende har antagelser om elevernes forudsætninger, dels uklare forestillinger om niveau, dels forestillinger om hvad der vil motivere. Det bruger de som grundlag for at planlægge periodens undervisning i store træk og

den første uge i flere detaljer, herunder som grundlag for at vælge læremidler. Derefter regner de med at planlægge løbende ud fra det indtryk de får af eleverne i den første uge.

De har fra praktiklæreren oplysninger om klassen i meget grove træk som fx at det er *en god klasse*, en sammenbragt klasse, en klasse med elever med anden etnisk baggrund end dansk eller at nogle elever har læseproblemer. De har ikke opsøgt viden om elevernes forudsætninger på områder som indgår centralt i deres planlægning, fx hvordan eleverne er vant til at arbejde med lektier, hvilke former for gruppearbejde de er fortrolige med, hvilke erfaringer de har med at fremlægge for hinanden, eller hvilke faglige begreber og analyseformer de allerede kender og kan bruge, hvilke genrer de kan skrive i, hvilke læsevanskeligheder nogle elever har. De har en række antagelser som kommer fortrinsvis indirekte til udtryk i det de siger om deres plan i interview og samtaler, men de har kun få refleksioner over elevens forudsætninger og mulig spredning i en klasse.

På det tidspunkt forud for praktikperioden hvor de har besøgt praktikskolen, har de ikke været i gang med deres planlægning, og de har tilsyneladende ikke spurgt uddybende til elevernes forudsætninger eller observeret målet. I det omfang de ved den lejlighed har haft mulighed for at tale med praktiklæreren, har samtalen kun omfattet de omtalte oplysninger i grove træk. I vejledningssamtalerne taler praktiklæreren fortrinsvis med de studerende om elevforudsætninger når de studerende i deres plan eller praksis har taget fejl af forudsætningerne, fx at det ikke er nyt for eleverne i Nordsjælland at arbejde med notatteknik som de studerende ellers troede, eller da praksis havde vist at elever i skolen på Nørrebro ikke havde mulighed for at læse lektier, som de studerende havde antaget, på grund af pressede forhold hjemme. Det ser ud som om hverken praktiklærer eller de studerende gør noget ud af at de studerende skal udvikle deres viden om og refleksion over elevforudsætninger.

Pædagogiske og faglige metoder

De studerende benytter ikke praktikken til at orientere sig i nogle af de læremidler der findes på det område de vil undervise i, og begrundelser for valg af de læremidler de bruger, er som nævnt ikke knyttet til elevernes læreprocesser, men deres mulige motivation.

Nogle studerende nævner at det er vigtigt *at* der er variation i undervisningen, men hverken i interview eller samtaler omtales eller drøftes *hvordan* der skal være *variation i pædagogiske og faglige metoder*. I en af planlægningssamtalerne drøfter de to studerende muligheder og begrænsninger ved to forskellige metoder. I øvrigt omtaler de ikke metodens muligheder og begrænsninger i forhold til de konkrete klasser og det konkrete faglige område de vil undervise i. I de to vejledningssamtaler der er optaget sent i forløbet, omtales metoder der har vist sig ikke at virke, men det giver ikke anledning til en grundigere drøftelse af forskellige metoders egnethed.

Samarbejde med de øvrige fag

De studerende er generelt optaget af pædagogiske og faglige metoder de har stiftet bekendtskab med i linjefag og pædagogiske fag, og vil gerne afprøve noget af det de selv har prøvet, i deres praktik. På den måde er der en forbindelse mellem disse fag og praktikfaget. De studerendes planlægning af hvordan de omsætter det de selv har prøvet eller læst eller hørt om, til konkret undervisning i en skoleklasse, bliver imidlertid ikke en del af undervisningen ilinjefag og pædagogiske fag.

Analytisk kompetence

De studerendes planer eller viden om de klasser de skal undervise, har ikke været drøftet i fagene, og det ser ikke ud til at linjefaglærere eller pædagogiske fags lærere kommer til at drøfte de konkrete planer med de studerende. Dermed har de ikke lejlighed til at få de studerende til at uddybe deres viden

hvor den er usikker, deres mål for elevernes læring og deres begrundelser for valg af læremidler og pædagogiske og faglige metoder. De kommer dermed ikke til at bidrage til at de studerende udvikler deres *analytiske kompetence* i forbindelse med deres egen praktikundervisning.

I de vejledningssamtaler der er optaget, tales der i den der ligger ved praktikkens begyndelse, i høj grad om praktiske forhold. De to andre, senere samtaler handler blandt andet om hvordan de studerende fungerer i lærerrollen, og hvad der lykkedes eller ikke lykkedes i konkrete situationer. Her foregår der en vis analyse af praksis, men ikke sådan at det forbindes med en drøftelse af mål, læring og forskellige metoders egnethed.

Der er altså dele af det som indgår i bekendtgørelsen for praktikfaget, som ikke indgår i den praksis der viser sig i disse interview og samtaler. Der vil altid være en forskel mellem de mål der er beskrevet i styredokumenter, og praksis. Spørgsmålet er om det er forskelle der er grund til at gøre noget for at udligne – af hensyn til skolens udvikling.

Begrundelser for valg af læremidler

Christina Hellensberg og Helle Rodenberg

I dette kapitel redegøres der for de studerendes udsagn om valg af læremidler, dels deres begrundelser for de valg de har truffet i forbindelse med den bestemte praktikperiode, dels deres svar på generelle spørgsmål om læremidler.

De tre praktikgrupper behandles først hver for sig med en opsamling til sidst i afsnittet. Derefter følger et opsummerende afsnit om gennemgående tendenser.

Nørrebro

Christina Hellensberg

A og B er i praktik på en folkeskole på Nørrebro. Der er optaget interview med hver af de to studerende før praktikperioden (iA/iB = interview A og B) og et fælles interview ved afslutningen (ai = afsluttende interview). Desuden er der optaget en planlægningssamtale (fpl = fælles planlægning) og en vejledningssamtale, sidstnævnte citeres ikke i dette kapitel.

De studerende skal undervise i dansk i en 8. klasse. De kan selv vælge, hvad de ønsker at arbejde med. De beslutter, at undervisningen skal omhandle læsning af Martin Andersen Nexø: *Pelle Erobreren* i en bearbejdet udgave, som er en bog, praktiklæreren har bestilt.

De studerende omtaler i interview og vejledningssamtaler følgende læremidler, som de anvender i praktikken:

- Martin Andersen Nexø: *Pelle Erobreren* i bearbejdet udgave
- Filmen *Pelle Erobreren*
- Opgaver om historiske forhold i tilknytning til PE, produceret af de studerende, inspireret af VØL-model (Model elever kan bruge i forbindelse med læsning: V = hvad ved jeg allerede? -

Ø = hvad ønsker jeg at vide? - L = hvad har jeg lært?).

- Mundtligt stillede opgaver til de forskellige kapitler i PE produceret af de studerende
- Ordskemaer/ordlister, hentet fra litteratur fra de studerendes linjefagsundervisning tilpasset af de studerende
- Diktatbog og lærervejledning, klassens materiale valgt af praktiklæreren (diktatbogen kun anvendt af B en enkelt gang og lærervejledningen ikke anvendt).

Begrundelser for valg af primær tekst i praktikken

A og B har ikke som udgangspunkt reflekteret over, hvilke værker eller faglige områder de vil prioritere i deres praktik. A og B forklarer, at praktiklæreren har bestilt romanen *Pelle Erobreren* til skolen, så det passede med, at klassen havde den til rådighed i den periode, hvor de skulle komme som praktikanter.

Udtalelserne peger i retning af, at de studerende anvender bogen, fordi det er den, der er bestilt, og de sætter ikke spørgsmålstegn ved eller reflekterer over, om det er det værk, de gerne vil bruge. Praktiklæreren har foreslået, men ikke forlangt, at de skulle bruge bogen.

De skal læse Pelle Erobreren, fordi hun (red. praktiklæreren) havde bestilt bøgerne

(iB)

Hun har bestilt den hjem præcist, så det, passede med, at vi skulle komme som praktikanter

(iA).

Praktiklæreren giver dem i øvrigt frie hænder til selv at bestemme, hvordan de vil arbejde med romanen, og stiller ikke andre krav til hvilke læremidler, de skal anvende.

De studerende vælger altså primær tekst ud fra praktiske hensyn, og om sammenhængen til årsplanen drøftes, fremgår ikke.

Hvordan indgår ideer fra læreruddannelsens linjefag og pædagogiske fag?

Undervisningen fra læreruddannelsens linjefag og pædagogiske fag kommer til at have indflydelse på forskellige dele af praktikforløbet, både hvad angår planlægningen og de arbejdsformer, de studerende vælger.

De studerende vil gerne prøve at arbejde med VØL-skemaer, som B dog ikke kender meget til fra læreruddannelsen. Desuden er de optaget af at anvende ordskemaer. A fortæller om et læseprojekt om faglig læsning, hvor de blev undervist af Elisabeth Arnbak vedr. forforståelse og sproglig forforståelse, og A har i den sammenhæng fået kendskab til VØL-skemaer og vil bruge dem i praktikken. A siger: ... og så lave nogen VØL-skemaer og bruge nogen af de ting (iA).

B taler om indholdet af VØL-skemaet, som bruges som en form for opgaveark og ikke efter intentionen med VØL:

Og så skal vi have det der VØL-skema. Hvad skal spørgsmålet i VØL-skemaet være? Vi har snakket om, at det kan være: Hvad ved I om Danmark for 100 år siden? Det kan også være: Hvad ved I om jeres families oprindelse for 100 år siden?

(fpl)

I planlægningssamtalen kommer A ind på, at de skal arbejde med elevernes forforståelse ved at udarbejde og bruge ordskemaer eller ordlister. A udtaler:

Vi skal have nogle ordlister klar, eller at de laver nogle

der eller et eller andet, sådan at vi arbejder med sproglig forforståelse.

(fpl)

I forhold til spørgsmålet om arbejdet med læseforståelse er A inde på arbejdet med ordskemaer:

Giver dem nogen ordskemaer og noget værk, så de ligesom kan arbejde mere med det sproglige, for der er mange svære ord i den bog, også selvom den er skrevet om

(iA).

...og vi vil nok også selv lave nogen – nogen lister med ord, hvor vi sådan siger: Hej, forstod I egentlig godt, hvad det her ord betyder?

(iA)

I planlægningssamtalen drøfter A og B:

A: Elisabeth Arnbak, hende skal vi altså finde noget af.

B: Ja, men jeg har ... jeg kan bare ikke lige huske, hvad den hed ...

A: Ok, men det er fordi hun har lavet en bog, som jeg ikke lige kan huske, hvad hedder, et eller andet læseforståelse. Den står garanteret herinde. Jeg tror, at der er der nogle rigtig, rigtig gode, anvendelige eksempler på ordskemaer, som man som underviser bare kan udfylde med de ord, som man tænker bliver svære for dem, og så kan vi eventuelt lave nogle pladser, som de selv kan udfylde.

Der er tilsyneladende nogen uenighed om, hvornår disse ordskemaer skal tages i brug. B udtaler i planlægningssamtalen:

Jeg ville overhovedet ikke være motiveret til at læse en bog, hvis jeg lige fik et skema først.

Det ser ud som om, de studerende i varierende grad er optaget af at lade ideer fra læreruddannelsens linjefag indgå, og at de har forskelligt udgangspunkt for at anvende de nævnte elementer, som de reelt tager i brug i praktikperioden, da de ikke har modtaget samme undervisning på linjefaget. Studerende A kobler det lærte om forforståelse og sproglig forforståelse til praktikken med elevforudsætninger og værket (se Begrundelser for valg af læremidler ud fra elevforudsætninger).

Begrundelser for brug af tilpassede opgaver og modeller lavet af andre

Det ser ud som om, både A og B er inde på, at de vil bruge tilpassede opgaver og modeller lavet af andre for at ramme elevernes faglige niveau.

De studerende har i deres planlægningssamtale en længere drøftelse af, hvordan de vil bruge VØL. De vil tilsyneladende bruge VØL-skemaer både til at engagere eleverne, ved at lade omdrejningspunktet være elevernes egen historie, og senere i forløbet til at evaluere og få viden om, hvad eleverne ved.

Til slut skal der i hvert fald evalueres, og undervejs der må det være, tror jeg, at det må være det der VØL-skema.
(iB)

Planlægningssamtale:

B: Og det er der, vi skal finde ud af, hvad skal spørgsmålet i VØL-skemaet være. Vi har snakket om, at det kan være: Hvad ved I om Danmark for 100 år siden? Det kan også være: Hvad ved I om jeres families oprindelse for 100 år siden?

A: Men så er det bare svært at gennemføre VØL-skemaet, fordi hvordan kan de så udfylde den der: Hvad ønsker jeg at vide? Så bliver det måske ...

B: Hvad ved I, kan de udfylde helt alene for sig selv. Hvad ønsker jeg, kan de udfylde også i skolen. Og Hvad har jeg lært? Det bliver jo så opgaven til om torsdagen, hvor de skal komme med de oplæg, hvor de har været hjemme og lave noget research. Vi kan stille ... få dem til at ... hjælpe dem med at stille de rigtige spørgsmål. Hvem kan de spørge? De kan spørge deres familie. De kan lave noget research på nettet og... Hvad vil vi gerne vide om dem?

Hvad ønsker vi at vide, det skal de have, det er den sidste opgave, de får, når vi har talt om V'et. Hvad ved I? Lav stikord her. Hvad ved I om jeres egen familie, om folk for 100 år siden, og så lav: Hvad ønsker I at vide? Og L'et, det er lektien: Hvad har jeg lært? Så det er derfor, jeg hele tiden springer frem til torsdagen, fordi L'et er blevet udfyldt der.

A: Jamen, L'et, er det ikke først til alleraller-ellersidst i forløbet, når de er færdige med at læse bogen nærmest?

B: Hvis vi laver endnu et VØL-skema sidst i forløbet, som handler om Danmark for 100 år siden, så bliver det lige pludselig, så kommer der en sammenhæng, fordi lige nu så til at starte med skal vi have dem inddraget så hurtigt som muligt, så de selv deltager og har fokus på sig selv og alt det der. Og derfor synes jeg, VØL-skemaet skal pege på sig selv. Så får vi bogen, så de går i gang med det, læser om det, og lige pludselig så er det relevant for dem, og så kan de få et nyt VØL-skema.

B: Jeg havde først tænkt mig, at de bare skulle lave et, men nu hvor vi tænker at det både skal handle om dem selv og Danmark for 100 år siden, så synes jeg, de skal have to, og så kan de bagefter selv, forhåbentlig, se sammenhængen i, at der er altså nogle paralleller i alle udvandringshistorier, og så ... men hvordan ville du ellers blande det sammen?

Ovenstående citater viser, at de studerende er optaget af, hvordan de rent praktisk skal lade eleverne arbejde med VØL, og de planlægger at bruge VØL-skema i relation til elevernes egen historie og senere i forløbet til at evaluere med og få viden om, hvad eleverne ved om Danmark for 100 år siden.

I nedenstående citater fra planlægnings samtalen tyder det på, at de studerende ændrer den måde, VØL almindeligvis bruges på, idet B konstaterer, at de studerende skal udfylde Ø for eleverne eller stille krav til, hvad de som minimum skal have med under Ø. I den måde at anvende modellen på tages således ikke udgangspunkt i, hvad eleverne ønsker at vide, men hvad de studerende ønsker, at eleverne skal ønske at vide.

A: Hvornår skal de svare i Ø'et: Hvad ønsker jeg at vide? Hvad skal de svare der i forhold til deres egen herkomst – hvis det er det, det handler om?

B: Den udfylder vi lidt for dem, for der sætter vi jo de der kriterier for, hvad vi gerne vil vide. Så det Ø kan vi faktisk have udfyldt for dem, når vi giver dem skemaet.

A: Kan man godt det? Sådan motivationsmæssigt?

B: De må jo gerne tilføje, hvad de selv ønsker at vide, men vi vil stille nogle minimumsspørgsmål. Skal vi ikke sige det? Vi vil gerne vide deres religion, deres ... Hvad vil vi

gerne vide mere?

B: Og det skal handle om det folk, de er herkomst af meget gerne, hvis de vil, helt konkret om deres familie, hvis der er en konkret historie.

Det lader til, at de studerende ender med helt at ændre på konceptet VØL, hvilket de også har drøftelser omkring. Rent fagligt ønsker de, eller især B, at brugen af VØL skal have to udgangspunkter: eleverne selv og fokus på en evaluering af elevernes viden om Danmark for 100 år siden i forbindelse med at de skal i gang med at læse værket *Pelle Erobreren*; altså et historierelateret og ikke litterært eller danskfagligt fokus. I opgaver, de studerende stiller igennem praktikken, er der flere danskfaglige områder, fx person- og miljøbeskrivelse, men disse indgår ikke i brugen af VØL.

Opgaver til kapitlerne formidlet undervejs

De studerende har valgt nogle danskfaglige fokuspunkter i arbejdet med romanen. De udstikker fokuspunkter til eleverne undervejs i arbejde med romanen. De forklarer mundtligt eleverne, hvad de skal fokusere på i teksten, fx Pelle eller miljøet.

A:Fokuspunkter? Det var... Vi læste jo Pelle Erobreren sammen med dem. Og der plejede vi at dele dem op i måske fem grupper, så havde vi en kategori, der hed Pelle, og en der hed Lassefar, og en der hed fx miljøet, arbejdede vi med på et tidspunkt, og så arbejde vi med

B: Så havde vi sådan noget som overskrifter

A: Overskrifter, hvorfor overskrifterne til de forskellige kapitler hed, som de hed. Og så havde de sådan et punkt,

alt efter hvad der lige var relevant i forhold til, hvad de havde læst til den dag, så havde vi lavet de der punkter. Så én gruppe arbejdede så kun med Pelle, skulle kun koncentrere sig om, hvad sker der med Pelle i de her tre eller to kapitler, en anden arbejdede med Lasse osv.

De studerende overvejer ikke at undersøge, om der er opgaver eller oplæg til arbejdet med romanen i eksisterende læremidler. De vælger de nævnte fokuspunkter i forhold til, at eleverne lærer at dykke ned i teksten, og for at de i arbejdet med læsning og forståelse af teksten kan få øje på noget konkret, de er blevet bedt om at forholde sig til.

Begrundelser for valg af læremidler ud fra elevforudsætninger

De studerendes viden om eleverne i planlægningsfasen er begrænset til, at praktiklæreren har forklaret dem, at eleverne generelt ikke har viden, for forståelse og erfaringer med ting, som andre jævnaldrende normalt har. Da skolen ligger på det centrale Nørrebro, er de klar over, at der er en del tosprogede i klassen. De studerende har en formodning om, at den læsebearbejdede udgave af Pelle Erobreren matcher elevernes faglige niveau. Det er i valget af deres fokus på læseforståelse og ordkendskab, de studerendes indtryk af elevernes faglige udgangspunkt spiller en rolle. De er klar over, at de vil komme til at arbejde med elevernes begrebsverden. De har fået oplyst, at lektielæsning er en vanskelig størrelse, men overraskes alligevel over situationen i klassen på grund af elevernes vanskelige hjemmeforhold.

I det afsluttende interview efter praktikken konstaterer de studerende, at de var overraskede over elevernes manglende forudsætninger:

A: Jeg blev overrasket over, at deres lærer for eksempel fortalte mig, at sådan noget med at trække på ting, som

man kunne forestille sig, at de havde oplevet i deres sommerferier eller sådan et eller andet i den stil, det nærmest ikke eksisterede i den klasse.

A: Så det der med at for eksempel trække på ting, som man normalt foretager sig i sin fritid, det var jeg overrasket over, at man slet ikke kunne. Og det gjorde også, følte jeg, at man nogle gange, at nogle af de referencer, som jeg tænkte var naturlige at lave i forhold til Pelle og hans liv, og hvordan vi lever, det kunne jeg ikke altså, fordi der ikke var noget ...

B: Det var alt for fremmed for dem.

I relation til elevforudsætninger vil A bruge ordskemaer, som man som underviser kan udfylde med de ord, som man tænker bliver svære for eleverne, og med nogle tomme pladser, som eleverne selv kan udfylde.

Gode, anvendelige eksempler på ordskemaer som man som underviser bare kan udfylde med de ord, som man tænker bliver svære for dem, og så kan vi eventuelt lave nogle pladser, som de selv kan udfylde.

(fpl)

B fortæller, at de har lavet en ordliste med nogle billeder, så det bliver relevant fagligt i forhold til elevernes udgangspunkt.

Vi har lavet sådan en ordliste med nogle billeder.

(ai)

B mener, at romanen, de har i spil, matcher elevernes niveau.

De studerende er optaget af, at eleverne får noget ud af at læse *Pelle Erobreren*, især er de optaget af læseforstå-

else og i den sammenhæng ordkendskab, så elevernes begrebsverden udbygges. Via ordlister og arbejde med læseforståelsen ser det ud til, at de studerende forsøger at imødekomme eleverne med de forudsætninger, de har.

Begrundelser for valg af læremidler i relation til målene for undervisningen

De studerendes har som mål, at eleverne opnår en læseforståelse af værket. A taler om, at valg af brug af ordschemaer hænger sammen med, at eleverne har rigtig svært ved at læse og forstå det, de læser, så derfor skal der være rigtig meget fokus på læseforståelse i undervisningen.

B mener som udgangspunkt, at eleverne skal lære noget om at leve i Danmark for 100 år siden. Det kan de lære via *Pelle Erobreren* og arbejdet med den. Senere udtrykker B, at det vigtigste er, at de forstod historien.

B: På det tidspunkt var vi virkelig bare... mere opsatte på det ... var jeg i hvert fald, at de forstod historien.

De studerende vælger til slut i praktikforløbet at vise klassen filmen *Pelle Erobreren*. De kunne først få den fra CFU på det tidspunkt, og de har tilsyneladende ikke gjort sig klart, hvad målet er med at vise filmen.

A siger i afslutningsinterviewet:

Den nåede vi ikke rigtig at arbejde så meget med.

B: På det tidspunkt var vi virkelig bare... mere opsatte på det ... var jeg i hvert fald, at de forstod historien..

A: De fik fokuspunkter, de blev tildelt.

B: De fik fokuspunkter under filmen, og så lavede de opsamling der.

A: Ja nogle der havde øje på miljøet, nogle der havde øjne på Pelle. Hvor man mere kunne beskrive, man kunne beskrive nogle andre ting ud fra filmen, fx hvad for noget tøj de har på. Hvordan ser de egentlig ud? Var der nogle ting, I blev overraskede over.

B: Er der nogle andre personer i filmen end i bogen ...

A: Så snakkede vi også lidt om, hvad forskellen var. Ja vi snakkede lidt over forskellen mellem filmen og bogen.

De studerende arbejder ikke med eksplicite mål. Alligevel synes deres hovedfokus tydeligt på læseforståelse og i den sammenhæng ordkendskab at være gennemgående i arbejdet med romanen. De øvrige læremidler, der sporadisk sættes i spil, fx film og diktat ved en enkelt lejlighed synes ikke inddraget i forlængelse af grundige målovervejelser, selvom de studerende i deres tidlige drøftelser har været inde på deres respektive holdninger til, hvordan elever lærer at stave.

Generelt syn på læremidler

De studerende forholder sig til, hvad der er væsentligt ved læremidler, når de skal vurdere dem som egnede eller uegnede. De er optaget af, at layoutet er indbydende og rammer målgruppen. Emnerne i læremidlet skal også appellere til målgruppen og til læreren. Der skal være mulighed for differentiering, da de studerende mener, at der ofte kan være stor faglig spredning i en klasse.

iA: Det vil være vigtigt, jeg tror, at der er meget visuelt, så umiddelbart så ville det være vigtigt, at det var indbydende rent visuelt.

iB: Jeg vil prøve at tage mere udgangspunkt i, hvad mine elever sådan, hvilken aldersgruppe de har, og altså, hvad jeg tror, de er interesseret i, hvad der ligger op til dem, men selvfølgelig også hvad jeg kunne lide, jeg tror også, det er også vigtigt, hvad læreren synes det er interessant, og ikke bare står og underviser i eller andet, de synes er kedeligt og ikke rigtigt sådan brænder for...jeg tror, det smitter lidt af.

iB: ..tager udgangspunkt i elevernes forudsætninger både deres sociale liv, men også deres faglige niveau, der skal jo også være noget kød på, vi skal jo give dem noget, det skal jo gerne være sådan, at de har arbejdet med det materiale som... så er de blevet motiveret til at lære noget nyt, eller de har fået noget ud af det.

iB: Hvis man bruger en lærervejledning, så synes jeg i hvert fald også, det er vigtigt at man har forstået den, og at den appellerer til en og ens måde at undervise på.

iA: ...altid en fordel, hvis der ligesom er rimelig store muligheder for at differentiere til en undervisning ud fra det materiale, man arbejder med, fordi at der næsten altid er rimelig stor spredning i folkeskoleklasser.

I praktikafslutningsinterviewet udtaler A:

...og jeg er også lidt af den opfattelse, at eleverne behøver ikke altid at synes, som udgangspunkt, at alting er pisse-spændende og pisse-sjovt. Det må man nogle gange godt give sig selv den udfordring.

Den studerende er her inde på, at man som lærer skal turde præsentere eleverne for områder og læremidler, som ikke umiddelbart appellerer til dem. Udfordringen er så via undervisningen at

gøre det nærværende og relevant for eleverne.

Sammenfattende kan det siges, at drøftelser omkring forlagsproducerede læremidler til brug i praktikforløbet ikke har den største plads. De studerende vælger at bruge et allerede eksisterende læremiddel som hovedværk og supplerer med egenproducerede læremidler, som primært består i VØL-skemaer og ordskemaer til at understøtte arbejdet med romanen ud fra det læseforståelsesfokus, der er i centrum.

I forlagsproducerede læremidler skal især ifølge B layoutet være indbydende og passe til elevernes standpunkt og interesser.

I dette praktikforløb har de studerende ikke taget udgangspunkt i et læremiddel med et lækkert layout eller med elevinteresse som primær faktor. A udtrykker da også, at det er relevant, at både elever og lærere udfordres i forhold til områder og værker, der bare skal sættes i spil i undervisningen, fx arbejdet med visse kanonforfattere.

Lærervejledning udtaler B sig om, og holdningen er præget af ambivalens. På den ene side kan der være støtte og hjælp at hente, men på den anden side giver B udtryk for, at en lærervejledning kan virke forstyrrende.

Privatskole

Helle Rodenberg

C og D er i praktik på en privatskole. I gruppen er en tredje praktikant, M, som kun, i denne sammenhæng, deltager i vejledningssamtalen.

De studerende skal undervise i dansk i en 8. klasse. De kan selv

vælge, hvad de ønsker at arbejde med. De beslutter, at undervisningen skal omhandle genren noveller, herunder elevernes egen novelleskrivning.

De studerende omtaler i interview og vejledningssamtaler følgende læremidler, som de anvender i praktikken:

- Noveller. Det fremgår ikke, hvor de har fundet dem
- Opgaver fra et læremiddel med analyse af andre noveller
- Selvproduceret oversigt over, hvad eleverne skal have med i de noveller, de skriver.

Valg af emne

De studerende ønsker, at eleverne skal arbejde med genren noveller. De skal kende til genrens træk og selv skrive en novelle. C og D vil give eleverne respons på deres skriftlige arbejde. Dette vil de gøre ud fra kriterier, som de opstiller og udleverer til eleverne. Eftersom de lige har fået gennemgået australsk genrepædagogik på læreruddannelsen, ønsker de desuden at afprøve denne tilgang i praksis.

De tre studerende i praktikgruppen har forskellige begrundelser for, at de skal undervise i noveller i praktik. Som begrundelse for valg af emne, siger D i det indledende interview: *Jeg tænker, at noveller er rimeligt vigtigt i folkeskolen.* D fortsætter:

Umiddelbart tror jeg, at mig og M var lidt ligeglade med, hvad det egentlig skulle handle om, mens C godt kunne tænke sig, at det blev noget med noveller. Jeg havde ikke gjort mig nogle tanker, men C havde gjort sig en masse tanker, så det var bare fedt, at der var nogen, som havde sat sig længere ind i det, end jeg havde.

C har en anden begrundelse. Hun siger blandt andet i det indle-

dende interview:

Vi vil rigtig gerne arbejde med genren noveller, fordi det er en genre, som har vist sig at være en genre eleverne tit vælger at skrive i, men de mestrer den ikke særlig godt, når man kigger statistisk på det.

Der er altså tale om et emne, som C foreslår, og hvor de andre følger hende, da de ikke selv lige har nogle konkrete ideer, og da det anses som et væsentligt område at arbejde med.

De studerende vælger altså emne og læremidler uafhængigt af årsplanen, og hvad klassen i øvrigt bruger.

Valg af noveller

De studerende vil gerne selv finde egnede noveller til klassen, men det er ikke nemt uden erfaring med elever i 8. klasse.

C siger:

Det kunne være rart, at der var nogle, hvad kan man sige, fx nogle forslag til nogle noveller, der er gode at læse, fordi umiddelbart så kan jeg godt se, hvad for nogle noveller jeg synes, der er sjove, men synes eleverne også, det er sjovt, eller er den her novelle lidt for makaber i forhold til en 8. klasse. Det har jeg svært ved at vurdere, fordi jeg ikke har mere erfaring, end jeg har.

De vil gerne læse noget Naia Maria Aidt. De har en speciel novelle i tankerne, men titlen kommer ikke frem i samtalerne. Det skal være *noget vildt*; Det fremgår af samtalen, at vildt i denne sammenhæng kan omhandle sex og druk. Begrundelsen for valget er, at C har læst den i folkeskolen, og det har givet hende interesse for at læse. Det ender dog med, at den tænkte novelle skrottes, da de ikke kan finde den på Hovedbiblioteket. De finder

Bananfluerne i stedet, som de tilsyneladende mener også har de elementer af vildskab, som de søger.

Næste novelle er *Tennis*. Her siger M:

Og Tennis – det var lidt, fordi vi kom rigtig meget i tidspres, og så havde vi tænkt, at vi rigtig gerne ville arbejde med nogle af de spørgsmål, vi havde fundet til den, Tennis, og så lige pludselig så blev det bare, så blev det så omfattende at skulle finde en novelle og så omskrive alle de her spørgsmål til, at de så passede til den her novelle. Og så tænkte vi, at den egentlig også var god, fordi nu havde de den i deres bog ...

Til *Tennis* udarbejder de et ark med de opgaver, som de har fundet og finder relevante.

Titlen på den tredje novelle kommer ikke frem.

I det indledende interview kommer C ind på, at det er vigtigt at finde noveller, som ,gør noget ved' eleverne.

Jeg tænker, når man skal skrive noget, skal det helst være noget, der fanger en, noget der giver et kick i en, noget man kan relatere til – og hvis de nu kan finde en inspirerende novelle, forfatter måske, eller bare en eller anden hel tilfældig novelle, kunne det jo være rigtig fedt, at de fik den oplevelse af, at det faktisk er nogle ret spændende historier, de her noveller kan bidrage med.

D siger i det afsluttende interview om de kriterier, de valgte novellerne ud fra:

Vi valgte noget nymoderne, altså noget moderne, og så valgte vi noget, der havde relevans, noget med nogle

unge mennesker, noget med nogle problematikker, man kan nikke genkendende til, når man er teenager, så det var ligesom det, vi valgte, og så valgte vi tre forskellige forfattere.

Foruden nogle nyere noveller af forskellige forfattere med problematikker, som teenagere kan forholde sig til, ønskede de desuden at provokere eleverne lidt. C siger i det afsluttende interview: *det provokerede dem lidt, og det tror jeg også lidt var vores hensigt*. Det, som provokerer i denne forbindelse, er en tekst, som er bramfri i sit sprog og derfor på kanten af, hvad disse muslimske elever finder passende.

C forklarer:

...fordi at fx bryster det kan godt være et bandeord i Islam, uden at vi måske har tænkt, nå det er da bedre, at det hedder bryster end patter fx, der har vi måske lavet en selektion den vej rundt og sagt, nå men det kan vi godt acceptere, men jeg synes, eleverne tog godt imod det, fordi når de så mødte et ord, som de ikke ville læse op, så lod de bare være og læste videre.

Valget af novellen *Bananfluerne* og dens ,provokation' bliver taget op af praktiklæreren i vejledningen, fortæller de studerende.

*D: i forhold til det der med materialet, så har vi talt mere med[praktiklæreren]om det, end vi har haft diskussionen os kontra eleverne, så [praktiklæreren]spurgte os, hvorfor har I valgt det, har I tænkt over, hvorfor I har valgt *Bananfluerne*?*

Dette er det eneste sted, hvor praktiklæreren beder om en begrundelse for de studerendes valg af noveller.

At provokere synes at betyde to ting for C. Foruden det at skubbe til grænser giver hun også udtryk for, at hun bedst selv lærer ved at blive provokeret, og at hun tror, at det påvirker hendes tanker omkring læring.

Jamen jeg lærer bedst af uforudsigelighed og af at blive provokeret af en eller anden form. Ikke som – ikke sådan provokeret i traditionel forstand, men provoke..., min viden skal provokeres, for at jeg kan blive klogere.

Når man ser på, hvad der har været styrende for de studerendes valg af noveller, synes det at være følgende:

- a) Motiverende faktorer
 - At eleverne skal kunne genkende emner fra deres teenagerliv
 - At det gerne må skubbe grænser, provokere dem.
- b) Faglig faktor
 - At noveller indeholder de træk, som der skal undervises i.
- c) Tidspres
 - En presset situation betyder, at sidste novelle bliver én, som allerede er i elevernes bog.

Brug af forlagsproducerede læremidler

Skolen har udleveret 'Så Dansk' og 'Stykker af Himlen' til de studerende. I første omgang indgår de ikke i planlægningen, men i vejledningssamtalen kommer det frem, at de henter inspiration til opgaver, og at de under tidspres vælger en novelle fra 'Så dansk'.

Som udgangspunkt for arbejdet med genren og opgaverne til de noveller, de selv havde fundet, bruger de studerende de to læremidler, som praktiklæreren har udleveret.

C: Vi havde valgt en novelle på forhånd, som ikke var i 'Stykker af Himlen', og så da vi læste det her 'Stykker af Himlen', så tænkte vi, der er nogle meget gode emner ind over temamotiv og komposition og sådan noget, og der var nogle rigtig gode overordnede hovedtræk i de stilistiske novelletræk.

C: Vi omskrev det til vores egne ord eller sådan..... Man har noget at gå ud fra. De her øvelser er rigtig gode, og så lægger man dem ned over teksten, så det var ligesom en skitse, så vi opfandt ikke den dybe tallerken.

Ud fra disse læremidler udarbejder de studerende selv et hand-out, som eleverne får.

D siger i vejledningssamtalen:

Vi kommer til at give dem et hand-out, som mig og M har siddet og arbejdet på lidt nu. Altså, det er en gennemgang af berettermodellen, og det er lige kort skitseret i fire punkter: Hvad er en novelle. Og det er ikke nødvendigvis facitlisten til den gode novelle, men hvis du bygger den op sådan her, så er du ikke helt lost. Og så har vi sådan begrebsafklaring og nogle af de der forskellige ting for at få sat på: Hvad vil motiv så sige?

De får, jeg ved ikke, om det er tre-fire papirer udleveret, som de så kan tage frem, når de skal arbejde med det eller skrive en novelle.

M: Det er simpelt hen en opskrift, ikke. Så det var ikke helt deres egen opskriftsbog, men vores forsøg på en opslagsbog til dem.

De havde kun den ene lærervejledning til deres disposition, så C:

jeg manglede en lærervejledning på den ene, men så fifler man jo bare lidt, så det passer til en selv altså.

De studerende ønsker altså som udgangspunkt udelukkende at bruge de forlagsproducerede læremidler, skolen har, til inspiration, men de opdager undervejs, at flere af opgaverne, som bliver stillet til novellerne i bøgerne, er særdeles velegnede også til det fokus og de noveller, som de har valgt uafhængigt af skolens bøger.

Under tidspres ender de med desuden at bruge en af novellerne fra 'en af skolens bøger'.

Hvordan indgår ideer fra læreruddannelsens linjefag og pædagogiske fag?

Undervisningen fra læreruddannelsens linjefag og pædagogiske fag kommer til at have indflydelse på forskellige dele af praktikforløbet, både hvad angår planlægningen og de arbejdsformer, som de vælger.

I de indledende interview fortæller begge de studerende, at de gerne vil prøve at arbejde med den australske metode, som de lige er blevet introduceret til i undervisningen i linjefaget.

D: Australsk genrepædagogik og noget novelleskrivning som det primært overordnede. Det er mere vores undervisningsform i klasserummet fremfor eleverne, der skal vide, hvad australsk genrepædagogik er.

C: Der har vi talt om australsk genrepædagogik og noget novelleskrivning som det primært overordnede.

Om de kommer til at anvende denne metode, og hvordan det eventuelt går, kommer ikke frem i slutinterviewet.

Det fremgår derimod af slutinterviewet, at de studerende har brugt øvelser, som de selv har afprøvet i enten deres linjefag eller pædagogiske fag. Klassen har også arbejdet med mundtlighed en uge, og her brugte C og D øvelser, som de selv havde afprøvet i uddannelsen.

C: Vi gjorde faktisk bare det, vi selv havde gjort i mundtlighed. Vi tog de øvelser og tænkte, nu gør vi det sku' med eleverne. De tog i hvert fald imod dem altså, alle vores mærkelige øvelser, som kommer her fra seminariet, med at ligge på gulvet, stå i rundkreds, stå på hovedet og jeg ved ikke, hvad vi bad dem om, det gjorde de bare.

Eleverne skulle højtlyse, meddigte, arbejde med åbne slutninger og ligge på gulvet med et objekt i hånden, som de skulle lave en historie om. Ideerne fra læreruddannelsen bliver overført direkte, fremfor at de studerende tager udgangspunkt i et læremiddel, som eventuelt kunne have foreslået nogle lignende arbejdsformer.

I forbindelse med det skriftlige arbejde ville de studerende gerne arbejde med respons.

C siger i det indledende interview:

Men vi arbejder hen imod halvvejs i forløbet at have noget skriftligt fra eleverne, som vi kan arbejde på at give skriftlig respons på, som vi har arbejdet ret meget med på seminariet p.t.

For at eleverne skulle blive klar over, hvilke krav de studerende stillede til de skriftlige opgaver, udarbejdede de en liste med opgavekriterier, så eleverne på forhånd vidste, hvad der ville blive kigget på, når novellen var skrevet. Det havde klassen aldrig prøvet før, men som D sagde: *vi synes selv, det var rart, det var sådan lidt en tjekliste for os.*

D udtrykker det således:

Vi havde nogle kopier af nogle tjekpapirer, noget handout, vi udgav til dem og sådan noget, men den måde, man arbejder i folkeskolen, er ikke det samme som vi arbejder herinde på seminariet, så man skulle have haft sådan lidt mere stopprøver, altså virkelig følge op på: Har de fattet det. Få eleverne mere i spil. Det tror jeg måske sådan umiddelbart vil være min største ændring af forløbet.

De studerende udarbejder altså selv et læremiddel. Det er muligt, at dette læremiddel ligner noget, som de studerende har arbejdet med i deres linjefagsundervisning, jævnfør at C i det indledende interview taler om, at de har arbejdet med det der.

De studerende finder det generelt nærliggende at afprøve ideer fra læreruddannelsen fremfor at søge i eksisterende læremidler. I første omgang overfører de øvelser og arbejdsmåder direkte, men de bliver efterhånden klar over, at det ikke er det samme at være studerende som elev i en 8. klasse.

Begrundelser for brug af eksisterende opgavetyper og tekster, som de tilpasser

C giver i interviewet før praktikperioden udtryk for, at hun gerne selv vil udarbejde læremidler til undervisningen:

Jeg har faktisk også foreslået, vi måske selv skulle prøve at udarbejde noget, men det er også bare, fordi at jeg synes, det kunne være sjovt, og jeg tror ikke, de andre er lige så imponerede. De synes, det er for meget arbejde.

Hvis C ikke kan komme igennem med, at gruppen producerer deres læremidler selv, så kunne ønsket være:

Det er røvedelig undervisning altså at bare have en fast bog. Jeg håber vi kan gøre det på den måde, at vi har forskellige undervisningsmaterialer og selv danner vores sti igennem, hvordan vi kommer igennem det her emne.

Det fremgår af det afsluttende interview, at dette er, hvad gruppen ender med at gøre. De tilpasser og omformulerer allerede eksisterende læremidler og sætter dem sammen, så det passer til det, som de mener, at eleverne skal lære om novelletræk, og som også kan motivere dem. Udgangspunktet er de tre noveller, som de først har valgt ud fra deres indhold. Til at karakterisere genre og i valg af opgavetyper lader de sig inspirere af 'Så dansk' og 'Stykker af himlen'. De finder de afsnit i læremidlerne, som de kan bruge, og omformulerer, hvor de finder det nødvendigt. Dette bliver til et handout til eleverne.

Elevforudsætninger og valg af læremidler

De studerendes viden om eleverne i planlægningsfasen er meget begrænset. Da skolen er en muslimsk privatskole, vidste gruppen, at alle elever kom med anden etnisk og religiøs baggrund end den gennemsnitlige danske elev. De antog desuden, at forældrene bakkede op, når de havde valgt at betale for deres børns skolegang.

D: Jeg tror, det er svært ikke at tage den kappe på og tænke, at det er jo 2. generationsindvandrere, og det kan da godt være, de ikke kan læse og stave, og der tror jeg, man bliver overrasket. Det håber jeg, vi bliver, fordi de virkede til at være nogle rigtig søde elever med nogle forældre, der vil dem noget godt. Det er jo en privatskole. Så der er altså nogle forældre, der bakker op omkring det og betaler penge for det. Så jeg tror, deres forudsætninger er rigtig fine, og jeg tror, man både støder på den ordblinde og på pigen, der får 12 i alle fag. Jeg tror, de minder meget om danske børn, hvis man kan generalisere på den måde.

C: Jeg tænker, at mine forventninger til deres skriftsprog, det tænker jeg ikke noget stort om. Det kunne være, jeg blev positivt overrasket.

Læreren havde fortalt dem, at eleverne var dygtige, motiverede og arbejdsomme. Foruden praktiklærerens informationer har de studerende også hentet oplysninger fra to andre praktikhold, som året tidligere var i praktik på skolen. Her kommer det frem, at de to hold har haft blandede oplevelser med det faglige niveau hos eleverne på skolen. D giver dog udtryk for at fokusere på den gruppe, som havde en god oplevelse. Hun siger i det indledende interview:

...det havde været superfedt at arbejde med de her elever, for de havde nogle helt andre syn på livet eller tilværelsen. Det gjorde jo, at det kan godt være, at du havde planlagt, at det var det her, der skulle foregå i undervisningen, men de kunne byde ind med så mange andre ting.

Denne viden tager de studerende udgangspunkt i, men det viser sig i afslutningsinterviewet, at det faglige niveau ikke var, som C og D havde forventet.

C siger: Hun (praktiklæreren) udlægger klassen som at være meget dygtig, når der faktisk sidder fem elever, der er meget, meget svage, og det tog vi måske ikke lige så meget højde for i starten.

D fortsætter: Vi havde en rigtig stor gruppe, det var en lille klasse, men en stor gruppe, der levede op til de her forventninger, som jeg ved ikke, hvordan de ligger i forhold til andre 8. klasser, men som jeg kunne forestille mig, det er sådan, en 8. klasse er. Men der var også nogle, der halter, og det er der jo i en klasse, men det ville bare have været rart at få at vide, når man tilrettelægger

sin undervisning. De var en god klasse at gå ind i, der var bare ro, og de satte sig, og de var der til tiden for det meste, de var nogle gode elever på det plan, men det der med at ligesom at få undervisningen helt derop, hvor man bare tænker, NU sker der fandeme noget, det synes jeg manglede lidt. Så vores tilgangsvinkel var lidt, vi kan bare kaste ud med det samme, de skal bare lige have en kort gennemgang af de her begreber, for de ved det, de har kendskab til det, det var bare ikke alle, der havde kendskab til det, og så gik vi lidt for hurtigt videre, tror jeg, så i sidste ende så var der lidt mangel på basics.

Planlægningen af undervisningen har bygget på vage formodninger om, hvad en 'dygtig' elev er, og diffuse antagelser om, hvad eleverne allerede viste om noveller og deres stilistiske træk.

I de indledende interview udtaler den ene studerende, C, at hun formoder elevernes faglige niveau er spredt som i en klasse med etnisk danske elever. Den anden studerende, D, giver udtryk for, at hun forventer sproglige vanskeligheder, og udtaler, at hun regner med, at eleverne ikke ved meget om genren novelle. De studerende siger imidlertid ikke noget om, at de forbinder deres antagelser om eleverne med valget af noveller. Det er muligt, men ikke sikkert, at de har forbundet deres udarbejdelse af det nævnte handout med deres antagelser eller viden om elevernes faglige forudsætninger. I hvert fald svarer de i det afsluttende interview nej til spørgsmålet, om de har tilpasset niveauet til eleverne. Da de bliver spurgt, om det faglige niveau ramte elevernes, er svaret: *det virkede sådan; hos flertallet ja, der sad lige en håndfuld*. De mener dog også, at det at ikke alle elever kunne følge med, skyldtes tidsmangel. C siger: *Så der tror jeg, at det er der, vi har tabt nogle af eleverne, fordi der simpelthen ikke var sat nok tid af til det.*

De studerende taler ikke på noget tidspunkt om, hvad de kan

gøre i forhold til differentiering særligt i forhold til de fem meget svage elever.

De studerende vælger læremidler ud fra en diffus antagelse om dygtige, muslimske elever.

Det kommer ikke til udtryk i de indledende interview, hvilke noveller de studerende vil vælge. De vælger tre noveller, hvoraf i hvert fald en, 'Bananfluer', efter de studerendes udsagn viste sig at have indhold og ordvalg, som kan siges at være 'på kanten' i forhold til elevernes religiøsitet. C siger efter forløbet om deres valg af noveller, det er lidt svært, for de var jo meget religiøse nogle af dem.

I det afsluttende interview bliver de spurgt, om læremidlerne motiverede eleverne, og de svarer: *til dels*. De studerende siger altså ikke noget, som peger i retning af, at deres valg af læremidler har været styret af, hvad de troede kunne motivere eleverne. I forhold til motivation forud for praktikperioden går det mere på selve undervisningen. D siger om motivation:

Den håber jeg jo er rigtig høj, fordi vi præsenterer det så rigtigt spændende. Mig og C har snakket om, at det er vigtigt at gøre det spændende.

Sammenfattende fremgår det, at de studerende planlægger deres undervisning ud fra en spinkel viden om elevernes forudsætninger. Det fremgår ikke af de indledende interview, at det indgår i deres valg af de noveller, eleverne skal arbejde med, men af det afsluttende interview fremgår det, at de har opdaget, at det har betydning. De omtaler i de indledende interview deres meget bredt formulerede antagelser om elevernes faglige forudsætninger, men det ser ikke ud til at have betydning for, hvad de planlægger. Når de selv fremstiller et læremiddel ved

at vælge og i nogen grad tilpasse forklaringer og opgaver fra de forlagsproducerede læremidler, skolen har, sker det tilsyneladende ud fra, hvad de selv synes, er interessant og giver god variation i undervisningen og ikke ud fra en vurdering af de konkrete elevers faglige forudsætninger.

Generelt syn på læremidler

De studerende bliver i interviewene forud for praktikken spurgt, hvad de mener, et godt læremiddel er, og hvilke kriterier de ville opstille for valg af læremidler.

Tre områder bliver nævnt i forbindelse med dette åbne spørgsmål. C siger: inspiration og fleksibilitet, og for både C og D er det helt tydeligt, at layout spiller en stor rolle. Begge lægger vægt på, at det skal være *farverigt, spiseligt, have varierede skrifttyper og med fængende billeder*. Desuden mener D, at et læremiddel *skal være let og håndgribeligt at gå til for eleverne*. Hvad udtrykket dækker over, uddybes ikke.

Flere uddybende svar kommer frem, når der bliver spurgt direkte ind til delområder.

C mener, at der gerne må ske meget på en side, for som det siges, så er det det, som *eleverne er vant til at arbejde med, så jeg tænker, at hvis de blev præsenteret for noget materiale, der minder om det, jamen så er det i hvert fald ikke fremmed for dem*.

De studerende tager for givet, at læremidlet skal være nyt for at have disse egenskaber. D siger:

Et nyt materiale vil jeg højst sandsynligt først tage. Hvis det er gammelt og faldefærdigt eller fotokopiark, hvor man ikke kunne se halvdelen af det, så er det umotiverende.

D bruger desuden sig selv som målestok for, om et læremiddel fanger aldersgruppen. *Altså det der fanger mig, fanger vel også eleverne, tænker jeg, fordi jeg er så ung, som jeg er.*

C bringer, som den eneste, digitale læremidler ind i billedet. Begrundelsen er, at mange unge mennesker allerede bruger nettet og er glade for det.

For mig, som ikke arbejder særlig meget med nettet, ja men det var uoverskueligt, men jeg kan godt se, at når man arbejder med nettet hele tiden, som unge mennesker gør, jamen, så er det – ja, unge mennesker, jeg er selv mega ung – men øh pyt – det er jo – når jeg ser på min lillebror, han surfer rundt mand, jeg kan slet ikke følge med, og sådan er de jo bare, og jeg tænker, at hvis undervisningsmateriale kan leve op til det, så synes jeg også selv, det er sjovt at udforske de her i stedet for bare at sidde og bladre fra side til side.

Hun fortsætter med forslag til et netbaseret læremiddel. Her tænker hun, at det kunne være:

Et undervisningsmateriale med små videoer af fx forfatteren, der bliver interviewet, i stedet for at man skal sidde og læse det interview. Øhh Der kunne være alle mulige pop ups – ”har du husket, at novellen kan det her?”

På trods af disse betragtninger bruger de studerende ikke it i deres undervisning, selvom skolen har smartboards i klasserne og adgang til computere.

C og D vil gerne hente hjælp og støtte i læremidler. De nævner især forslag til arbejdsmåder. D siger:

Det ville være fedt, hvis der var forskellige arbejdsmeto-

der til det samme, og hvis man fik hjælp til, at man kunne sætte eleverne i gang med at lave det her, hvor de andre, hvis der var en lærervejledning til, hvor der stod, jeg ved ikke, om der må stå sådan noget i lærervejledninger, at der var forskellige differentierede øvelser, der skulle munde ud i det samme mål.

Ud over denne udtalelse forholder de sig ikke til differentiering i læremidler, for som C siger: *man kan ikke lave et undervisningsmateriale, som tilgodeser alle elever, så det er jo lærerens opgave at skulle få det her materiale til at passe til eleverne.*

Læremiddel og lærervejledning kan også bruges til inspiration. C: *Det er altid rart at få inspiration, og så kan man jo selv vægte og veje i hvilket omfang, man vil bruge det.* Helt væsentligt for C er, at læremiddel og lærervejledning kan bruges fleksibelt.

De udtaler sig ikke udelt begejstret om lærervejledninger generelt. Den kan være god at have, men den kan godt blive *„opskriftsbogagtig“*, som C udtrykker det, og skal læses med *„kritiske øjne“*. D mener også, at hvis forfatteren *har brug for at redegøre meget for noget, så er det, fordi der er et eller andet, man har været usikker på i sin udførelse af materialet.* Eller som D sige, *noget der ikke kræver al for meget lærervejledning, tænker jeg også kunne være rigtig fint.*

Angående indarbejdelsen af Fælles Mål i læremidlet siger D, at det ikke betyder så meget for: *Mon jeg ikke selv kunne koble det op, hvis ikke det havde det.* Ingen af de to giver udtryk for at finde det vigtigt, at Fælles Mål er tænkt ind i læremidlet.

Det er svært for de studerende at sige noget om lærings- og fagsyn. C tager udgangspunkt i sine egne præferencer, når hun taler om læringsyn: *fordi jeg selv tænker, jamen hvordan kan jeg*

lære bedst. Jeg lærer bedst af uforudsigelighed og af at blive provokeret af en eller anden form.

Begge studerende giver udtryk for, at det kan være svært at vælge læremidler, da de mangler erfaring og overblik, og at det derfor kan være nødvendigt at spørge andre til råds.

Sammenfattende kan det siges, at C som udgangspunkt har et ønske om, at gruppen selv skal udarbejde læremidler til brug i praktikforløbet, men de andre er ikke med på ideen. De vælger i stedet at sætte allerede eksisterende læremidler sammen eller ændre dem, så de dækker de områder ind, som de ønsker at undervise i. At bruge den samme bog igennem hele forløbet ville af de studerende blive anset som værende kedeligt og traditionelt. Tidspresset betyder dog, at de ender med at bruge de udleverede læremidler mere, end de som udgangspunkt giver udtryk for.

C og D vil gerne benytte forlagsproducerede læremidler i deres undervisning, men disse skal være fleksible og ikke for styrende. Læremidlerne skal give inspiration til arbejdsmåder og gerne vise differentierede veje til målet. Deres forhold til lærervejledninger er ambivalente. På den ene side vil de gerne have støtten og hjælpen, som disse kan give, men på den anden side giver de udtryk for, at det ikke bør være nødvendigt med for megen lærervejledning til et læremiddel. Det væsentligste ved valg af læremidler for disse studerende er, at layoutet er overskueligt og indbydende og med mange farver og billeder.

I dette praktikforløb har de studerende ikke taget udgangspunkt i et læremiddel med et lækkert layout, men i noveller, som de finder relevante i forhold til områder, som de ønsker at undervise i. De bruger de forlagsproducerede læremidler, som skolen har til rådighed, og er ikke ude at

lede efter andre og nyere. Læremidlerne bliver brugt som inspiration i forhold til valg af elevopgaver og ikke til at få ideer til arbejdsmåder og differentiering.

Nordsjælland

Helle Rodenberg

Dette er en gennemgang af E, F og G's holdninger til og brug af læremidler, som kommer til udtryk i interview før praktikken samt i én planlægnings- og én vejledningssamtale, som begge ligger, før de går i gang med selve praktikken. Gruppen er i praktik på en folkeskole i Nordsjælland.

De studerende skal undervise i dansk i to 7. klasser, hvor de vil køre parallelle forløb. De skal arbejde med gysergenren.

Følgende læremidler bliver nævnt i forbindelse med praktikken:

- Bjarne Reuter: *7. a*
- „Luk vinduet op“, et forlagsproduceret læremiddel
- Et kompendium, som en af praktiklærerne har udarbejdet
- Filmen „Skyggernes Dal“, filmatisering af ovenstående roman af Reuter
- Gysersekvenser hentet på YouTube.

Valg af emne

Forud for de indledende interview har E, F og G holdt et møde med deres praktiklærere. Her har de fået at vide, at de er frit stillede i forhold til emnevalg i praktikforløbet, men at lærerne i deres årsplan har indtænkt et forløb med gysergenren, som de studerende er meget velkomne til at afprøve. Hvis de vælger det fra, vil lærerne selv køre det på et andet tidspunkt.

Omkring valget siger G:

Det er fuldstændig frit. De har foreslået os noget, og de er faktisk kommet med noget rigtig godt undervisningsmateriale, som de har tænkt sig at køre.

Desuden mener han, at det er et: *Spændende nok emne, og det kunne vi godt arbejde med, tænkte jeg.*

E's begrundelse for valget er: *Og vi har så valgt det her gyser noget. Jeg ved ikke helt hvorfor, men der var nogle gode tanker bag, så det har vi valgt.*

Han fortsætter senere i interviewet:

Ja, det var noget vi valgte, man kan jo sige, at vejen til at vælge var let, fordi den var skræddersyet, hvis man står med et enormt pres på den ene side, altså der har været mange ting at se til, det har været både privat og inde i skolen, og det tror jeg betyder meget for, at man måske har en tendens til at vælge noget, som virker tilgængeligt. At man ikke skal til at opfinde den dybe tallerken.

I forhold til praktiklærernes forslag til arbejdet med gysergenren mener F:

... vi er meget indforståede med, at vi nok skal få et eller andet fedt ud af dette tema. Så det er ikke rigtigt blevet – dels pga. tidspres, men – der er i hvert fald ikke nogen af os, der på noget tidspunkt har stejlet og sagt, at det der kan vi ikke arbejde med.

Beslutningen om valg af emne, gysergenren, sker på foranledning af praktiklærernes forslag om et forløb, som indgår i årsplanen, og hvor der allerede er udarbejdet et kompendium, som passer til romanen 7. a. De studerende tænker, at dette gør det lettere at gå til for dem.

Valg af læremidler

Læremiddelmæssigt bliver der ikke meget for de studerende at tage stilling til, da praktiklærerne allerede har forberedt den del. Det bliver så de studerendes opgave at udarbejde et forløb med udgangspunkt i de valgte læremidler og eventuelt tilføje andet, som de finder interessant.

E siger om de læremidler, som lærerne har givet dem:

Nej, der er både materialer og arbejdsformer fuldstændig. Det hele er ligesom lagt på et sølvfad for os. Vi skal læse 7. a med dem, en gyserbog af Bjarne Reuter, og så skal vi, og så har vi fået noget, jeg kan ikke huske materialet, det er noget danskfagligt materiale, hvor man igennem nogle øvelser ligesom bestemmer genren, definerer genren sammen med eleverne, åh, de skal definere gysergenren fx, og det vi er i gang med nu, er, hvordan kan vi tage det her videre, hvordan kan vi benytte os af de her ting i vores undervisning, ikke? Det vil sige materiale, ja materiale og bøger og alt det hejs er blevet givet på forhånd.

7. a er bestilt på CFU af lærerne, og kompendiet er udarbejdet specielt til denne bog. Spørgsmålet for de studerende er mere: *Hvad bruger vi bogen til?* Praktiklæreren udtaler i vejledningssamtalen at: *7.a er sådan en genial bog – fordi den foregår på så mange planer*, men E, F og G, som ikke har læst den, bruger i deres planlægning megen tid på at diskutere, hvordan og hvor meget romanen skal bruges i deres forløb.

E: Det er lige før, det er for meget, ikke? Det er derfor vigtigt at finde ud af, hvad vores fokus med undervisningen er. Er det Bjarne Reuter, eller er det det overordnede (genre teori) og så lidt Bjarne Reuter? Men for mig at se er det væsentligste, at de kan det overord-

nede, for hvis de ikke når at læse bogen færdig, så ser de altså en film den sidste dag, som bygger meget på den bog der. Og så er alle altså med til den skriftlige opgave.

Om hvorvidt de studerende ønsker at bruge det udarbejdede kompendium, udtaler F:

Jeg er ikke nok inde i det endnu til at... Det skal vel også prøves. Det skal vel prøves af, før man rigtigt man kan (pause) altså sige, om det er godt eller skidt, eller hvad det er.

De har dog den forventning, at læremidlet indeholder analyseformer med efterfølgende spørgsmål fra A-D, og at det derfor er meget traditionelt. Dette passer ikke helt med den form for undervisning, som de studerende giver udtryk for, at de gerne vil stå for. De kan godt lide at *vende tingene på hovedet* og være *kreative*, og de vil derfor gerne selv sætte deres præg på det.

G: Hvis vi kan, tror jeg gerne, vi vil gøre noget ved det, få lidt mere – få dem lidt op af stolene tror jeg gerne, vi vil – få dem motiveret på en lidt anden måde.

”Luk vinduet op” er et forlagsproduceret læremiddel, som eleverne allerede har. E mener godt, at dele heraf kan indgå i deres forløb: *Vi kan nok godt bruge nogle af de historier derfra.* Det fremgår dog ikke af planlægnings samtalen, om læremidlet kommer til at indgå.

E ønsker at inddrage levende billeder i undervisningen. I interviewet før planlægningen siger han:

Jeg tænker, at film er et vigtigt led i det her, altså for dem

som har problemer med at læse og være fokuseret i længere tid. Så kan filmen godt være et nemmere medie at gå til, fordi at du ikke skal være så fokuseret.

De andre synes at være enige i, at eleverne også skal se en film, så de kan sammenligne gys i en roman og gys i en film. G siger: *Lige nu tænker jeg, at det ville være en god idé, hvis de ser forskellen på genretræk i film og i gys.*

De studerende diskuterer frem og tilbage, hvilken gyserfilm der vil være egnet til at vise i en 7. klasse, da den ikke skal være et *,voldsorgie’, Vikaren* bliver set som en mulighed. I vejledningen foreslår praktiklæreren *Skyggernes Dal*, som er en filmatisering, der bygger på romanen *7. a*; og der ender den.

E vil også gerne inddrage gyserklip fra YouTube. Han foreslår, at de starter forløbet med nogle klip, som skal fungere som en slags *,appetitvækker’*: *Så lægger vi ud med noget YouTube sådan ”ORV, det er det, vi skal lave”.*

Hvor meget de reelt kommer til at bruge læremidlerne, som de er, eller hvor meget de selv tilføjer eller ændrer, fremgår ikke, da alle interview og samtaler er fra planlægningsfasen. Udgangspunktet for de studerende er, at de helst selv vil *,gøre noget ved’* de eksisterende læremidler. E siger det sådan:

For selvfølgelig kan vi godt lave vores eget materiale, vi tager bare udgangspunkt i det her. Men det bliver vores egen undervisning. Det er det, vi helst vil. Vi vil gerne have sat vores eget stempel på det. Og vores eget aftryk. Så det ikke bare bliver det der.

Der er dog et emne som kommer på banen flere gange, nemlig det tidspres, som de studerende føler. G konkluderer:

Men pga. lidt tidspres nu, fordi vi har haft en opgave her op til, så er det svære, vil jeg sige, at få nået at proppe sit eget ind, så jeg tror, det vil resultere i, at vi kommer til at bruge mere af lærerens, end vi er kreative selv og laver vores eget. Desværre.

De studerende har et ønske om at være kreative og skabe en anderledes undervisning end den, som de opfatter som traditionel, her forstået som tekst, som skal læses, efterfulgt af spørgsmål, som skal besvares. De har desuden et ønske om, at man kan se deres personlige præg på undervisningen, ved at de selv udarbejder læremidler eller præger eksisterende læremidler med ændringer.

Da de får foreslået at arbejde med gysergenren, hvor læremidlerne allerede er på plads, tager de imod tilbuddet; dels fordi de synes, at det lyder spændende og som noget, de kan få noget ud af, men mest fordi de føler et tidspres i forhold til planlægningen. De tager imod foræringen, selv om den ikke umiddelbart lever op til deres visioner om god undervisning.

Hvordan indgår ideer fra læreruddannelsens linjefag og pædagogiske fag?

De studerende i denne gruppe inddrager viden fra læreruddannelsens linjefag og pædagogiske fag på forskellig vis. De kan ikke direkte tage et emne og overføre det til undervisningen i folkeskolen, men viden om genrer, metoder og planlægningsværktøjer indgår i deres arbejde.

I den indledende planlægningsfase har E og G brugt Hiim og Hippe.

G siger i det indledende interview:

I går der sad mig og E og lavede noget skemaer ud fra noget Hiim og Hippe, som vi har fået af vores underviser, og det syntes jeg var meget godt til at få konkretiseret nogle tanker om nogle forskellige emner inden for, hvad faglige mål er og hvad mål er indenfor det sociale i klassen.

Det er imidlertid uklart, hvad de har fået ud af at bruge Hiim og HIPPES model i forhold til praktikperioden, for senere i interviewet fremgår det, at de kun har lagt sig fast på emnet og den roman, læreren har bestilt, ikke på mål eller det intervieweren her kalder en vinkel eller vægtning.

Int.: Hvilken vinkel eller vægtning har I på emnet? Så hvis det faglige område er gys, hvad har I så valgt at fokusere på? Jeg ved ikke, om I er nået så langt, at I...? Ikke endnu?

G: Det er svært at svare på.

F: Det er svært at svare på. Altså, der forventes noget litterært selvfølgelig, ikke. Det kan vi jo allerede nu godt se at det er den vej, man skal gå ikke.

Int.: Er der noget, I er særligt optaget af eller..i det?

G: Jeg tror nok, at I to [de to andre i praktikgruppen] er sådan meget optaget af at I skal være kreative. Det kan I godt lide i hvert fald.

Om gys har været gennemgået på læreruddannelsen, er uvist, men de studerende har en viden om genrer, som de trækker ind i arbejdet. Det fremgår ikke, at den viden kommer fra studiet, men ud fra deres tale om emnet virker dette sandsynligt.

F: Hvordan formår vi at trække genrekendskab, analyseredskaber, person, miljøkarakteristik og noget kompo-

sition ind, altså de her væsentlige ting i forhold til at lave en god analyse af romanen?

Notatteknik bliver også diskuteret livligt. Til præsentation af denne siger E, at de kan benytte prezi eller mindmap, som de har arbejdet med på uddannelsen.

De har i undervisningen også fået viden om forskellige metoder, som de gerne vil afprøve i praksis, men de er noget uenige om, hvad de skal inddrage. E vil gerne afprøve *teaching-learning-cycle*, TCL. I det indledende interview siger han: *så arbejder vi med nogen tenor, field og mode for tiden. Det skulle være spændende at tage ind i det her.* F kunne derimod godt tænke sig at afprøve Cooperative Learning, CL, hvilket E er imod. Deres samtale viser, at disse metoder er nogle, som de lige har tilegnet sig. De retter fx hinanden i forhold til fagtermer, og de kommenterer på hinandens opfattelser af begreberne.

De studerende trækker på deres viden fra linje- og pædagogiske fag, men de overfører ikke direkte forløb. I stedet diskuterer de, hvordan og hvor meget genrekendskab, notatteknik, it-præsentationsformer og metoder skal indgå i undervisningen.

Elevforudsætninger og valg af læremidler

På denne skole er der nye klassesammensætninger i 7. klasse, og da praktikforløbet finder sted i efteråret, er praktiklærernes viden om elevernes faglige niveau stadig begrænset. Dette ved de studerende, så E siger:

Det (elevforudsætninger) kan de (praktiklærerne) faktisk heller ikke sige så meget om, men nu spørger vi i morgen, hvad deres indtryk er, og så må vi tage udgangspunkt i det. Jeg er overbevist om, at vi bare må presse på. Hvis det er højt, så må vi jo bare løse det, og hvis det er for lavt,

så må vi jo bare putte noget mere på.

De studerende spørger ved første møde ikke ind til elevernes forudsætninger, men vælger emne og læremidler alene ud fra en mere generel viden, som praktiklærerne har om 7. klasse. E har dog en forventning, som han ikke har tjekket hos praktiklæreren, om: *At de kan læse og skrive. At de kan de ting, og at vi ikke skal til at lære dem det i hvert tilfælde. Vi stoler på, at de kan læse og skrive.*

Det, som de får at vide af praktiklærerne i vejledningstimen op til selve forløbet, er: *Altså 7.a er en mere livlig klasse. Der er sådan lidt mere snak, snak. De er begge to nogle meget positive klasser at være i, for de vil rigtig gerne.*

De studerende har været på besøg på skolen og mødt eleverne forud for praktikken, men her har klassen lavet diktat, og de føler ikke, at de har et ordentligt indtryk af eleverne. Det, de har overværet, har ikke betydning for deres valg af læremidler.

G: Fordi de virkede jo dygtige, og det var også det, lærerne sagde – at de er dygtige, og de vil gerne og så videre. Men til dels var det i hvert fald ikke det billede, vi helt så - synes jeg - til dels.

F: De virkede, som om at de er skarpe nok, men de ligger måske på det alderstrin, hvor at de (pause) har travlt med mange ting ikke. De har mange bolde i luften, og der er megen faren ind og ud ad døren.

Der er dog én ting, som de studerende skal forholde sig til, nemlig at der er en elev med diagnosen Aspergers syndrom i en af klasserne.

E: En asperger som ikke kan overskue det, hvis ikke der er en timeplan over hele undervisningsdagen eller timerne. Så det er en forudsætning, kan man sige, for vores undervisning. Det er vi blevet pålagt at lave til hver dag.

Det er det eneste, de studerende siger om, hvordan de vil indrette undervisningen efter elevernes forudsætninger.

E, F og G går ikke, i disse interview og samtaler, op i, om læremidlerne rammer elevernes niveau. Direkte adspurgt, om de har taget højde for elevforudsætninger i forhold til læremidlerne, svarer både F og G: *ikke endnu*. De synes mere at gå op i, hvordan de kan gøre undervisningen spændende og relevant. Praktiklærerne har tidligere afprøvet arbejdet med 7. a og kompendiet, så de studerende stoler på, at de ved noget generelt om 7. klasses niveau. De regner også med, at emnet fanger aldersgruppen.

E: At gys appellerer sindssygt meget, synes jeg, til de her 7.-8. klasser. Det er lige det her, hvis jeg skal tage mig selv som udgangspunkt, det er jo lidt farligt, men vi har i hvert tilfælde håb om, at det nok skal appellere til dem, sådan noget med spøgelseshistorier.

Han fortsætter: *det skal vi også huske at - til at, vi bliver nødt til at få det vendt til at gøre det relevant for eleverne, sådan så de også kan se det. Det er 7. klasse, så jeg er spændt, nu har jeg ikke undervist en 7. klasse, 6. klasse var jeg sidste år med til, og det var ret fleksibelt at lege med.*

De studerende planlægger deres praktikforløb med en meget lille viden om elevernes forudsætninger. De har været på besøg i klasserne én gang, men føler, at det gav et begrænset indtryk. Eftersom læremidlerne er valgt af

praktiklærerne, har E, F og G ikke taget stilling til, om de er passende til de klasser, som de skal i praktik i. De tager for givet, at praktiklærerne ved, hvad de taler om. Det, som de gerne selv vil, er at bearbejde læremidlerne, så eleverne oplever nye vinkler og arbejdsmåder. Deres problem er, at de på grund af tidspres ikke kommer til at tilføje eller ændre særlig meget i læremidlerne.

Generelt syn på læremidler

De studerende bliver i interviewene forud for praktikken spurgt, hvad de mener et godt læremiddel er, og hvilke kriterier de vil opstille for valg af læremidler.

Det er i første omgang svært for de studerende at forholde sig generelt til læremiddelspørgsmålet, og interviewerens må spørge konkret ind for at få svar på sit spørgsmål.

F mener, at det godt må være *nytænkt*, det skal være *opdateret*, noget der set med elevernes øjne er *aktuelt*. Samtidig har layoutet betydning.

Omkring arbejdsformer siger han:

Indholdet kommer vi jo igen ikke uden om, genretræk og alle de her måske typiske øh ting. Men hvis der findes et alternativ til det, vi har, eller det, vi ved eller - det vanlige.

G er knap så konkret:

Bare det er interessant, synes jeg. Noget de kan relatere til, og som motiverer dem, så er jeg næsten ligeglad med, hvad det er, vil jeg sige. Og selvfølgelig må det gerne være noget, der kan ryste dem sammen.

Spurgt om et læremiddel skal støtte læreren, svarer G:

Jeg synes da, det er rart, hvis der er noget til læreren også, men jeg synes ikke, det er – jeg synes bare, der er vigtigere ting – og specielt ved denne her klasse – der synes jeg, det er vigtigere med øh.. at de bliver rystet sammen og sådan nogle ting.

E taler meget om æstetiske læreprocesser. I forhold til læremidler siger han:

Det er helt klart den der æstetiske indgangsvinkel. Ikke så meget teori, men at være aktiv omkring stoffet. At tage det ind og ud og se det og opleve det og så tilbage igen.

Han vil også, at et læremiddel skal give mulighed for at:

- arbejde projektorienteret
- styrke det sociale, trivslen og sammenhængskraften i og omkring klasseværelset
- vække en interesse hos eleverne.

Til layoutet siger han:

Ja, modalerne er sindssygt vigtige, især multimodaler. ... Det har noget at gøre med, hvor meget tid skal jeg som menneske bruge på at sætte mig ind i at forstå de her modaler, før jeg kan komme videre i teksten

E har set mange læremidler, som han gerne ville lave om, hvis han skulle bruge dem i sin undervisning:

... men jeg har set meget materiale, som jeg utrolig gerne ville ændre på, fordi det er så røvsygt og tilrettelagt alt sammen.

Hvad E præcist mener med røvsygt, er usikkert, men det fremgår,

at han ikke er meget for noget, som er for tilrettelagt. Desuden har han tidligere udtalt, at han gerne ser, at eleverne er aktive og kreative.

Han fremhæver et læremiddel, som han finder interessant, og som viser, at han har en fornemmelse af, hvad det er, han gerne vil arbejde med:

Det der mellemtrinsmateriale. Det er flot, det er nogle flotte modaler. Det er meget up to date i forhold til, hvordan det bliver serveret. Layoutmæssigt og hvor overskueligt og at læsestien er klar. Der synes jeg, at den rammer rimelig rigtigt.

Her nævner E dog ikke noget med, at læremidlet lægger op til æstetiske læreprocesser, men fokuserer på layout og tilgængelighed.

Direkte adspurgt, om det er vigtigt, at læremidler forholder sig til Fælles Mål, kommer følgende svar:

G: Ja ja, det gjorde vi i hvert fald i går. Prøvede lige at sætte det ind. Men jeg vil ikke sige, at det var et must – helt sikkert ikke. Det er super, hvis vi kan opfylde noget af det og få lidt inspiration fra Fælles Mål til at lave tingene lidt anderledes, så det passer lidt bedre til det, de skal kunne, når de nu engang skal til eksamen osv. Men lige nu er det ikke det der, som praktikant, ligger vigtigst for os, tror jeg.

E: Jamen, hænger alt ikke sammen med Fælles Mål? Det er så spørgsmålet. Jeg synes simpelthen at den er så bred, og det er det gode ved den.

Videre siger han: *Det er helt sikkert rigtig godt. Det er*

godt, det er fint. Det er helt sikkert en god oplysning. Men det gør mig ikke fuldstændig vild og voldsom.

I forbindelse med om det generelt er svært at vælge læremidler, fortsætter E:

Jeg synes, at det er svært. Jeg tænker meget over det, for du vil jo gerne opfylde så meget så muligt, især når du planlægger inden for.. der er alle de der krav til mål og delmål og Fælles Mål og CKF'er, og jeg ved ikke hvad, åh, det skal jeg også lige huske.

Det fremstår, som om Fælles Mål er en svær størrelse for de studerende. På den ene side er de godt klar over, at de er nødt til at forholde sig til dem og vil gerne gøre det godt. På den anden side er de mere optaget af deres rolle som lærer og tænker, at de måske ikke er 'helt så forpligtede' som studerende.

F: Det er måske. Nej, jeg tror, for os handler det om at komme ud og prøve at stå i den rolle at være lærer, at være på og ligesom finde ud af hvordan – styrer man disse tropper af unge mennesker. Og materialet er – selvfølgelig er det bestemt ikke ligegyldigt – men, men, men vi har ikke den indsigt, der gør, at vi kan vælge noget bedre fremfor noget andet, fordi at man ikke får det prøvet af.

Det er svært at vælge læremidler, når ens erfaring er begrænset. F håber, at det kommer med tiden:

Men det er da svært at vurdere, og jeg tror da også, at hvis man arbejder med det samme materiale over en længere periode eller flere omgange – man ved hvad der er godt eller skidt. ...Du kan ikke bare lægge dig ned. Det kræver, at du gør en indsats, og du tænker over tingene, og at du virkelig aktivt går ind og søger dine materialer.

Trods denne indsigt er det ikke det, som sker i forbindelse med denne praktik. E, F og G går ikke aktivt ind og søger deres læremidler, ligesom de heller ikke går ind i, hvilke Fælles Mål læremidlet kan dække.

På læreruddannelsen har klassen i dansk sidste år været igennem et forløb, hvor de havde fokus på læremidler. Spurgt om de har brugt eller vil bruge det, som de har lært på læreruddannelsen om læremidler, svarer F:

Men også for fremtiden – jeg vil da – altså jeg sidder da lidt med en fornemmelse af, at det – øh var en hurtig omgang valg af undervisningsmateriale. Og .. men hvis vi nu er helt ærlige, tror jeg også, det afspejler lidt altså andre ting – det går hurtigt nogen gange her inde med nogen af de ting, vi skal igennem. Og man kan simpelthen ikke, man kan ikke nå at få det hele med i praktikken, fordi man et eller andet sted har travlt med ... og man skal også være lærer og – alene det at tage skridtet ind i rummet, ikke, og sige, nå nu er det mig, der er på ikke ... når man sidder med det herinde så vælger man det måske på en måde, og hvis man sidder i et elevrum – eller i praktikken vælger man nok noget andet eller ser anderledes på det. Altså, det er jo svært.

F giver her udtryk for, at det er svært at vælge læremidler, og at der er forskel på, når de sidder i klassen i linjefagsundervisningen og ser på læremidler ud fra en teoretisk vinkel og så være i praktik, hvor man måske er mere fokuseret på, hvordan man virker som lærer.

Når E, F og G bliver spurgt om, hvad det ideelle læremiddel er, giver de vage svar. Der bliver ikke talt om lærings syn, tydelige mål og forslag til evaluering, differentiering, om det bør lægges op

til brugen af it og medier, eller om støtten i en lærervejledning er nødvendig og god.

Sammenfattende kan det siges, at de studerende gerne vil have et aktuelt læremiddel, hvor layoutet og tilgængeligheden er overskuelig. Indholdet skal være interessant og appellere til aldersgruppen. De er ikke interesserede i læremidler, som er for traditionelle og tilrettelagte, men vil gerne have kreative vinkler, som er med til at få eleverne op af stolene. De mener, at det er godt, hvis et læremiddel har sociale mål og lægger op til at skabe sammenhængskraft i en klasse.

Det er fint, hvis der er støtte til læreren i kraft af lærervejledninger, men det er ikke det væsentligste.

De er klar over, at de er nødt til at forholde sig til Fælles Mål, men det er ikke det vigtigste for dem, at det fremgår af læremidlet, hvilke mål det lægger op til at dække.

De studerende vælger altså visse fokuspunkter ud, som de ser på, når de vælger læremidler, mens andre helt undgår deres opmærksomhed, som fx om læremidlet forholder sig til it og medier, differentiering og evaluering.

Disse studerende er enige om, at det at vælge læremidler er svært, når man ikke har megen erfaring. De mener, at selv om læremidler har været på skemaet i linjefaget, så er der forskel på at se på noget ud fra en teoretisk vinkel og så skulle forholde sig til det på det praktiske niveau.

Endelig er de enige om, at de har været presset tidsmæssigt, og at det påvirker deres forberedelse til praktikken og deres valg af læremidler.

Valg af læremidler – sammenfatning

Christina Hellensberg og Helle Rodenberg

For flere af de studerende sker beslutningen om valg af primære tekster i praktikken på foranledning af praktiklærerens forslag og forudgående bestilling af læremiddel. For den ene praktikgruppe er der tale om eget valg af det faglige område og læremidler, der understøtter dette, dog med hjælp undervejs fra praktiklæreren.

To af grupperne får udleveret de dansklæremidler, som allerede er på skolen, og som er relevante i forhold til undervisningens indhold. Opgaverne i disse læremidler bliver brugt af de studerende, enten som de er, eller efter at de har redigeret og tilpasset dem. Den sidste gruppe vælger at formulere opgaverne selv og bruge skemaer og skabeloner af forskellig slags, som de mener vil hjælpe eleverne til at opnå de faglige intentioner.

De studerende giver udtryk for, at de gerne vil udarbejde deres egne læremidler til brug i praktikken, da de mener, at det vil gøre dem mere relevante og motiverende. Nogle tænker, at da de selv er unge, vil de kunne bruge sig selv som målestok for, hvad der fanger eleverne. Problemet for dem er, at de føler sig under et tidspres, som betyder, at deres mål om selvproducerede læremidler kommer til at vige for en lettere løsning, nemlig at bruge hvad der allerede er på skolen, selvom de måske ikke lever op til deres idealbilleder. For de fleste ender det med en mellem-løsning, hvor de tilpasser det som findes.

Ingen af grupperne giver udtryk for, at de har orienteret sig bredt i relevante læremidler. De har set på skolens/lærernes bud og er ikke gået videre. Gruppen, som selv valgte primærtetekster, har dog ledt efter noveller med specifikke egenskaber i andre antologier.

Inddragelse af ideer fra linjefag og pædagogiske fag i læreruddannelsen

De studerende inddrager på forskellige områder ideer fra linjefag og de pædagogiske fag på læreruddannelsen. Konkret er det inden for områderne:

- VØL (fokus på for forståelse)
- ordskemaer
- genrekendskab
- eksplicitte kriterier for en skriftlig opgave
- notatteknik
- it-præsentationer
- elementer fra den australske genrepædagogik.

Der er ingen tvivl om, at de studerende er interesserede i at bruge, hvad de har lært indtil videre i deres uddannelsesforløb. Men deres samtaler om områderne bærer præg af usikkerhed omkring begreber og fagsprog.

Det kommer ikke frem hos mere end en gruppe, at de har arbejdet med læremidler i linjefaget. Det betyder, at de erfaringer, som de bygger på, hovedsageligt er fra tidligere praktik og egne erfaringer i folkeskolen.

Elevforudsætnings betydning i forhold til valg af læremidler

Generelt giver de studerende udtryk for, at de har et spinkelt grundlag for at inddrage elevforudsætninger i deres valg af læremidler.Besøg på skolen før praktikken har ikke givet dem meget. Praktiklærerne har videregivet et meget overordnet fagligt og skolekulturelt billede af klasserne i samtalerne med de studerende, hvilket betyder, at de kun har fået få eller ingen informationer om de konkrete elevers forudsætninger.

De få læremidler, som de studerende reelt selv vælger, tager ikke

udgangspunkt i faglige elevforudsætninger, men i hvad de tror er relevant og motiverende for aldersgruppen generelt.

De studerendes valg i forhold til, hvad der er relevant, bliver primært synligt, via den måde, de lægger op til at arbejde med læremidlet på fx ved at lave læsegrupper med eleverne for at sikre, at eleverne ved, hvad teksten handler om.

De studerendes syn på læremidler generelt

De studerende vil gerne benytte forlagsproducerede læremidler i deres undervisning, men disse skal være fleksible og aktuelle. En af grupperne vælger dog at arbejde slavisk med et forlagsproduceret læremiddel i et andet fag end dansk. Det væsentligste ved valg af læremidler er, at layoutet er overskueligt og indbydende og med mange farver og billeder. Indholdet skal være interessant både for lærere og elever og appellere til aldersgruppen. Læremidlerne skal give inspiration til arbejdsmåder og gerne vise differentierede veje til målet.

Deres forhold til lærervejledninger er ambivalente. På den ene side vil de gerne have støtten og hjælpen, som disse kan give, men på den anden side har de overvejelser om nødvendigheden af en lærervejledning og om dennes nytte set i lyset af egne intentioner med undervisningen. De er klar over, at de er nødt til at forholde sig til Fælles Mål, men det er ikke det vigtigste for dem, at det fremgår af læremidlet, hvilke mål det lægger op til at dække.

De studerende vælger altså visse fokuspunkter ud, som de ser på, når de vælger læremidler, mens andre helt undgår deres opmærksomhed, som fx om læremidlet forholder sig til målsætning og evaluering samt it og medier.

Flere af de studerende er enige om, at det at vælge læremidler er svært, når man ikke har megen erfaring. Selv om læremidler har

været på skemaet i linjefaget, så er der forskel på at se på noget ud fra en teoretisk vinkel og så skulle forholde sig til det på det praktiske niveau.

Afslutning

For de lærerstuderende kommer læremidlet ikke umiddelbart i første række. Det afgørende for dem er deres rolle som undervisere og den måde, de engageret formidler stoffet på. Her kan læremidler sagtens være støttende i forhold til det konkrete fokus, hvad enten fokus er fagligt, metodisk eller socialt, men læremidler skal understøtte de studerendes ønsker om at være kreative, eksperimenterende og kunne møde eleverne, hvor de er.

Bevidstheden om, hvorledes læremidlet understøtter danskfaglige mål, varierer alt efter graden af de studerendes overvejelser over, hvilke mål de har i spil. Nogle vælger læremidler, der understøtter netop de mål, de har, fx at eleverne skal lære mere om en genre, eller at eleverne skal have øget tekstforståelse og begrebskendskab, andre har ikke gjort sig klart, hvad de danskfaglige mål består i. Generelt er „måltænkning” i relation til faget dansk ikke første trin i planlægningen og dermed heller ikke udgangspunktet for valget af læremidler. De studerende synes ikke at have en opfattelse af, at et læremiddel kan være støttende i forhold til de faglige mål, der er for undervisningen. Det virker i højere grad som, at de opfatter læremidler som dagsordens- og rammesættende og har tanker om læremidlet som begrænsende for deres muligheder for at sætte deres eget præg og gøre undervisningen nærværende for eleverne.

I relation til at anvende ideer fra linjefag og de pædagogiske fag på læreruddannelsen kan de studerende se mening med at sætte den viden, de har fået, i spil i forhold til undervisningen af eleverne. De er i en proces med at omsætte den teoretiske viden til en relevant praktisk anvendelse.

Det synes som om, at de studerende har været presset tidsmæssigt i relation til at have set på forskellige læremidler og have haft overvejelser om anvendelsen af disse, og at det påvirker kvaliteten af deres forberedelse til praktikken og deres mulighed for valg af læremidler.

Syn på fag, undervisning og læring

Bodil Nielsen

I dette kapitel behandles udsagn hvor de studerende direkte eller indirekte giver udtryk for hvad de antager, og hvilket syn de har på fag, undervisning og læring, herunder planlægning, som baggrund for at vælge læremidler.

Nørrebro

A og B i praktik på en folkeskole på Nørrebro.

De to praktikanter underviser i dansk i 8. klasse i læsning af Martin Andersen Nexø: *Pelle Erobreren* i en bearbejdet udgave. Undervejs i perioden indgår også en diktat.

De studerende interviewes første gang i uge 41. Der er optaget en planlægningssamtale i uge 43, praktikperioden begynder i uge 44. Der er optaget en vejledningssamtale tæt på afslutningen af praktikperioden, og desuden er de studerende interviewet ved afslutningen af praktikperioden.

Planlægning

I det indledende interview med B i uge 41 fortæller hun at hun og A indtil dagen før kun har udvekslet ideer når de stødte på hinanden. *Det har været meget ustruktureret indtil videre*, siger B. Dagen før interviewet har hun og A holdt møde, og her har de *lige sat den første dag nogenlunde på plads, altså bare startede med den første dag*. Her vil de præsentere sig selv og deres plan og stille den første opgave i forbindelse med at eleverne skal læse romanen *Pelle Erobreren*. Hun fortsætter: *Men jeg ved ikke hvordan vi ellers går frem på mandag, men det er bare intuitivt, altså*. Senere vil A og B få den første uge på plads og overordnet de fire næste. I øvrigt vil de *tage det løbende*. Det fremgår af planlægningssamtalen at B endnu ikke har læst bogen i den udgave eleverne skal læse.

A nævner også den løse planlægning i interviewet:

Ja det har været sådan, der er det blevet mere konkret. Altså, vi har sådan gået og snakket: Ahm' så kunne det også være meget sjovt sådan, det kunne måske også være meget sjovt, hvis de skrev lidt. Altså, sådan, vi er sådan hver især kommet med idéer, men der har ikke været noget sådan konkret planlægning, hvor vi har siddet ned overfor hinanden og sagt, nu skal vi kigge på dansk.

I planlægningssamtalen taler A og B desuden om deres plan for undervisning i kristendomskundskab. Også her planlægger de kun første time og resten i meget grove træk.

De to studerende vil lave deres egne læremidler til dansk. A nævner at *det kunne også være fedt at lave sit eget*, det vil de gerne prøve selv sådan at de kan tilpasse det til lige præcis den klasse. Det regner de med at kunne gøre efter den første uge.

B mener deres undervisning skal *tage udgangspunkt i eleverne*, men de ved meget lidt om eleverne. Både A og B er optaget af at det er svært at regne ud hvor meget tid noget tager.

B ved at planen for deres undervisning skal sendes til praktiklæreren inden praktikperioden, men hun ved ikke hvad praktiklæreren vil se efter. I interviewet siger hun at praktiklæreren nok vil se efter *om planen er realistisk*. Da hun bliver spurgt uddybende til hvordan realistisk skal forstås, svarer hun at praktiklæreren nok vil vurdere om deres plan passer til tidsrammen og klassens niveau. A mener som svar på det tilsvarende spørgsmål at praktiklæreren vil vurdere planen for at se om de studerende kan sætte sig i respekt i en klasse hvor der dels er mange drenge, dels mange af anden etnisk herkomst end dansk.

Faglige mål

B bliver spurgt hvilke mål de har for elevernes læring i forbindelse med at de skal læse *Pelle Erobreren*. B svarer at det vil de overveje i den følgende uge: *Vi skal jo kigge på Fælles Mål og (...) der skal være noget fagdidaktisk inden for det*, men de vil vente med at opstille faglige mål til de kender klassen bedre.

De vil blandt andet overveje de faglige mål på et tidspunkt fordi det skal indgå i en praktikopgave: B taler i første interview om at *vi skal lave en praktikopgave bagefter, og hvad den skal opfylde...*

I første omgang svarer A i interviewet på spørgsmålet om mål ved at tale om deres egne mål for deres praktikperiode. Mere direkte adspurgt taler hun om mål for elevernes læring. Hun kalder det *højtflyvende* at tale om mål, men har faglige mål: Eleverne skal få lyst til at læse, og eleverne skal lære at man kan slå ord op: *Altså, hvis man skal være sådan lidt højtflyvende, jeg vil gerne have at de får en god oplevelse med at læse en roman*. I planlægningssamtalen er A optaget af at de skal afgøre hvad der er det vigtigste de gerne vil have *at eleverne får ud af at læse den tekst*. Ud fra det A og B siger, kan man udlede at deres mål desuden er at eleverne skal få indsigt i hvordan livet i Danmark var på det tidspunkt hvor romanen foregår.

Fælles Mål

A ved ikke hvilken betydning *Fælles Mål* har for deres undervisning *fordi altså det er så noget igen – næste uge altså*. Hun synes ikke *Fælles Mål* er så vigtig:

A: Jeg ved altså jo man skal selvfølgelig forsøge ligesom at opfylde de der mål, men jeg synes også, at man som lærer bør have noget ansvar selv, altså i forhold til hvad klassen kan og hvad eleverne kan lære. Og den enkelte lærer kender jo immervæk sine klasser bedre end nogen,

der sidder ude og guider Fælles Mål. Så det er måske ikke altid muligt at opfylde alle Fælles Mål, men selvfølgelig skal man da prøve og bestræbe sig på det, fordi det jo også er kloge folk, som ved en hel masse, der sidder og laver dem(...) ... det kan også godt være, at man, at man, at man får rigtig meget ud af at bruge dem som sådan en eller anden form for guideline og følge, så nej jeg er ikke nødvendigvis negativ overfor dem, jeg synes bare, det er vigtigt, at man som lærer også kan sådan – husker at man selv har et stort ansvar, og det ikke kun er Fælles Mål, der tæller i hverdagen.

Ingen af de to har overvejet hvordan deres forløb med eleverne indgår i en årsplan.

Fagsyn og syn på læring

Det fremgår af planlægningssamtalen at A og B på nogle områder har forskelligt syn på danskfaget, men da B i interviewet før praktik bliver spurgt om hvordan det de har valgt at arbejde med, hænger sammen med deres fagsyn, svarer B ved at tale om arbejdsformer. Ingen af dem omtaler hvordan de opfatter faget. A og B har desuden på nogle områder forskelligt syn på hvordan elever bedst lærer.

A og B har forskelligt syn på hvordan eleverne bedst lærer at stave. B mener at elever ikke lærer at stave uden diktater: *Men de lærer jo ikke rigtig at stave (...), altså de skal jo også sidde og skrive og få at vide konkret hvad der er forkert, og hvordan man gør*. A er modstander af diktater og mener at eleverne lærer at stave gennem *at skrive en hel masse (...) processkrivning hvor de skal rette alle deres stavefejl og finde ud af hvorfor det er forkert, det de har skrevet*. A bøjer sig dog for B, og der kommer diktat på planen.

I vejledningssamtalen med praktiklæreren tæt på afslutningen

af praktikforløbet viser det sig at B der har læst diktaten op, har antaget at der ikke var særlige retningslinjer for hvordan eleverne bedst kan få noget ud af en diktat.

Hvad angår ordschemaer, bøjer B sig delvis for A. A forklarer B hvordan eleverne på et ordschema først skal skrive hvad de tror et bestemt ord betyder. Til det indvender B: *Hvor skal det rigtige så stå hvis de har lavet fejl?* Drøftelsen ender med at eleverne ikke skal skrive deres antagelser om ordets betydning, men at de skal slå ord op. Senere i planlægningssamtalen vender A tilbage til at eleverne kan lære mere af at undersøge selv end af at få et ords betydning på en liste de skal læse:

Vi kan også bare selv lave et ordschema og så give dem det med hjem. Det synes jeg bare ikke der er særlig meget læring i i forhold til hvis de selv skal prøve at undersøge et ord og se sammenhængen: Nå, det giver mening fordi det her ord, det stammer faktisk fra det her ord. Og så kan man lige pludselig se: Nå, det var sådan vi fandt ud af hvad det her ord det betød. Så sætter det sig måske fast.

De ender med et kompromis hvor eleverne skal undersøge nogle ord og får andre ords betydning leveret på en liste.

Læsning

A fremhæver i interviewet at praktiklæreren har lagt vægt på at nogle elever har læsevanskeligheder. Hun er optaget af at man skal overveje elevernes forforståelse som baggrund for at de skal læse i dette tilfælde romanen *Pelle Erobreren*, og har fokus på at eleverne skal have hjælp til at forstå svære ord. Hun vil give dem ordforklaringer og undervise dem i at slå ord op. I planlægningssamtalen er hun betænkelig ved at gøre for meget ud af den historiske baggrund fordi læsesvage elever ikke kan rumme mere end det at skulle læse så mange sider. I stedet skal de gøre noget ud af elevernes sproglige forforståelse: *Jeg synes de skal*

lave nogle ... eller at vi skal have nogle ordlister klar, eller at de laver nogle der eller et eller andet sådan at vi arbejder med sproglig forforståelse.

Men både A og B regner med at eleverne kan læse nogle kapitler ad gangen hjemme. I vejledningssamtalen tæt på afslutningen af praktikforløbet viser det sig at en del af eleverne ikke læser hjemme. De to studerende er nu opmærksomme på at det kan skyldes forhold hjemme der gør det svært for dem, men A har nu desuden en antagelse om at der kan være prestige blandt eleverne i ikke at have læst. Hvis de der har læst, er i en gruppe for sig, er det anderledes.

A: Det er bare sådan min egen sådan lomme-filosofiske tanker det her, men jeg tænkte sådan lidt at måske. Når man sidder i et klasselokale og man ved at kun en tredjedel har læst lektier, og at en tredjedel til halvdelen af klassen cirka som regel ikke har læst, så er der også et eller andet prestige, især mellem nogle af drengene, i hvorvidt man deltager eller ikke deltager. (...) Så der er et eller andet i det der med som er sejt ved ikke at være med eller ikke at deltage 100 % fordi det forventer man heller ikke at de andre gør, eller de forventer det ikke af en eller sådan. Det er et eller andet spil med det der, tror jeg. Det er ligesom om at I den situation hvor alle vidste at alle havde læst, så var der ikke noget.

I det afsluttende fælles interview taler A om at hun har iagttaget hvordan elever der får bogen læst op, godt kan blive interesseret i bogen. Hun taler om en bestemt elev der var kommet bagud i forhold til de elever der havde læst det de skulle:

A: .. han er ikke en dreng, der har svært ved at læse. Han gad bare ikke rigtig, men så havde han så fået læst op ... en dag. Og så sagde jeg "Aj hvor er det fedt, at du har fået

læst så meget nu. Nu er du med. Og så .. det var mange kapitler, du har fået læst op". Så sagde han, " ja, det var godt nok meget, jeg var kommet langt bagud, men det er faktisk en ok bog".

Lidt senere siger B:

Det var efter halvvejs i forløbet, hvor vi tænkte, at vi skal havde dem med, som slet ikke har åbnet bøgerne, eller som ikke får læst. Så kan det være, det kan motivere dem til at åbne bøgerne, når de kommer hjem eller. De får i hvert fald noget af historien med nu her.

Det har været en succes at dele eleverne op sådan at nogle fik bogen læst højt, i den forstand at flere elever dermed blev aktive og talte om bogens indhold.

Sociale mål

A og B har ikke særlige mål for det sociale område. *Nej, vi har ikke tænkt over hvordan det sociale er i deres klasse. A siger at det er jo sådan noget vi kommer til at kigge på når først vi er der.*

Til gengæld er de optaget af at skabe en god relation til eleverne. I deres planlægningssamtale gør de en del ud af at aftale hvordan de skal præsentere sig over for eleverne. I det afsluttende fælles interview taler A om vigtigheden af at have gode relationer og se den enkelte elev: *Det er simpelthen decideret obstruerende for undervisningen, hvis ikke man viser dem helt eksplicit; jeg har set dig.* Hun er specielt blevet opmærksom på at det er vigtigt at få eleverne til at lytte efter når hun som lærer roser dem. Det har praktiklæreren talt med hende om, og det kalder hun *det bedste råd jeg har fået under hele praktikken.*

Antagelser om tosprogede

Klasse har mange tosprogede elever, men A og B ved ikke på

forhånd hvor mange. I det indledende interview forudsætter B at det faglige niveau er lavt når der er mange tosprogede. *Vi tænker det er lavere end det skulle være i forhold til målet.* Det fremgår ikke tydeligt hvilke mål hun sammenholder det med, men hun forbinder tilsyneladende niveau med blandt andet læsefærdigheder. Desuden forbinder hun det konkret med elevernes forudsviden om Nexø og *Pelle Erobreren* som hun tror er *lidt lav*.

På den ene side giver B i interviewet udtryk for at hun tror niveauet i klassen vil være lavt. På den anden side siger hun i planlægningssamtalen at hun mener bogen *er på deres niveau. Jeg tror ikke vi skal tænke på at det bliver helt vildt svært for dem.* Hun har imidlertid på det tidspunkt ikke læst bogen.

A har også hæftet sig ved at der er mange i klassen af anden etnisk herkomst end dansk, men taler først om at det derfor kan være svært at sætte sig i respekt. Det forstærkes af at der er mange drenge i klassen.

Faglige forudsætninger

Det er gennemgående at A og B er optaget af at man skal tage udgangspunkt i elevernes forudsætninger, men at de ved meget lidt konkret om hvad disse elever har let eller svært ved. De har en bred baggrundsviden om at mange er af anden etnisk herkomst end dansk, og at nogle har svært ved at læse.

A og B forudsætter at eleverne er i stand til at skrive en fortælling der svarer til *Pelle Erobreren*, men foregår i nutiden. De forudsætter desuden at eleverne er i stand til at svare på spørgsmålet: *Hvor var dine forældre for 100 år siden?* Eller at deres forældre kan og vil svare på det sådan at eleverne kan genfortælle det i skolen. De forudsætter desuden at eleverne er i stand til på egen hånd at skrive *en udvandringshistorie* hvor der er paralleller fra historien om Pelle til deres egen historie. De forudsætter at det vil være motiverende for eleverne fordi de dermed kommer til at *deltage*.

B går ud fra at det er godt at bede eleverne fortælle hvad de ved på forhånd om det de skal i gang med at læse om. Her vil hun spørge eleverne dels hvad de ved i forvejen om *Pelle Erobreren*, dels hvad de ved om Danmark for 100 år siden. Hun – og de begge – forudsætter altså at eleverne overhovedet ved noget om de to emner.

I vejledningssamtalen med praktiklæreren har A og B erfaret at eleverne ikke vil eller ikke kan tale om deres baggrund, og at tre generationer er langt væk for dem.

B: (...)Jeg synes i hvert fald at det var lidt et chok eller en øjenåbner at de ikke ville snakke så meget om deres baggrund. Og jeg tror også det der med deres tre generationer tilbage. Det var også for langt væk for dem, og hundrede år siden, det var alt for langt væk for dem til at de kunne føle ejerskab til det. Så det var sådan ... jeg ved ikke om det var forkert, men det var ...

A: for abstrakt

I det afsluttende fælles interview taler de om det samme:

B: Hundrede år var for langt tilbage for dem. De vidste jo dårligt nok, hvad deres forældres ... hvor de var vokset op. Og da .. da jeg spurgte mere ind til det, viste det sig faktisk, at mange af dem. De ... deres forældre ville ikke tale om det, fordisom regel er det på grund af krig eller tortur eller et eller andet, at de er flyttet...

Til gengæld har eleverne set visse paralleller til deres nutidige liv, bl.a. om ikke at have noget at skulle have sagt.

Også på andre måder erfarer A og B at eleverne havde andre forudsætninger end de havde forestillet sig. I det afsluttende fælles

interview fortæller A:

Jeg blev overrasket over, at deres lærer for eksempel fortalte mig, at sådan noget med at trække på ting, som man kunne forestille sig, at de havde oplevet i deres sommerferier eller sådan et eller andet i den stil, det nærmest ikke eksisterede i den klasse, fordi når de har ferie, for eksempel nu, hvor de har juleferie, det er ikke noget, hvor det, det ikke er noget, der bliver gjort særlig meget ud af hjemme ved særlig mange af dem. Så de der ting, som vi tager for givet altså. Når vi nu har juleferie, skal vi alle sammen hjem til vores familier og vi skal hygge, og vi skal alt muligt, og måske ned på et eller andet julemarked et eller andet sted, og vi skal pynte juletræ, og sådan alle de der traditioner, det er der bare sådan ikke ligesom blevet lavet i de der familier, øhm .. Så de kan have gået en hel sommerferie og ingenting foretaget sig, og bare spillet computer hele sommerferien. Så det der med at for eksempel trække på ting, som man normalt foretager sig i sin fritid, det var jeg overrasket over, at man slet ikke kunne.

Motivation

A mener ikke eleverne umiddelbart er motiverede for at læse en roman der handler om noget der er foregået for så lang tid siden: *Som udgangspunkt så gider de sgu ikke.* Hun trækker bl.a. på erfaringer med egen motivation da hun gik i skole. Hun regner også med at elever der har svært ved at læse, generelt ikke er motiverede for at læse romaner. Men hun mener eleverne kan *blive* motiverede. Også i det afsluttende fælles interview taler A om at *eleverne behøver ikke altid at synes som udgangspunkt at alting er pissespændende og pissesjovt. Det må man nogle gange godt give sig selv som udfordring at få dem til eller sådan.*

I planlægningssamtalen taler de to studerende først om deres planer for undervisning i kristendomskundskab. Her går de ud

fra at det vil motivere eleverne hvis undervisningen tager udgangspunkt i en oplevelse, i dette tilfælde en koncert eleverne har overværet som de formoder de var optaget af.

Begge antager at elevernes motivation er afhængig af hvordan læremidlerne ser ud. B mener blandt andet at det ikke vil være motiverende for eleverne at se filmen *Pelle Erobreren* fordi den er *meget gammel og sådan grumset*. A nævner at det eleverne skal arbejde med, ikke må være *gråt og kedeligt*.

De nævner begge at eleverne bliver motiveret af at skulle arbejde med noget som har med deres verden at gøre. I arbejdet med *Pelle Erobreren* skal de se *en eller anden kobling* til noget de kender i forvejen.

I planlægningssamtalen taler de begge om at det kan være motiverende for eleverne at forfatteren selv har oplevet noget der ligner det romanen handler om. B understreger betydningen af det og mener desuden at det vil motivere eleverne at deres forfædres historie ligner historien i romanen.

Sammenhæng med eget liv

A taler i planlægningssamtalen om det som en af deres undervisere har gennemgået om motivationsteorier. Underviseren har bl.a. foreslået A at de skal tale med eleverne om hvorfor det er vigtigt for dem at læse den bog, og det kan bidrage til at eleverne bliver motiverede for at læse den. I løbet af planlægningssamtalen bliver det til at eleverne selv som en del af indledningen til arbejdet med bogen skal svare på spørgsmålet om hvorfor det er vigtigt for dem. Ellers bliver det noget de som lærere trækker *ned over hovederne på dem*. Men A er opmærksom på at eleverne muligvis ikke har noget svar på hvorfor den bog er vigtig for dem, og mener at de så alligevel skal tale med eleverne om det fordi *det er virkelig en af de der motivationsfaktorer hvis vi kan få dem til at se at der er nogle ligheder og nogle forskelle og noget tidsskel*.

I planlægningssamtalen taler specielt B desuden om at det er motiverende for eleverne selv som lektie at finde frem til oplysninger om deres egen families eller folks historie og derefter fortælle klassen om det: *Og lige pludselig: Nu er den [romanen] relevant fordi nu er de så meget selv med i historien i en udvandringshistorie*. Hun antager at eleverne hurtigt kan se paralleller mellem bogen og deres eget liv ud fra den introduktion hun og A giver, og ud fra læsning af bagsideteksten. Hun er ikke bekymret for at det vil have negativ betydning, hvis eleverne i indledningen har sagt at de tror det er *møgkedeligt* at læse en bog om noget der er sket for 100 år siden.

Forløbet falder anderledes ud. I vejledningssamtalen fortæller de praktiklæreren om hvordan det gik:

B: (...) Vi skulle prøve at vinkle det sådan at de skulle finde ud af hvad de skulle bruge det til, for så fik de ejerskab, og det er en del af motivationen og alt det der. Vi havde jo planlagt det der med caféfremlæggelser og hele introduktionen af Pelle Erobreren med indvandring, og har du nogen indvandrings-udvandringshistorie i dit liv? Og det var bare ikke gået som vi have regnet med, som vi havde håbet.

(...)

B: Mange af dem sagde faktisk at deres forældre ikke ville snakke om det, og det kan jeg også godt nikke genkendende til. (...)

B: Nogle af grundene er nok at deres forældre ikke vil snakke om det, og nogle andre er vel at der er vel noget skam over det eller et eller andet. Hvis det er noget med krig eller noget med fattigdom. Det er jo ikke alle der sådan vil ...

Forpligtende gruppearbejde

I planlægningssamtalen foreslår A at de skal arbejde med caféremlæggelser. Det indebærer at eleverne skal arbejde med samme hovedområde, men sidde i grupper med hver deres underspørgsmål. Når de har arbejdet med dem, skal de i et bestemt mønster gå rundt til hinanden og forklare det de er nået frem til. Det antager A vil motivere eleverne sådan at de vil gøre noget ud af at læse lektier hjemme, og sådan at de vil komme til at interessere sig mere for bogens indhold.

Begge taler i planlægningssamtalen om at de skal forvente noget af eleverne. B taler dog først om det som om der kunne komme indvendinger mod det: *Og jeg synes ikke det er en skam at fortælle at man har forventninger, altså hvis man gør det sådan positivt.*

Organisering

B er i interviewet optaget af hvordan undervisningen skal organiseres. Det synes hun er vigtigere end de faglige mål: *Det er måske mere undervisningsformen, altså den måde som jeg skal arbejde på, som skal gå op.* Hun mener der skal skiftes mellem forskellige aktiviteter, samtidig med at hun mener mange skift kan gøre undervisningen for rodet for eleverne. Hun går ud fra at det er dårligt hvis det hele tiden er læreren som står og fortæller, og regner med at eleverne også skal arbejde i grupper. Hun taler om *studiegrupper*, men de har endnu ikke lagt sig fast på noget: *Nu tænker jeg bare lidt hurtigt. Det er nogle tanker jeg ikke helt har gjort mig klart endnu*, siger hun i interviewet. I planlægningssamtalen er B optaget af at deres plan skal veksle mellem aktiviteter hvor fokus er på eleverne, og aktiviteter hvor fokus er på bogen: *Og nu har de igen talt om sig selv, og anden lektion kommer til at handle om Pelle. Så det er en ret god blanding.* Senere i planlægningssamtalen siger A: *... lige nu da er præmissen jo at vi gør det i plenum, for de har lige siddet og lavet gruppearbejde og alle sådan nogle ting, så det gør jo ikke*

noget at vi bruger anden lektion om torsdagen på at arbejde sådan rimelig tavleundervisningsagtigt.

A og B taler i hver deres interview om at eleverne skal arbejde i grupper, men B ved ikke om eleverne er vant til at arbejde i grupper. A ved heller ikke hvad eleverne er vant til, og praktislæreren har ikke sagt noget om det på deres indledende møde. A regner med at det var for at stille dem frit med hensyn til organisering af undervisningen:

Hun sagde i hvert fald ikke ret meget om, hvad de tidligere havde gjort i den retning, men jeg tror også lige så meget, det var for ligesom at ikke styre os i en bestemt retning til bare at skulle gøre, som hun plejer at gøre.

B antager at grupper skal dannes efter *hvem der går godt sammen, og om der er nogen der slet ikke kan sammen.*

I planlægningssamtalen antager B at det er bedst for eleverne at de selv bestemmer og organiserer i situationen om de vil læse højt for hinanden i grupper eller læse hver for sig. Senere taler hun om en situation hvor eleverne skal udfylde ordskemaer: *Jeg synes det kunne være rigtig spændende for dem faktisk at få frie tøjler resten af lektionen til at udfylde det.*

Desuden forudsætter B i interviewet at det er en god ide at få eleverne ud af klasselokalet.

Specielt B er optaget af at eleverne skal udfylde et VØL-skema. De skal skrive hvad de allerede ved, hvad de ønsker at lære, og til sidst hvad de har lært. B har imidlertid den opfattelse at lærerne skal *hjælpe dem med at stille de rigtige spørgsmål* om hvad de ønsker at vide om deres *families oprindelse for 100 år siden.* Hun tager initiativ til at hun og A aftaler hvad spørgsmålene skal gå ud på: *Hvad vil vi gerne vide om dem?* Spørgsmålet om hvad

de har lært, skal eleverne besvare med de oplysninger de har fået om deres familier ved at spørge hjemme.

Læreprocesser

De to studerende taler i planlægningssamtalen i nogle sekvenser om hvad eleverne lærer mest af. De diskuterer hvordan eleverne bedst lærer at stave korrekt, og hvordan de bedst lærer betydningen af ord de ikke kendte på forhånd. De taler ikke i øvrigt om hvordan eleverne bedst udvikler deres læsefærdigheder, og omtaler ikke hvad eller hvordan de skal lære noget om analyse af teksten eller om det mål at eleverne skal lære noget om den tid romanen foregår i.

I det afsluttende fælles interview fremgår det at de studerende mener eleverne lærer af at notere lærerens opsamlinger i deres hæfter. A siger:

Der skal alle skrive alt ned i deres hæfter, så de har alle de her gode informationer, hvis de skulle komme op i den her bog til eksamen. (...)Og så også fordi man lærer også noget. Jeg havde det også sådan lidt sådan der. Det er sådan en generel tanke, jeg har, at når man skriver tingene ned, så tror jeg, at der er mange, der husker det bedre, fordi man ligesom får en fysisk handling tilknyttet, det man skal lære.

I den sammenhæng nævner B at hun har sagt til eleverne at de skal bruge noget til eksamen: *Vi påpegede også tit at det kunne være de skulle op til eksamen i det her til næste år.* Hun regner med at det vil motivere eleverne til at gøre mere ud af noterne, og at udsigten til gode karakterer i det hele taget kan motivere, bl.a. fordi man så senere kan få bedre job. A erklærer sig uenig. Hun vil hellere at eleverne skal *kunne se en eller anden ægte relevans* i stedet for en karakter.

Differentiering

På spørgsmålet om hvordan de vil tage højde for at eleverne har forskellige forudsætninger, taler B om diktatbøger og forklarer at praktiklæreren har vist dem hvordan de er inddelt i niveauer. På det opfølgende spørgsmål om hvordan de vil tage højde for elevernes forskellige forudsætninger hvad angår arbejdet med *Pelle Erobreren*, svarer B at det ved hun ikke, og vender tilbage til at tale om niveau forbundet med diktat.

A synes det er svært at differentiere når eleverne skal læse den samme roman, men ser alligevel muligheder i at man kan variere hvor mange ord eleverne selv skal finde betydningen af.

Lektier

I planlægningssamtalen antager A og B at eleverne kan og vil læse nogle kapitler ad gangen hjemme, støttet af ordschemaer. De antager desuden at eleverne vil læse hjemme fordi de vil føle et ansvar for det gruppearbejde de skal være en del af, som bygger på at alle har læst.

I vejledningssamtalen der ligger sent i praktikforløbet, og i det afsluttende interview har de to studerende erfaret at deres antagelser ikke holdt. Der var en del elever der ikke læste hjemme, og undervejs i forløbet har de valgt at dele klassen op sådan at den ene af dem læste sammen med dem der ikke havde læst, mens den anden talte om teksten med dem der havde læst. Det er de klar over er en løsning der ikke kan bruges når der kun er én lærer. A siger blandt andet i vejledningssamtalen:

Hvis vi skulle prøve at indarbejde en eller anden form for vilje til, for det er også en vilje og en lyst der skal komme fra elevernes side til at få læst deres lektier, så skulle vi bruge mere tid end det. Vi kunne simpelt hen ikke finde ud af hvordan vi ellers skulle gøre det [end at dele klassen op]. Og så snakkede vi også meget om det der med

hvad det er for nogle ressourcer eleverne kommer med, og hvis det der med at læse lektier måske ikke, altså der er nok mange af dem der ikke læser lektier af alle mulige andre årsager, men der er også nogle stykker der ikke læser lektier fordi de simpelt hen ikke magter at læse deres lektier, og som man ikke bare kan gå hen og banke oven i hovedet, og sige atnu skal du altså bare gøre det, for det får de det ikke bedre af, og det får de bestemt ikke læst lektier af. Og der havde vi det sådan lidt hvad stiller vi lige op.

I det afsluttende fælles interview taler de studerende også om deres antagelser om hvorfor nogle elever ikke læser hjemme. B forklarer det med at *nogle af dem er bandebørn*. A's forklaring er at mange har *forældre som bare generelt ikke har ressourcer til at hjælpe dem med at få læst deres lektier (...)* Vi kan ikke gå ind i deres hoveder når de har fri og prøve at sætte alle deres personlige problemer til side.

De har erfaret at eleverne ikke føler en forpligtelse over for den gruppe de er placeret i:

B: Vi havde tænkt på at de skulle føle en forpligtelse over for deres egen gruppe der.

A: Men vi endte sådan set med at gå lidt væk fra at planlægge de der caféfremlæggelser sådan lige her til sidst i hvert fald, fordi for mit vedkommende så virkede det som de ikke havde nogen ansvarsfølelse over for hinanden, og de faktisk bare var ligeglade. De havde det sådan, at hvis der bare sad én i gruppen med deres fokuspunkt som havde læst, så kunne vedkommende jo bare fortælle det til de andre. Så var det jo lige meget, om man havde læst.

Det samme fortæller de studerende i det afsluttende interview: Det

er ikke en *motivationsfaktor* at eleverne ved at de er afhængige af hinanden i et gruppearbejde.

Evaluering

Da interviewer til sidst i interviewet spørger hvordan de regner med at evaluere forløbet, svarer B: *Vi skal jo skrive den her opgave, praktikopgave*. Det hun er optaget af, er at få indsamlet materiale fra eleverne som kan opfylde de betingelser der er for den opgave. A svarer tilsvarende: *Vi kommer jo til at skrive en praktikopgave, så den kommer jo til at evaluere noget*. På et opfølgende spørgsmål om elevernes læring svarer A at de kan evaluere eleverne på grundlag af deres skriftlige afleveringer og fremlæggelser.

B taler i det første interview om at bruge et VØL-skema hvor eleverne bliver spurgt hvad de allerede ved, hvad de ønsker at vide, og til sidst hvad de har lært. Hun forbinder her evaluering med elevernes selvevaluering og vil i den sammenhæng se om de har lært noget, og om de har fulgt med, eller om de har skrevet noget helt irrelevant. Hun antager altså at elevernes læring blandt andet er afhængig af deres egen indsats: om de *har fulgt med*. Hun mener at elevernes selvevaluering hjælper dem til at huske det lærte: *... hvis man selv kan sætte ord på hvad man har lært, så sidder det også lidt bedre fast*.

I det afsluttende fælles interview bliver A og B spurgt hvad de mener eleverne lærte. A siger at de først og fremmest har haft fokus på om eleverne *fik læst eller ikke fik læst*. B siger: *Det kan godt være lidt besværligt med den her klasse at vide præcis hvor meget de lærer, men altså det [som praktiklæreren spurgte dem om] var noget med "Tror I de hører efter når I gør sådan og sådan, eller hvordan får de mest ud af det?"*

I slutningen af det fælles interview bliver A og B spurgt hvordan de evaluerede elevernes udbytte. B forklarer hvordan de har gi-

vet eleverne spørgsmål om hvor meget de selv syntes de havde forstået af *Pelle Erobreren*. Hun har på det tidspunkt endnu ikke fået set på svarene. A nævner at hun desværre var syg den sidste dag, så hun er gået glip af elevernes evaluering af dem som praktikanter. Men hun har været på skolen senere og har spurgt nogle elever: *De syntes tydeligvis at det havde været fedt at have praktikanter, og de sagde verbalt de var kede af at vi ikke skulle være der længere*. Hun har desuden fået nogle af dem til at sige hvad de syntes om cafeoplæggelser, og om de endte med at synes om bogen. Her fik hun blandede svar.

Når intervieweren spørger opfølgende om hvad de mener eleverne har lært, svarer A for det første *Jamen, det er jo skide svært*. Derefter at de nok har lært historien om *Pelle Erobreren* at kende. Senere fremhæver hun at *de rent faktisk slog op på siderne* og fandt steder i teksten som de talte om, og at der også var *nogle der var begyndt at snakke meget*. Desuden lærte de at skimme teksten. B nævner at de nok har lært noget om *bondesamfundet dengang (...) om Danmark for hundrede år siden*.

De studerende planlægger kort tid før praktikperioden de første timer og i hovedtræk det næste. Derefter planlægger de løbende.

De studerende er optaget af at man skal tage udgangspunkt i eleverne, men ved meget lidt konkret om elevernes forudsætninger. De studerende har en række antagelser om hvor meget eleverne kan læse hjemme, hvilke genrer de kan skrive i, hvad de vil opfatte som sammenhængende med deres verden, og hvordan de kan indgå i gruppearbejde. Det viser sig at de studerendes antagelser ikke passer.

De studerende vil gerne lave egne læremidler.

De studerende har ikke i forbindelse med planlægningen formuleret faglige mål for deres undervisning. De regner med at det kommer senere, bl.a. i forbindelse med praktikopgaven. Adspurgt nævner de læselyst og færdighed i at slå ord op. Desuden fremgår det at kendskab til historiske forhold er et mål. De studerende synes ikke Fælles Mål er vigtige, og har ikke overvejet klassens årsplan. De regner med at gøre noget ud af evaluering i forbindelse med deres praktikopgave.

De studerende er optaget af hvordan undervisningen skal organiseres, og hvordan en tidsplan kommer til at passe.

Privatskole

To kvindelige studerende, C og D, og en mandlig studerende, M, er i praktik på en privatskole. Der er optaget indledende og afsluttende interview med C og D. Desuden er der optaget en vejledningssamtale hvor praktiklæreren taler med D og M.

Praktiklæreren har ikke givet rammer for valg af indhold. De studerende har selv valgt at eleverne i 8. klasse skal analysere og selv skrive noveller.

Planlægning

De studerende har på tidspunktet for det første interview talt om hovedtræk i en plan for deres undervisning i 8. klasse. *Vi har ligesom skelettet*, siger C. Hun siger at de vil lave en mere endelig plan i ugen inden praktikken. På interviewtidspunktet har de endnu ikke talt med praktiklæreren om deres tanker, kun sendt hende en mail om hovedtræk i deres tanker om indhold. Men de regner med at tale med hende ugen før praktikken:

C: Vi skal også have snakket med [praktiklæreren] selvfølgelig, i forhold til – det kunne være hun har nogle gode råd og vi skal vel også have noget at vide om eleverne

på en eller anden måde. Hvis der er nogle elever der har nogle særlige forudsætninger.

D vil gerne lige *kigge den første dag og se på slagets gang på skolen* og planlægge ud fra det. Indtil interviewtidspunktet har de talt *sådan lidt brainstorm-agtig* om det de vil lave. Men D har haft travlt med andet op til praktikperioden, så hun er ikke så optaget af indholdet i deres kommende undervisning som C: *... mig og [M] var lidt ligeglade med hvad det egentlig skulle handle om.* På spørgsmålet om hvorfor indholdet skal være novellarbejde, svarer hun at det ved hun ikke, og henviser til at interviewer skal spørge C.

D nævner som noget praktikgruppen har aftalt, at de vil *arbejde inden for noget genrepædagogik*. Hun har forstået at det er:

En ny måde at lære på, sådan at eleverne ikke bare skal sidde og have tavleundervisning, men også skal være lidt mere deltagende. Og jeg tænker også, vi skal arbejde lidt mere procesorienteret

Mere kan hun ikke huske.

D taler om at praktikgruppen senere vil lave en detaljeret plan over hvad de og eleverne skal lave. Her er hun optaget af om de rammer en tilpas mængde aktiviteter til tidsrammen.

Det fremstår som om ingen af de to opfatter deres planlægningsforløb som usædvanligt eller problematisk, men at deres antagelse har været at de selv kunne planlægge på et sent tidspunkt og ud fra et spinkelt kendskab til eleverne.

Motivation – elevernes og de studerendes

C fortæller at deres plan er at bruge *noget genrepædagogik og noget australsk teori og sådan noget* fordi de synes det kunne

være rigtig sjovt at arbejde med en *ny pædagogisk tilgang*. Det motiverer tilsyneladende de studerende selv at det er en ny teori, men C antager desuden at lærerens engagement kan smitte af på eleverne:

C: Jeg synes det er sjovt selv at arbejde med det, og jeg tror på, at når man som lærer selv er meget engageret i det, man laver, og synes det er sjovt, så påvirker det også positivt eleverne.

Samtidig har det betydning for de studerendes valg af indhold at de regner med at kunne bruge deres erfaringer til eksamen:

... vi er alle sammen – altså alle tre – enige om, at vi gerne vil arbejde med denne genrepædagogik, fordi vi tænker, at det også kan gavne os til eksamen.

C antager at det hun selv finder kedeligt, vil eleverne også finde kedeligt:

C: Jeg har tanker omkring .. i hvert fald det ikke skal være sådan en traditionel undervisning med, at det her er en novelle, og så er der nogle spørgsmål, fordi det gider jeg ikke sidde og svare på, og så tænker jeg, at det gider de under ... at det er røvedelig undervisning.

D har tilsvarende overvejelser i forbindelse med valg af læremidler: *Det der fanger mig, fanger vel også eleverne, tænker jeg, fordi jeg er så ung, som jeg er.*

C forklarer i det indledende interview at de regner med at eleverne vil blive motiveret til at skrive noveller selv hvis de først har læst nogle noveller der *fanger dem, noveller de ser indholdet i, og som gør noget ved dem*. Det fremgår ikke hvilke antagelser C har om hvad der skal til for at indholdet fanger ele-

verne. Desuden antager C at funktionel grammatik vil motivere eleverne.

D er optaget af at de skal gøre undervisningen *spændende*. Det vil motivere eleverne, men hun har fået indtryk af at eleverne i den konkrete klasse *godt gad gå i skole (...) de var arbejdsomme og flittige, og det er ikke en skam at lave lektier*. Det er en god klasse, har de fået at vide, jf. også C's svar på spørgsmål om fagsyn.

Faglige mål

De studerende – eller i hvert fald C – har valgt novelleskrivning som indhold ud fra en viden om at mange elever vil vælge en novelleopgave til afgangsprøven i skriftlig fremstilling, og at mange elever generelt ikke er gode til at skrive noveller. C og D antager at det også vil gælde eleverne i den 8. klasse de skal undervise i praktikperioden.

Deres (C's) mål er at eleverne bliver bedre til at skrive noveller sådan at de kan få en god karakter ved afgangsprøven. C siger desuden i første interview at målet er at eleverne får *stabilt genrekendskab til novellen*. D var som nævnt ikke optaget af hvad der skulle være hovedindholdet i deres undervisning i 8. klasse, men inden for det område som fortrinsvis C har valgt, formulerer hun som mål at eleverne skal lære at finde bestemte genretræk i noveller: *in medias res, på personer, kort tidsforløb, altså alle de ting, som gør, at en novelle ikke er en roman eller et langt digt*. Hun siger senere i interviewet at hun regner med at eleverne *ved godt hvad en novelle er*. Hun har altså nogle, måske lidt uklare, antagelser om hvad eleverne ved, og tilsyneladende en fast mening om hvad man skal lære om genren noveller.

I forhold til elevernes skriftlige fremstilling regner D med at de *går helt ned i sproget*. Hun har som mål at eleverne kan *gøre sproget levende og spændende – og så er der tegnsætningen*.

Fælles Mål

C betragter Fælles Mål som noget der ikke skal forstyrre *den sjove kreative fase*. Hun synes at trinmålene er formuleret sådan at *man kan jo næsten få det ud af dem man vil*. Samtidig er det hendes antagelse at følger man FM, *bliver det bare slavisk undervisning*.

D har ikke set på Fælles Mål i forbindelse med praktikken, men *jeg tror lige vi skal have kigget på dem*. Hun regner med at forholde sig forholdsvis frit til Fælles Mål: *... jeg tror ikke jeg vil planlægge det fuldstændigt ud fra, det her står der i Fælles Mål*. Senere siger hun om det at inddrage Fælles Mål: *For mig er det ikke så vigtigt personligt*, men når hun senere som lærer skal skrive en årsplan, vil hun inddrage målene af hensyn til forældrene.

Fagsyn og syn på læring

Da C i det indledende interview bliver spurgt om sit syn på faget, svarer hun med overvejelser over undervisningsformer. De har fået at vide at det er *en god klasse*. C har observeret undervisning i engelsk i klassen, og forbinder den *gode klasse* med at eleverne var engagerede, der var ingen *direkte mobning*, og eleverne viste praktikanterne respekt.

På spørgsmålet om fagsyn svarer D at hun ikke har *gjort sig overordnede tanker* om faget og hvordan noveller hænger sammen med hvad der er vigtigt i faget, men hun synes det er vigtigt at arbejde med noveller. Hun nævner som én grund afgangsprøven, men begrundet ikke i øvrigt.

Det fremstår som om specielt D, men også til en vis grad C har en fast opfattelse af at eleverne skal lære bestemte genretræk ved en novelle: D siger i det afsluttende interview: *En novelle skal jo gerne have det hele for at den går ind under kategorien novelle*.

Sociale mål

C fortæller i det indledende interview at de ikke har tænkt på sociale mål for deres forløb med klassen. D ved ikke om de har sociale mål og begrundet det på denne måde: *De virkede meget fint socialt i klassen, men vi har ikke talt med dem.* Hendes antagelse er tilsyneladende at hvis der ikke er synlige problemer i klassen, er der ikke grund til at have sociale mål.

Faglige forudsætninger

C har på forhånd haft nogle antagelser om at eleverne var *for-domsfulde* fordi det er en muslimsk skole, men hun har revideret sin opfattelse efter et besøg på skolen. Hun antager nu at det er elever der ligner elever i en almindelig folkeskole. De har dog nok på den positive side forældre der er særligt interesserede i deres børns skolegang, og på den negative side nok sproglige vanskeligheder: *deres skriftsprog, det tænker jeg ikke noget stort om. Det kunne være jeg blev positivt overrasket.*

D har tilsvarende antagelser om at der på den ene side kan være elever med sproglige vanskeligheder, men at det på den anden side er børn med forældre der er optaget af deres skole. Hun tror at de minder om etnisk danske børn.

I det indledende interview siger C at de i deres planlægning vil gå ud fra at eleverne ved noget om hvad en novelle er, men de ved det ikke og har ikke spurgt praktislæreren om det:

C: Vores forventning er, at de har hørt, hvad en novelle er før. Om de har skrevet en før, det kan man jo ikke vide, men i hvert fald, når vi nævner ordet novelle, så kunne det da være rart, at de havde en masse ideer til, hvad det var. Så det går vi ud fra, men vi ved det ikke.

C siger desuden at det nok skal være en del af planen at eleverne skal skrive en artikel om til en novelle. Hun – eller de? – antager

altså at eleverne kender genren artikel. D nævner i det indledende interview at de ved fra praktislæreren at eleverne har skrevet noveller før, men hun ved tilsyneladende ikke andet end *at* de har skrevet før. D har fået den opfattelse fra praktislæreren at eleverne godt ved *hvad en novelle er*, og kender forskellen på en novelle og roman. Hun tror dog deres viden om noveller er meget *overordnet*.

Hvad angår grammatik, antager C at *deres grammatik er meget for ... hvad kan man sige, traditionel*.

C synes det er vigtigt at tage hensyn til at eleverne er forskellige, blandt andet at finde ud af deres sprogforståelse, men de *ved* ikke på forhånd noget om elevernes forudsætninger og har ikke spurgt.

C: Jeg bliver jo nødt til at få et kendskab til de her elever på en eller anden måde. Og at det kunne være rarest, hvis man selv kunne få dannet sine erfaringer.

C regner med at det vil motivere eleverne at de skal arbejde på andre måder end de er vant til, men mener som svar på andre spørgsmål at de nok i deres plan skal tage hensyn til at eleverne nok ikke kan klare at *det hele bliver brandnyt*. Derfor vil de måske se på de materialer eleverne er vant til at arbejde med – selvom C helst vil udarbejde det hele selv.

I det afsluttende interview fortæller C om at de på forhånd havde antagelser om det faglige niveau i en 8. klasse som er anderledes end praktislæreren. Desuden antog de at der var mindre spredning i elevernes forudsætninger end der viste sig at være.

C: Jeg blev overrasket over, at vores praktislærer roste dem sådan til skyerne, at det var en virkelig dygtig klasse. Og så tænkte jeg lidt okay, at hvis det er en dygtig klasse,

og jeg så bare kom ud til en middelmådig 8. klasse, så er det eddermame et lavt niveau, jeg skal undervise på. Jeg synes ikke, vi kom op på noget virkelig svært niveau, og jeg synes, at det der var problematisk for os, at der var nogle, som var helt vild gode (...), men der var altså også bare nogle, som ikke kunne stave og ikke kunne noget, som virkelig ikke kunne, som virkelig havde nogle udfordringer. Så jeg synes, det er problematisk, at hun udlægger klassen som at være meget dygtig, når der faktisk sidder fem elever, der er meget meget svage, fordi det tog vi måske ikke lige så meget højde for i starten, fordi vi bare havde fået at vide, det var en god klasse ...

D synes i det afsluttende interview at en stor gruppe i klassen svarede til hendes antagelser om en 8. klasse, men andre gjorde ikke:

Men der var også nogle, der halter, og det er der jo i en klasse, men det ville bare have været rart at få at vide.. når I tilrettelægger jeres undervisning. Det var en god klasse at gå ind i, der var bare ro, og de satte sig, og de var der til tiden for det meste, de var nogle gode elever på det plan, men det der med at ligesom at få undervisning helt derop, hvor man bare tænker, NU sker der fandme noget, det synes jeg manglede lidt. Så vores tilgangsvinkel var lidt: Vi kan bare kaste ud med det samme. De skal bare lige have en kort gennemgang af de her begreber, for de ved det, de har kendskab til det. Det var bare ikke alle, der havde kendskab til det, og så gik vi lidt for hurtigt videre, tror jeg, så det i sidste ende så var der lidt mangel på basics.

De har altså begge revideret deres antagelse om hvad en 8. klasse nok kan.

I det afsluttende interview fremgår det at de studerende har regnet med at de kunne overføre en del af det de selv har arbejdet med tidligere, til 8. klasse, men at de nu har revideret den antagelse. D siger:

D: Det er jo folkeskolen. Det er det, man glemmer. Vi har altså gået i gymnasiet, og nu er vi her, så det skriftlige arbejde er noget andet. Man bliver sådan lidt: Nåh ja, det er børn. Det er det, og det skal man huske.

Undervisning og læreprocesser

Det fremgår indirekte i de indledende interview at de studerende regner med at kunne bruge noget de har arbejdet med i linjefaget. I det afsluttende interview taler D om at de har erfaret at man arbejder på en anden måde i skolen:

D: Vi havde nogle kopier af nogle tjekpapirer, noget handout vi udgav til dem og sådan noget, men den måde, man arbejder i folkeskolen, er ikke det samme som vi arbejder herinde på seminariet ...

C begrundet hvorfor de vil anvende den australske genrepædagogik bl.a. med at det er en metode hvor eleverne er aktive, og læreren er vejleder. De studerende vil bruge teorien som en forløbskabelon. Hendes antagelse er dog også at lærere skal stå oppe ved tavlen engang imellem, for ellers så er der måske nogle ting, der bliver misforstået, men primært er eleverne i fokus.

D har som nævnt en mere usikker viden eller erindring om genrepædagogikken, men hun giver udtryk for en grundlæggende antagelse om at det er godt for eleverne at der er varierede arbejdsformer: De skal ikke bare sidde på deres flade i 45 minutter. Men arbejdsformer skal både være i grupper og individuelt, på tværs af bedste venner og veninder.

C antager i det indledende interview at der er begrænset adgang til smartboard og computere på skolen, og mener at *det lægger meget op til formel undervisning*. Hun uddyber ikke sammenhængen, men udgangspunktet er at formel undervisning er noget de *må prøve at gøre op med*.

Differentiering

C nævner i det indledende interview på et spørgsmål om differentiering at der skal tages hensyn til sprogforståelse og familiære forhold. Desuden nævner hun at hun regner med at kunne bruge egne skoleerfaringer. Hun havde på et tidspunkt problemer hjemme, men en lærer fik hende til at åbne sig og tale om det. Hendes antagelse er derfor at differentiering i høj grad handler om personlige relationer mellem lærer og elev sådan at læreren kan tage hensyn til eventuelle problemer uden for skolen:

C: Det kan være, de har nogle familiære problemer, der gør, at det slet ikke er det, der er vigtigt. Det er måske bare vigtigt, at Ismael har en god dag i skolen, fordi at derhjemme der er det bare ikke særlig sjovt at være ham. Så jeg synes, det er rigtig vigtigt, at man differentierer og at eleverne gensidigt har forståelse for, at der er nogle der skal noget andet end nogle andre. Fordi man har forskellige forudsætninger.

C: Så på den måde tænker jeg det handler meget om at have et nært forhold til hver enkelt elev som lærer og kunne skabe forståelse den vej rundt.

I en del af første interview taler C om undervisningsmateriale og differentiering. Her er hendes antagelse at det er læreren der skal få materialet til at passe til eleverne. *Man kan ikke lave et undervisningsmateriale der tilgodeser alle elever, så det er lærerens opgave at skulle få det her materiale til at passe til eleverne, tænker jeg.*

D har også overvejet differentiering. Hun synes det er svært og regner med at de skal klare det ved at de er tre praktikanter der kan gå rundt og hjælpe eleverne på forskellige måder. I øvrigt er hun usikker på hvordan man kan differentiere.

Evaluering

I det indledende interview taler C om at de vil evaluere elevernes skriftlige produkter og give dem karakterer og respons. Desuden vil de evaluere eleverne undervejs i skriveprocessen. Deres evaluering af hvad eleverne ikke kan, vil de bruge som udgangspunkt for at overveje hvad der er gået galt i deres undervisning. Til slut vil de lave et spørgeskema hvor eleverne kan skrive *hvadvar det sjoveste*.

D har også planer om at de skal evaluere løbende: *Vi har lige arbejdet med summativ og formativ respons, og det tænker jeg kunne være noget formativ respons undervejs, løbende*. Hun har ikke tænkt på hvordan. Desuden skal de evaluere med praktiklæreren undervejs, og som afslutning skal de have eleverne til at evaluere dem som undervisere.

I det afsluttende interview har de studerende erfaret at en antagelse de havde, var forkert. De havde troet at når elever var stille når læreren gennemgik noget, var det udtryk for at de havde forstået det. Nu har de erfaret at det ikke holder, men at de skulle have evalueret elevernes forståelse på anden måde:

D: De sad sådan og nikkede og var stille, og så man tænkte okay forstår de bare det hele eller hvad. Så da vi kom halvvejs hen i forløbet gik det ligesom op for os der var nogle hængepartier, at vi skulle have gået mere til dem, men det var sådan lidt svært, fordi de lavede ikke larm, de sad bare på deres flade røv og nikkede, og ja men det har vi forstået, vi kan bare gå videre.

De studerende planlægger kort tid før praktikperioden de første timer og i hovedtræk det næste. Derefter planlægger de løbende.

De studerende vil arbejde med genrepædagogik fordi de gerne vil bruge en ny pædagogisk tilgang hvor eleverne er aktive.

De studerende har kun en bred viden om elevernes forudsætninger, men har en række antagelser om hvad de kan analysere, hvad de kan skrive, og hvordan de har arbejdet med grammatik. De regner som udgangspunkt med at det der interesserer dem, også vil interessere eleverne. De har antagelser om niveau. Mange af deres antagelser viser sig ikke at holde stik.

De studerende har som mål at eleverne skal få højere karakterer i en opgavetype som findes i afgangsprøvesættet, og at eleverne skal lære bestemte genretræk ved noveller. De mener ikke *Fælles Mål* er vigtig. De har ikke sat sociale mål fordi de mener at klassen ikke har problemer.

De regner med at differentiere ved at fordele vejledningen i klassen mellem sig, og regner med at evaluere elevernes udbytte løbende.

Nordsjælland

Tre mandlige studerende er i praktik på en skole i Nordsjælland. De skal undervise to 7. klasser der er dannet ved sammenlægning af elever fra forskellige klasser efter sommerferien.

Praktiklæreren har foreslået, men ikke krævet at de studerende underviser i området ”gys og gru” og bruger romanen *7.a* af Bjarne Reuter. Praktiklæreren har bestilt bøger til klassen. Det

accepterer de tre studerende fordi de kort tid før praktikperioden ikke har mødtes og planlagt andet.

Praktiklæreren tilbyder at de studerende kan bruge et læremiddel med opgaver til romanen som hun selv (og kolleger?) har udarbejdet.

De indledende interview finder sted i uge 41. Uge 43 er praktikforberedelsesuge. Den ene studerende, E, er interviewet alene. De to andre, F og G, er interviewet sammen. Der er optaget en planlægnings samtale og desuden en vejledningssamtale med to praktiklærere tidligt i praktikperioden. Det var ikke muligt at få en aftale med de tre studerende om et afsluttende interview.

Planlægning

I de indledende interview giver de studerende udtryk for at de endnu ikke har lagt sig fast på andet end at de vil undervise i det de kalder gys og gru, og bruge den roman praktiklæreren har bestilt til klassen. De har tilsyneladende først og fremmest taget stilling til emnet og ikke til mulige mål. De har ikke taget stilling til hvad de vil fokusere på i undervisningen. Som E siger. *Nu taler jeg fuldstændig lige ud af meget lidt konkret viden.* Senere vil de lave en plan der viser *hvadskal vi have nået inden for de her uger*, siger E, altså en plan med vægt på fordeling af tid.

De er usikre på hvordan de vil fordele undervisningen mellem sig, men *tror vi tager hovedtrækkene fælles* (G).

Praktiklæreren skal se en plan dagen efter. De ved ikke helt hvad praktiklæreren vil se efter, men har antagelser:

F: Tror det er almen interesse: Hvor står vi med hensyn til seriositet? Er visionerne gode nok ... Er det velovervejet?

E: (...) de kigger efter, hvor sikre vi er, hvor overbevisende

vi er i forhold til det her, i forhold til at vi vil det her. Måske også hvor ydmyge vi er omkring opgaven, det ved jeg ikke. Men jeg tror, at de vil se på, hvor sikre vi selv er på, at det her vil lykkes. At vi ved, hvad vi vil.

De antager at det ikke er noget problem at de overtager praktiklærerens forslag og endnu ikke er nået længere i planlægningen. I vejledningssamtalen fremgår det at de endnu ikke (alle?) har fået læst romanen (Reuter: 7.a) som de vil bruge i undervisningen. Det antager de ikke er en hindring for at lave en plan.

F: Det var lærernes forslag, og det syntes vi var fint nok. Hvorfor? Vi er en meget ærlig og stærk studiegruppe, hvad kreativitet angår, og jeg tror, vi er indforstået med, at vi nok skal få et eller andet fedt ud af det her tema.

De studerende antager at det er vigtigt i en planlægning at gøre sig klart hvilke faglige og sociale mål der skal være for undervisningen. De vil bruge et skema de kender fra linjefag eller pædagogiske fag, men er ikke nået frem til det endnu i forhold til den kommende praktik.

G: Vi har lavet noget skema ud fra noget Hiim og Hippe, som vi har fået i vores undervisning. Godt til at få konkretiseret nogle tanker inden for hvad faglige mål er, og hvad mål er inden for det sociale i klassen.

Det fremgår ikke om de senere når frem til at bruge det omtalte skema. Det indgår ikke i den vejledningssamtale de har med to praktiklærere.

For F er det ikke så vigtigt med fagsyn og læremidler Det overskygges af at han skal stå i rollen som lærer:

F: Nej, jeg tror, for os handler det om at komme ud og

prøve at stå i den rolle at være lærer at være på og ligesom finde ud af hvordan – styrer man disse tropper af unge mennesker.

Senere uddyber han hvordan det at han selv skal være lærer overskygger andet.

F: Det var en hurtig omgang valg af undervisningsmateriale, men hvis vi skal være helt ærlige, så tror jeg også, at det afspejler andre ting. Altså, det går hurtigt nogle gange herinde med de ting, vi skal igennem. Og man kan ikke nå at få det hele med i praktikken, fordi man et eller andet sted har travlt med også at skulle være lærer. Og alene det at tage skridtet ind i rummet og sige: Nå, nu er det mig, der er på. Altså hele den at have det mod der kræves, det fylder altså mindst lige så meget. Og jeg tror, vi snakkede meget om det under praktikken: Hvordan er det gået ... vi har evalueret på hinanden osv. Vi var dødnervøse første gang. Det fylder bare mere, end det gør at vælge det rette undervisningsmateriale eller lige huske alle guldkornene, fra vi arbejdede med det, ikke. Jeg føler ikke, det er så hammer væsentligt. Det vigtigste er et eller andet sted at kunne skabe den fornødne motivation hos eleverne.

Faglige mål

De studerende er optaget af at to 7. klasser er lagt sammen, og vil gøre noget for at styrke klassen socialt. Det betyder meget for praktikanterne, tilsyneladende mere end det faglige indhold i undervisningen. E siger fx:

E: Hvordan laver vi en undervisning, der er tilrettelagt sådan, at de ligesom tør at komme ind og åbne op over for de berøringsflader, som der må være mellem de her mennesker (...) Det faglige er ikke det altafgørende ...

De studerende har tilsyneladende en opfattelse af at der er noget bestemt elever skal lære når de arbejder med litterær analyse, og noget bestemt de skal lære om en genre. De nævner dog kun i skitseprægede vendinger hvad det er. Her fra det indledende interview:

F: Formålet er ligesom at lære at analysere genre og finde ud af, hvad gys er osv., ikke.

På spørgsmålet om hvad de har valgt at lægge vægt på, svarer F:

F: Det er svært at svare på. Altså, der forventes noget litterært, ikke, og det kan vi jo allerede godt se nu, at det er den vej, man skal gå, ikke.

I planlægningssamtalen taler F om *de her væsentlige ting i forhold til at lave en god analyse af romanen* og nævner at det er *genrekendskab, analyseredskaber, person, miljøkarakteristik og noget komposition*. Senere i planlægningssamtalen nævner E som noget selvfølgelig at de desuden skal undervise i berettermodellen og notatskrivning.

E synes i det indledende interview på den ene side at *Vi skal lære dem nogle udtryk*. På den anden side siger han også at *det er ikke et fokuspunkt*.

Det fremgår ikke klart hvordan det har sammenhæng med at F i det indledende interview nævner som begrundelse for at de ikke regner med at bruge det læremiddel som praktiklæreren har udarbejdet, at det er *meget analyseformer*, og det antager de, kan ikke få eleverne op af stolene.

De studerende skal desuden skabe sammenhæng mellem at de på den ene side har en antagelse om at der er noget bestemt der skal undervises i når en roman analyseres, og på den anden side

har en opfattelse af at nyt generelt er godt. Spørgsmålet er hvori det nye skal bestå:

F: (...) Men men det kunne måske være sjovt at finde noget, som er nytænkt, måske. Det er altid spændende.

Int.: Så noget der er nytænkt tænker du – er det i forhold til indhold, eller er det i forhold til arbejdsformer eller...?

F: Måske arbejdsformer. Indholdet kommer vi jo igen ikke uden om: genretræk og alle de her måske typiske ting. Men hvis der findes et alternativ til det, vi har, eller det vi ved eller – det vanlige.

Motivation

Elevernes motivation er vigtig for de studerende. G siger i det indledende interview at det er afgørende for valget af hvad de skal arbejde med:

G: Noget de kan relatere til, og som motiverer dem, så er jeg næsten ligeglad med, hvad det er, vil jeg sige. Og selvfølgelig må det gerne være noget, der kan ryste dem sammen.

De studerende antager at emnet gys og gru kan motivere eleverne. E begrundet det med at det ville motivere ham, men er også opmærksom på at antagelsen måske ikke holder:

E: Gys appellerer sindssygt meget, synes jeg, til de her 7.-8. klasser. Det er lige det her, hvis jeg skal tage mig selv som udgangspunkt, det er jo lidt farligt, men vi har i hvert tilfælde håb om, at det nok skal appellere til dem, sådan noget med spøgelseshistorier.

E antager desuden at lærerens eget engagement kan motivere

eleverne, og at det er nødvendigt at læreren interesserer sig for det han eller hun skal undervise i:

E: Det handler om at vække en interesse. Og den interesse, det må være det tørreste i hele verden, men jeg som underviser bliver nødt til at synes, at det er interessant. Jeg bliver nødt til at tage de her ting og prøve at gøre det interessant for mig selv om ikke andet for at kunne vække deres interesse, har jeg indtryk af. Den skal nok komme, hvis den er oprigtig, hvis den er god, hvis man er ærlig omkring det, man laver, at man ikke lyver, at man kræver noget. Jeg er sikker på, at hvis din egen begejstring er stor nok, så kan du også kræve noget. Det kommer selvfølgelig også an på, hvordan du opfører dig som underviser.

De studerende har en antagelse om at det motiverer eleverne hvis undervisningen er anderledes end den plejer at være. En af dem bruger udtrykket *vende det lidt på hovedet*, men det er uklart hvad den studerende mener med det.

F: Hvis vi kan vende det lidt på hovedet. De ting vi kan lave, er afhængige af målet med den enkelte undervisning osv. Hvis vi kan lave et eller andet, som skiller sig lidt ud, som måske ikke nødvendigvis er tænkt og set før, så vi gerne igen gå den vej. Det er også vores erfaring fra praktik på 1. år: Jo mere vi vendte og drejede tingene på hovedet, og jo mere vi fik eleverne med i fællesskabet Vi havde i hvert fald det indtryk, at de var på, og de var med, og det gav en større lyst til at lære, ikke.

De studerende går desuden ud fra at det motiverer eleverne at de skal være aktive. Eleverne skal deltage på *andre måder end det der med at elever kigger på tavle*. (...) *Hvis vi kan, tror jeg gerne vi vil gøre noget ved det. Få dem lidt op af stolene* (G).

De studerende har ganske vist ikke set det læremiddel knyttet til romanen som praktiklæreren har tilbudt, men de antager at eleverne ikke *kommer op af stolene*, hvis der ikke bliver lavet noget om i materialet. I planlægningssamtalen nævner G også at det er vigtigt at der er *variation*. *Det gør det mere spændende*.

Desuden skal de læremidler de skal bruge, være *opdateret*.

Hvad angår indholdet, antager de studerende at eleverne er optaget af emnet gys og gru, og at det vil motivere dem at se film, det vil *gøre det mere spændende* siger G i planlægningssamtalen. I vejledningssamtalen taler de desuden om at det vil motivere eleverne at se film fra YouTube.

De studerende er generelt optaget af at vælge indhold og materialer der kan motivere, og som kan tilgodese det sociale mål at ryste klassen sammen:

G: Bare det er interessant. Noget de kan relatere til. Noget der kan motivere dem, så er jeg næsten ligeglad. Og så må det selvfølgelig gerne være noget, der kan ryste dem sammen.

Undervisning og læring

De studerende antager at lærerens/deres engagement i undervisningen har afgørende betydning for hvad eleverne lærer:

G: Meget af det består i, hvordan man udleverer det som lærer, altså lærerens engagement. For der tror jeg mange gange, at eleverne kommer med med det engagement man lægger for dagen, og [man?]så også selv får noget ud af det, for du skal nok få noget ud af det i alle ting, tænker jeg.

E, der som de to andre mener eleverne skal være aktive, mener

at lærerens opgave er *at give eleverne noget*. Han fravælger Cooperative Learning fordi han opfatter det som en opskrift på hvordan læreren igangsætter eleverne:

E: Så har vi en opskrift tut, tut. Så står læreren der og vinker, ikke? Og der er sgu' lidt småkedeligt, synes jeg. Det er ikke det, som er min opgave. Min opgave er at give dem noget, min opgave er ikke, at de skal i gang med noget og så finde ud af det selv. Så kunne det ligeså godt være en vikar, som stod der eller en ufaglært.

E: Det skal være min interesse, som skinner igennem over for dem, for ellers er det pisse lige meget. (...) Det er klart min personlighed, som skal ramme.

E siger i det indledende interview at *arbejdsformer, de skal sgu være ret frie*. Der skal både være gruppearbejde og individuelt arbejde, og eleverne skal selv vælge om de vil arbejde alene eller sammen. Det fremgår ikke om han mener eleverne så lærer mere, eller at det motiverer dem.

E: Det handler bare om at få så mange til at deltage som overhovedet muligt i virkeligheden og føle sig trygge i det, de gør.

I planlægningssamtalen gør E noget ud af at eleverne skal være aktive, det er ikke nok at stopfodre dem:

E: Vi bliver nødt til hele tiden at komme tilbage til de der øvelser bagefter, hvad fik vi ud af det, hele tiden samle op og være refleksive med det og få dem til at udøve selv, sætte dem i gang med at arbejde med det, vi lige har lavet ...

I planlægningssamtalen taler de også om vigtigheden af at ele-

verne *har et eller andet at gøre mens de læser (G)*.

E er desuden i det indledende interview optaget af at eleverne skal *arbejde æstetisk*:

E: Ja, det er det sanselige, og ud på gulvet, ikke så meget kiggen i bøgerne. Skab din egen tekst og ikke så meget læste tekster ...

E nævner i samme sammenhæng at det er *en blandet klasse. Det er næsten som at starte i 1. klasse*. Antagelserne vedrørende arbejdsformer kan også være styret af det sociale mål at gøre noget for den sammenbragte klasse.

Fælles Mål

En af de studerende, F, antager at Fælles Mål er noget mange lærere inddrager når de har planlagt deres undervisning, for at retfærdiggøre det de har planlagt.

F: Jeg har følt, at man i og med at de fylder meget, og det er tit, at man arbejder med dem osv., i og med at det forventes, at det man arbejder med, det skal ligesom ramme de her mål. Det er der for så vidt en eller anden logik i, og de er jo gennemtænkt forhåbentlig osv. osv. Men det virker også, som om man nogle gange søger at retfærdiggøre det, man laver, så de passer ind. Man prøver at få det til at passe bedst muligt. Jeg kan sgu ærlig talt ikke sige, hvor den specifikke udfordring ligger, eller hvad der er problemet, men det kan være svært måske at perspektivere det arbejde og forstå, om det ikke er godt nok, det man laver, og om det måske ikke stemmer overens med den specifikke forventning, der måtte være fra i dette tilfælde Undervisningsministeriets side, ikke.

G går ud fra at Fælles Mål i nogle tilfælde kan bruges som inspi-

ration. Han mener dog også at man ikke altid kan arbejde ud fra Fælles Mål fordi det ikke altid passer med det man gerne vil:

G: Det er til dels rigtigt nok, men jeg synes da også godt, det kan være en inspiration nogle gange, men hvis man altid prøver at arbejde ud fra Fælles Mål, så kan man godt se problemet i, at det bliver måske nogle gange for svært at planlægge det, man egentlig gerne ville, måske fordi man er i den der kasse, der hedder Fælles Mål, altid.

F går ud fra at man kan se bort fra Fælles Mål hvis man synes eleverne har problemer med at nå målene.

F: Er det virkelig nødvendigt at stræbe efter, det hvis eleverne bare ikke er der? Så er det at skyde over målet.

E mener at det er nødvendigt at forholde sig fleksibelt i forhold til Fælles Mål fordi man ikke kan nå *det hele*. Det fremgår ikke hvad *det hele* er:

E: jeg kan godt se fidusen i det [at opstille mål], for det er en rigtig god ide, men jeg ved også bare at de der mål, de skal være fleksible, de er nødt til at være omskiftelige, for du kan ikke nå det hele på den undervisningstime.

Han mener et sted at Fælles Mål kan fortolkes i mange retninger: *Jamen, hænger alt ikke sammen med Fælles Mål?* På et andet tidspunkt i interviewet taler han om *alle de der krav til mål og delmål og Fælles Mål og CKF'er og jeg ved ikke hvad.*

Fælles Mål er ikke *et must*. De studerende har talt lidt om Fælles Mål, men ikke gjort meget ud af det:

G: Prøvede lige at sætte det ind, men jeg vil ikke sige, at det var et must. Helt sikkert ikke. Det er super, hvis vi kan

få opfyldt noget og få noget inspiration fra Fælles Mål.

E: Når man står midt i de der undervisningstimer, der har jeg glemt alt det der. Det tænker jeg sgu' ikke over.

Fagsyn

De studerende bliver i det indledende interview spurgt om hvad de synes er vigtigt i danskfaget. Det har de i første omgang svært ved at svare på: *Igen, vi er ikke nået så langt.* Det fremgår at de har en opfattelse af at noget er særlig danskfagligt, og at det er *dødsygt*. Som noget konkret nævner F diktat.

F: Det at arbejde med diktat og de der danskfaglige ting, det er dødsygt (...) For at gøre det mere spændende, må vi have tingene i en anden kontekst...

De vil ikke selv bruge diktat: *Det er nok ikke der [diktat]vi kan gå ind og gøre det spændende for eleverne,* siger F i det indledende interview.

F fremhæver i stedet *dannelsen* som noget der er noget andet end det danskfaglige. Han henviser til indholdet i undervisningen i praktikperioden på første årgang som noget positivt:

F: ... at det var måske ikke så danskfagligt, men måtte egentlig gerne være i et større perspektiv, at de ligesom måtte se ud over skolebordet og så videre altså ligesom – jeg ved godt, det måske lyder lidt sort – men at de skal – måske lidt mere vægt på denne her dannelses ting.

I det hele taget er de som nævnt ikke meget optaget af det faglige:

F: Nej, for os handler det om at komme ud og prøve at være på. Hvordan styrer man de her tropper af unge mennesker?

Elevforudsætninger

De studerende har ganske vist oplevet eleverne i to timer på besøg på skolen, men de synes det er *svært at danne sig overblik* (G). De har tilsyneladende ikke observeret eleverne med henblik på at danne sig de første indtryk af elevforudsætninger. Den ene af dem siger at han ikke kan huske indtryk, og begrundet det med at de *har fået rigtig meget info på en meget lang dag* på praktikstedet (F).

De studerende siger at de ikke ved meget om elevernes forudsætninger, kun *at der er en enkelt asperger*. E er opmærksom på at den elev har behov for en plan for hver time, men i øvrigt har han ingen antagelser om hvad man kan gøre for at tage hensyn til at den elev er med i klassen.

F har en antagelse om at elever på det alderstrin er svære at motivere til at lære noget. De *ligger på det der alderstrin hvor de har travlt med mange ting...* E nævner i sit indledende interview at de er *fortrøstningsfulde*, og antager at disse elever kan lige så meget som de elever han mødte i praktik på en anden skole året før:

E: Jeg synes, at de kunne rigtig meget sidste år, og jeg er overbevist om, at de kan ligeså meget i år. Det håber jeg i hvert tilfælde.

E siger adspurgt om elevernes forudsætninger: *Det har vi slet ikke styr på.* Men de stoler på at de kan læse og skrive. De har ikke talt med praktiklæreren om det. E forudsætter desuden at film vil være et lettere medie at gå til for eleverne, *fordi du ikke skal være så fokuseret.*

I øvrigt har de studerende tilsyneladende en række antagelser om elevforudsætninger som de ikke har talt med praktiklæreren om eller har talt med andre vejledere om. E antager at eleverne

vil være i stand til at lave et manus, og F og G antager at eleverne kan skrive fx personkarakteristik på et notatark, men samtidig ser det ud som om de regner med at skulle undervise eleverne i hvordan de bruger notatark.

I vejledningssamtalen hvor der indgår to praktiklærere, er der en del praktiske forhold der skal på plads, men desuden fylder det en del at praktiklærerne fortæller om hvordan eleverne allerede har fået undervisning i notatteknik. Praktiklærerne gør også opmærksom på at eleverne er vant til aktiviteter før, under og efter læsning. De studerende, specielt E, har en usikker opfattelse af begrebet forforståelse. I planlægningssamtalen antager han at det er noget de skal give eleverne: *Hvordan starter vi ud med at få banket en forforståelse ind i krydderen på dem?* Senere bruger de begrebet anderledes.

Praktiklærerne fortæller ikke om, og de studerende spørger ikke om hvad eleverne allerede kan inden for tekstanalyse, eller hvad de allerede ved om genrer.

Undervisningsdifferentiering

De to studerende er i det indledende interview opmærksomme på at der skal være undervisningsdifferentiering. G's antagelse er at det går ud på at finde på *noget* til de stærkeste og hjælpe de svageste med at komme *i gang med noget andet*. Det fremgår ikke hvad *noget* eller *noget andet* er.

G: Vi snakkede kort om det i går i hvert fald, men jeg tror bare, vi snakkede om, at vi skulle være opmærksomme på det. Andet fik vi sådan set ikke snakket om. Andet end at vi skal finde på noget til de stærkeste og differentiere det på den måde, og hjælpe de svageste med at komme i gang med noget andet, men andet fik vi ikke snakket om.

E taler i det indledende interview om at en fri arbejdsform giver

mulighed for at det er op til den enkelte hvad han eller hun vil lave.

Evaluering

De studerende forbinder evaluering med evaluering af dem som praktikanter, men de har også planer om at evaluere hvad eleverne lærer. De har dog ikke snakket om det endnu.

De studerende planlægger kort tid før praktikperioden de første timer og i hovedtræk det næste. Derefter planlægger de løbende.

De studerende har valgt det emne praktiklæreren har foreslået, men har ikke drøftet faglige mål. De synes ikke det faglige er afgørende, og synes ikke man behøver forholde sig til Fælles Mål.

De studerende er optaget af at tilrettelægge aktiviteter som kan ryste klassen sammen. Det er vigtigere for dem end faglige mål.

De studerende er ikke nået frem til at tale om fagsyn.

De regner med at der er nogle faste træk ved en roman som eleverne skal undervises i.

De studerende ved meget lidt konkret om elevernes forudsætninger, men antager at eleverne bliver motiverede af cirka det samme som ville motivere dem selv.

De studerende antager at det er godt at bruge læremidler der lægger op til at gøre noget som er nyt og anderledes. De ved ikke hvad læreren plejer at gøre, men antager at læreren plejer at have meget undervisning hvor opgaverne er traditionelle, og hvor eleverne ikke er aktive.

Vejledningssamtalen peger i retning af at deres antagelser ikke holder.

Syn på fag, undervisning og læring – sammenfatning

1. Praktikgruppen på skole på Nørrebro
2. Praktikgruppen på privatskole
3. Praktikgruppen på skole i Nordsjælland

Planlægning

De studerende i alle tre grupper er ikke på tidspunktet for det første interview (uge 41) gået i gang med planlægningen af praktikperioden. Det regner de med at gøre i grove træk i ugen før praktikperioden som begynder i uge 44. I løbet af den uge skal de tale med praktiklæreren. De regner med at lave en detaljeret plan for aktiviteterne de første dage eller den første uge og derefter lave en fortsat plan ud fra deres indtryk af eleverne.

De studerende skal kort tid efter interviewet sende en plan til praktiklæreren. De er ikke klar over hvad praktiklæreren vil se efter i planen.

Faglige mål

De studerende har generelt ikke fokus på faglige mål, men er mere optaget af tekstvalg, valg af aktiviteter og organisering af undervisningen. Når de bliver spurgt om faglige mål, eller når de siger noget der indirekte viser noget om faglige mål, kan det være brede mål som *læselyst* eller *dannelse*. Der er desuden udtalelser der tyder på at de regner med at det – et eller andet sted – er vedtaget at eleverne skal lære ganske bestemte genretræk eller bestemte analyseredskaber. En af gruppernes udtalelser viser indirekte at deres mål er at eleverne får kendskab til livsbetingelser på den tid en roman foregår (1).

I en af grupperne er målet at eleverne skal opnå bedre karakte-

rer i opgaver der svarer til folkeskolens afgangsprøve i skriftlig fremstilling (2).

Fælles Mål

De studerende i alle tre grupper mener ikke *Fælles Mål* er vigtige. Læreren skal selv vurdere hvad eleverne skal lære. FM kan være til inspiration, men de passer ikke altid med det man vil som lærer eller praktikant. De studerende går ud fra at man kan se bort fra FM hvis man ikke synes de passer til det man gerne vil, eller for en studerendes vedkommende hvis eleverne har problemer med at nå målene (3).

Nogle af de studerende kommer med udtalelser på forskellige tidspunkter i et interview som ikke peger i samme retning. De siger på den ene side at FM er brede og kan fortolkes i mange retninger, på den anden side at undervisningen bliver for bundet hvis man følger dem, og at man ikke kan nå alt det der står.

Sociale mål

De studerende i de to grupper har ikke overvejet sociale mål for klassen i praktikperioden. Den ene gruppe (1) taler udelukkende om at skabe gode relationer mellem dem og eleverne og ikke om sociale mål for elevernes udvikling.

Den anden gruppe nævner som begrundelse for at de ikke har sociale mål at de regner med at klassen ikke har sociale problemer (2). Den tredje gruppe (3) har som socialt mål at bidrage til at ryeste en klasse sammen som er nysammensat efter sommerferien.

Årsplan

De studerende har generelt ikke kendskab til den årsplan som deres undervisning bliver en del af. De har tilsyneladende ikke spurgt og ikke fået orientering af praktiklærer om begrundelser for årsplanens sammensætning.

Viden om elevforudsætninger

De studerende har generelt ikke undersøgt hvilke forudsætninger den konkrete klasses elever har, hverken fagligt, socialt eller mht. vante arbejdsformer. Dog ved de to grupper at der er mange elever med anden etnisk baggrund end dansk på deres skole (1,2), og den tredje gruppe ved at der i en af de klasser de skal undervise i, er en diagnosticeret med Aspergers syndrom.

De to grupper antager bredt at der blandt eleverne med anden etnisk baggrund nok er nogle som har læsevanskeligheder og sproglige vanskeligheder, men de har ikke talt med praktiklæreren om de konkrete klasser og elever. Den ene gruppe (1) nævner at praktiklæreren har sagt at nogle elever har læsevanskeligheder. De ved ikke mere end det, men forudsætter at eleverne kan læse et par kapitler i en roman ad gangen hjemme.

Den tredje gruppe forudsætter at eleverne kan cirka det samme som de elever de mødte i praktik året før.

Forudsætter at eleverne kan

De studerende ved meget lidt konkret om de elever de skal undervise. Udgangspunktet for deres planlægning er tilsyneladende det som de synes er spændende emner eller tekster eller aktiviteter de gerne vil afprøve, og som de desuden tror vil motivere eleverne.

De går ud fra at eleverne er i stand til at løse en række opgaver de synes er spændende. De forudsætter blandt andet at eleverne er i stand til at skrive i forskellige genrer, fx en nutidig fortælling med samme tema som en ældre tekst, et manus til en optagelse eller en novelle på baggrund af en artikel. De har ikke spurgt praktiklæreren hvad eleverne kan på de pågældende områder, men forudsætter at det er opgaver de kan klare.

De studerende planlægger at undervisningen blandt andet skal indeholde gruppearbejde. De ved ikke noget om hvordan eleverne er vant til at arbejde. En af praktikgrupperne antager at eleverne selv kan og helst selv vil bestemme en del af organiseringen, og at eleverne vil føle sig så forpligtet af et gruppearbejde hvor meningen er at de skal levere et fælles produkt, at det vil få dem til at lave hjemmearbejde (1).

De afsluttende interview viser at noget af det de studerende forudsætter at eleverne kan, ligger et stykke fra elevernes faktiske forudsætninger, og de studerende må undervejs i perioden ændre deres plan og vælge noget der er væsentligt anderledes. I et tilfælde hvor det forudsatte viser sig ikke at passe, lykkes det de studerende at tilpasse planen til det de nu ved om eleverne, sådan at de alligevel gennemfører hovedsigtet (2).

De studerende vil generelt gerne undervise eleverne på en *anderledes* måde. De har tilsyneladende en forestilling om at praktiklæreren plejer at undervise på en – i en eller anden forstand – traditionel måde, og at læreren plejer at bruge meget tavleundervisning sådan at eleverne ikke er meget aktive. Det vil de lave om på. De ved ikke om deres forestilling passer og har ikke talt med praktiklæreren om det.

Motivation

De studerende antager at eleverne bliver motiveret af cirka det samme som de selv blev motiveret af i deres skoletid eller selv synes er spændende nu.

De antager at det anderledes og nye i sig selv vil være spændende for eleverne. Se også afsnit om læremidler.

Desuden nævner nogle at elever bliver motiverede af at det faglige stof har sammenhæng med deres liv. Specielt i et tilfælde tager de studerende fejl af hvad eleverne opfatter som noget der

har sammenhæng med deres liv (1).

De studerende regner med at lærerens/praktikantens engagement kan motivere eleverne.

Fagsyn

De studerende taler generelt ikke om fagsyn. Det er muligt at nogle af dem ikke forstår begrebet, men det fremstår i det hele taget som om de ikke har overvejet deres syn på faget.

De studerende er generelt optaget af at afprøve noget de lige har arbejdet med i linjefaget, men de taler ikke om fagsynet bag. De er blevet optaget af en bestemt faglig eller didaktisk tilgang og regner tilsyneladende med at kunne overføre den ret direkte til 8. klasse.

I en af de tre grupper drøfter de studerende i en sekvens to forskellige syn på hvordan elever lærer at stave (1). I øvrigt taler de studerende ikke om hvordan elever lærer.

Differentiering

De studerende i en gruppe antager at differentiering består i at tage hensyn til elevernes hjemlige situation(1). I en anden gruppe regner de med at differentiering kan klares ved at de er flere om at vejlede i praktiksituationen (2).

Evaluering

Nogle af de studerende udtaler at de vil evaluere elevernes udbytte løbende, men har ikke overvejet hvordan. Alle studerende er optaget af elevernes evaluering af dem selv som praktikanter.

Brug af fagsprog

Thomas Ais Christensen

I dette kapitel analyseres de studerendes brug af fagsprog i interviewene og planlægnings- og vejledningssamtaler i deres omtale af planlægning og gennemførelse af undervisning, herunder valg og brug af læremidler.

I den ene praktikgruppe var der stor forskel på de to studerendes brug af fagsprog, derfor er de omtalt hver for sig. I de to andre praktikgrupper var der ikke markant forskel på de studerendes brug af fagsprog.

Nørrebro

A og B i praktik i en 8. klasse på en folkeskole på Nørrebro. De skal undervise i dansk og bruger Martin Andersen Nexø: *Pelle Erobreren* i en bearbejdet udgave.

Studerende B.

B-Almendidaktik

Begge de studerende er optaget af, hvordan undervisningen skal organiseres. B omtaler i det indledende interview den lærerstyrede undervisning, som hun sætter overfor gruppearbejde. Hun siger: *Om vi kun skulle undervise i det som lærerstyret undervisning, eller om de skulle i gruppe.* Det er upræcist, hvad B opfatter som lærerstyret undervisning, men det tyder på, at hun tænker på lærergennemgang af stoffet.

I planlægningssamtalen kommer B ind på betegnelsen modellering: *Det er jo det dermodellering. Vi spørger: Hvorfor er denne bog vigtig for jer? Samtale med hele klassen. Og det er så modellering.* B har tilsyneladende ikke helt forstået begrebet og anvender begrebet forkert flere gange i samtalerne.

Et eksempel på usikker brug af fagbetegnelser ses, når B snakker

om elevinddragelse: *Det behøver ikke at være lærerstyret undervisning hele tiden eller studiegrupper hele tiden eller elevinddragelse.* Elevinddragelse står her som en særskilt betegnelse, som står i modsætning til studiegrupper og lærerstyret undervisning, og betegnelsen bliver ikke udfoldet eller konkretiseret. Det er ligeledes uklart, hvad B mener med projektorienteret: *Og jeg synes, det er fint, at nogle dage så er det ikke såprojektorienteret, så vi har fokus på, om eleverne skal lave en ordbog om de gammeldags ord.* B mener måske, at det er projektorienteret, når eleverne arbejder i grupper, som står i modsætning til, når læreren beder eleverne om at udarbejde noget bestemt, her en ordbog.

B er usikker på, hvad caféfremlæggelser er, og opfatter det som almindeligt gruppearbejde. I det indledende interview omtaler hun arbejdsformen som: *Det der caféarbejde* og udtrykker et forbehold, formentlig fordi begrebet er fremmed for hende. Senere i planlægningssamtalen redegør A for fremgangsmåden med caféfremlæggelser, og B siger: *Det kan godt være, at jeg har misforstået begrebet. Jeg tænker bare, at mansidder ved et bord og taler sammen.*

I planlægningssamtalen drøfter A og B Vøl-skemaet. De ved begge, hvad de tre bogstaver står for, men B har tilsyneladende ikke helt forstået ideen med skemaet. I en længere drøftelse mellem A og B diskuteres, hvordan de forskellige felter i skemaet skal udfyldes. B mener, at lærerne bør udfylde, hvad elever ønsker at vide om emnet. A synes, det kan være problematisk, men B insisterer.

A: Hvornår skal de svare i Ø'et: Hvad ønsker jeg at vide? Hvad skal de svare i forhold til deres egen herkomst – hvis det er det, det handler om?

B: Den udfylder vi lidt for dem, for der sætter vi jo de

der kriterier for, hvad vi gerne vil vide. Så det Ø kan vi faktisk have udfyldt for dem, når vi giver dem skemaet.

A: Kan man godt det? Sådan motivationsmæssigt?

B: De må gerne tilføje, hvad de selv ønsker at vide, men vi vil stille nogle minimumsspørgsmål. Skal vi ikke sige det? Vi vil gerne vide noget om deres religion.

B giver indtryk af, at Vøl-skemaet kan bruges til, at eleverne skal svare på det, læreren ønsker at vide, og L'et skal være elevernes svar på Ø-spørgsmålene.

B's fortrolighed med Vøl-skemaet vises måske også ved den måde, hun omtaler skemaet: *Og så skal vi have det der Vøl-skema.* B markerer på en måde en distance til begrebet ved brugen af: *Det der*".

B-Fagdidaktik

Det er begrænset, hvad B anvender af fagsprog. Når intervieweren spørger, hvad elever skal lære, eller hvad det faglige fokus skal være, svarer B, at det endnu ikke har været overvejet.

I: Hvad vil I lægge vægt på i arbejdet med Pelle Erobreren?

B: Det har vi ikke snakket om endnu

B fortæller, at praktiklæreren: *har givet os det tema, at de skal læse Pelle Erobreren.* B har en uklar opfattelse af, hvad tema er. Det bliver her til en betegnelse for undervisningens indhold.

Når B forholder sig til, hvad eleverne skal gøre i forbindelse med litteraturanalysen, anvender hun hverdagsprog. Eleverne skal nærlæse nogle af kapitlerne i bogen, og B fortæller, at eleverne: *kan gå længere end teksten, skille den lidt ad.* Senere i plan-

lægningssamtalen: *Pelle Erobreren ...forskellige måder at dyrke den på.*

Om den obligatoriske kanon i danskfaget fortæller B: *De skal jo også undervises i nogle kanoniske historier og sådan noget.* B er tilsyneladende ikke klar over, at det er bestemte forfattere, der er obligatoriske, at det er tekster og ikke kun historier, som eleverne skal læse, og endelig kan tilføjelsen *„og sådan noget”* tolkes som et forbehold.

Under planlægningssamtalen kommer B ind på læsestrategier: *Jamen det er netop der, jeg vil spørge L [linjefaglæreren], om hun har nogle generelle ...jeg kan altså ikke huske alle mulige læsestrategier eller læse- og undervisningsformer i læsning.* B er bevidst om sin manglende viden, men hun bruger begrebet læsestrategier forkert og forveksler læsestrategier med den ramme, elevernes læsning skal foregå i.

Når eleverne selv skal læse, benævner B aktiviteten med et fagbegreb, som ikke eksisterer: *Altså så det er almindelig "klasseslæsning". Vi skiftes til at læse. Det tror jeg bare er en kedelig måde at starte på.*

A-Almendidaktik

A mener i det indledende interview, at det er vigtigt, at der arbejdes med læseforståelse i forløbet om *Pelle Erobreren* og vil bruge noget materiale, som hun er blevet inspireret af på læreruddannelsen:

Vi havde Elisabeth Arnbak ude og havde en hel masse ting i forhold til sådan noget forforståelse og sproglig forforståelse og sådan nogle ting, og det materiale vil vi i hvert fald prøve at gribe fat i og så lave nogle Vøl-skemaer.

A har god forståelse for betydningen af et godt ordforråd og ords

forskellige betydninger, men når A og B i planlægningssamtalen drøfter, hvordan Vøl-skemaet skal i spil i undervisningen, bliver hun usikker, og går med på, at hun og B skal udfylde, hvad eleverne skal ønske at vide.

A bruger betegnelsen motivation i forskellige sammenhænge bl.a. i planlægningssamtalen:

Altså, vi skal have fat i nogle af de der motivationsteorier, som AM [psykologilærer] viste os, og som vi også har læst nogle af, fordi, hvis vi kan det på samme tid, som vi ligesom kan sikre os på en eller anden måde, de har forstået det meste af, hvad de har læst.

Det er lidt upræcist, hvad A mener. I hvert fald kommer hun ikke nærmere ind på, hvordan de kan udnytte motivationsteorien. Senere nævner A motivationsfaktorer i flere omgange uden at præcisere, hvad hun mener med betegnelsen, men hun forbinder det blandt andet med, at de skal tale med eleverne om, hvorfor det er vigtigt for dem at læse *Pelle Erobreren*.

A er i et af fagene i læreruddannelsen blevet præsenteret for en arbejds måde, som betegnes som caféremlæggelser. Det er uklart for B, hvad arbejds måden består i, men A får på en forholdsvis klar måde forklaret, hvordan caféremlæggelsen fungerer.

Hvis du nu har de fem borde, så skal hvert bord ligesom have deres eget emne, fordi hvis de kommer med fem forskellige emner til de forskellige borde, så kan de jo ikke være enige om en ting, som de så skal gå rundt og fortælle de andre borde. Kan du følge mig?

A synes også, de skal arbejde med *Cooperative Learning-ting*. Men begrebet nævnes bare en enkelt gang, og A uddyber ikke, hvordan hun forestiller sig det praktiseret.

Det er karakteristisk for A's brug af fagbegreber, at hun svækker betegnelserne ved forskellige tilføjelser: „*nogen ordskemaer og noget værk*” og sætter *-agtige* efter fagbegreber. Det er uklart, hvorfor A på den måde svækker sit sprog. Måske fordi hun stadig er fremmed for begreberne, måske en måde at komme B, som har et svagere fagsprog, men en stærkere vilje, i møde.

A-Fagdidaktik

Selv om A mener, at målet for forløbet er, at eleverne skal have indsigt i den tid, romanen udspiller sig i, omtaler hun også elementer, som har med litteraturanalyse at gøre, men med et upræcist og hverdagspræget sprog:

Helt overordnet var det, at de skulle have den der oplevelse at gå i dybden i en tekst. Hvordan kan man gribe fat i en tekst og hvordan kan man få nogle ting ud af en tekst

Ja, altså vi havde en kategori, der hed Pelle og en, der hed Lasse. Til at starte med i bogen havde vi også en, der hed miljøet, fordi det kommer de meget ind omkring i starten af bogen.

Det var mere sådan udviklingen og de der personlige, måske de indre ting eller .. ja udviklingen man kunne se.

Måden, A forsøger at nærme sig litteraturanalysen på, viser en betydelig mangel på fagsprog.

I planlægningssamtalen drøfter A og B deres holdning til staveundervisning, og A argumenterer for, at eleverne lærer at stave ved at skrive, og læreren kan give respons på udvalgte fokuspunkter. Denne didaktiske refleksion følger A op på ved at referere til betegnelsen processkrivning:

Det vi skal arbejde med til næste gang .. eller lave proces-

skrivning hvor de skal rette alle deres stavefejl og finde ud af, hvorfor det er forkert, det de har skrevet.

A's opfattelse af processkrivning virker her meget bred og uklar. Hun nævner som den eneste del af en proces, at eleverne skal rette egne stavefejl.

Privatskole

C og D underviser i deres praktik i novelleskrivning på en privatskole i København.

Almendidaktik

Intervieweren spørger i det indledende interview til de studerendes overvejelser omkring elevernes forhåndsviden om noveller. Begge studerende nævner det faglige begrebforståelse og peger på, at undervisningen må bygge på elevernes forståelse. Men selve betegnelsen er D ikke helt fortrolig med: *Jeg tror, hvis du skulle lave, hvad pokker er det, nu de kalder den, forforståelse.*

Til et spørgsmål om, hvordan man generelt kan undervise, så man tager hensyn til forskellige elevforudsætninger, svarer D:

D: Det er jeg ikke helt sikker på, at jeg har et svar på. Men det er vel at variere ens undervisning, tænker jeg er rigtigt fint, så man får fanget flest muligt og differentiere måske også. Alle behøver måske ikke lave det samme eller nødvendigvis på det samme niveau. At det er rigtig fint, at de arbejder indenfor det samme emne, men at der kan være forskellige opgaver, eleverne får.

Det tyder på, at D afgrænser differentiering til at have noget at gøre med, at eleverne skal tilbydes forskellige opgaver alt efter niveau. Eksemplet viser, at D nævner et begreb, men omtaler en mindre del af, hvad begrebet indeholder.

C udtaler om det samme: *Det er rigtig vigtigt, at man differentierer, og at eleverne gensidigt harforståelse for, at der er nogle, der skal noget andet end nogle andre.* Citatet viser, at C har kendskab til betegnelsen, men også et noget upræcis sprog om hvad betegnelsen omhandler.

Intervieweren beder C uddybe, hvordan man i praksis kan differentiere. C er i svaret mest optaget af lærer-elev-relationen:

C: Så på den måde tænker jeg, det handler meget om at have et nært forhold til hver enkelt elev som lærer og at kunne skabe forståelse den vej rundt. Men teoretisk har jeg ikke rigtig noget.

Eksemplet tyder på, at den studerende har en fejlagtig opfattelse af, hvad begrebet omfatter.

Om evaluering fortæller D, at de på læreruddannelsen lige har arbejdet med summativ og formativ respons: *Det tænker jeg kunne være noget formativ evaluering undervejs, løbende. Se om man har eleverne med.* Til spørgsmålet om, hvordan hun i undervisningen vil arbejde med formativ evaluering, svarer D: *Nej, det har jeg ikke tænkt på lige præcist. Jeg har det med i min opgave, som jeg lige har siddet og skrevet færdig.* D har altså en forståelse af, at formativ evaluering ofte er en løbende evaluering, men har ikke nogle bud på, hvordan man i praksis vil kunne arbejde med den evalueringsform.

C kommer ligeledes ind på begrebet formativ evaluering:

C: Nej altså, evalueringen – afslutningen skal jo – slutningen skal jo ende ud med umiddelbart, at de får lavet en novelle, som vi skal have givet feedback - hvadhedder det - formativ respons - det fine ord vi kan her på læreruddannelsen.

C: formativ respons, hed det vist på sproget.

Eksemplet viser, at C lægger en form for distance til fagsproget.

I det afsluttende gruppeinterview udtaler D: *Man skulle have haft sådan lidt mere stopprøver, altså virkelig følge op på, om de har fattet det.* D's opfattelse af stopprøver er, at de som praktikanter skulle have stoppet undervejs i forløbet og fortaget en evaluering af, hvad eleverne lærte. Det er ikke, hvad man normalt forstår ved stopprøver

D nævner i det afsluttende gruppeinterview begrebet progression: *Der var progression, helt sikkert meget, men det er jo folkeskolen, det er det man glemmer.*

Intervieweren beder D uddybe og hendes svar viser en korrekt forståelse af betegnelsen, at det handler om fremgang i elevernes læring

D: Ja det kan jeg godt. Vi kan tage sådan noget som åbne slutninger fx og hvordan man starter in medias res og de to ting er übervigtige for noveller. Vi havde heller ikke fået det uddybet og præsenteret helt nok og så i deres færdige produkt, med den færdige novelle, der havde de faktisk mere eller mindre alle sammen in medias res start og åben slutning.

I det indledende interview spørges, om de studerende vil lægge vægt på bestemte arbejdsformer. D svarer:

D: Men arbejdsformer skal både være i grupper og individuelt, på tværs af bedste venner og veninder, men det er svært, når man ikke kender dem, og det kan også være, der er nogen, som bare bliver.

D forstår her nærmest arbejdsformer som et valg af organiseringsformer.

Til samme spørgsmål nævner C Cooperative Learning:

C: Cooperativelearning – at man går ind og gør dem til eksperter – de så skal fremlægge for hinanden. Hvad er det, vi ved lige præcis om denne her gren. Så på den måde, men vi er ikke gået i dybden med det endnu.

Det fremgår ikke helt klart, om C kender principperne i Cooperative Learning. I svaret bliver arbejdsformen til et spørgsmål om elevfremlæggelser. Eksemplet viser, at den studerende kender begrebet, men kun omtaler en meget lille del af, hvad betegnelsen indeholder.

Når intervieweren spørger C om kriterier for et godt undervisningsmateriale, nævner hun betegnelsen multimodalitet:

C: Jeg tænker noget med mange farver og billeder, fordi multimodalitet, tror jeg det hedder, optager mange unge mennesker i dag.

C er tydeligt ikke sikker på, om hun har styr på betegnelsen. Hun forbinder begrebet med farver og billeder og omtaler på den måde kun en del af, hvad begrebet dækker over.

C bruger i samme forbindelse betegnelsen læsestier:

C: Det skal være noget med nogle billeder og måske noget forskelligt tekst, nogle forskellige læsestier, så der ikke bare er hele tiden det samme, men som der ligesom er noget blikfang, der får de her studerende til at vågne umiddelbart.

Hvad C mener med læsestier er lidt uklart, men ifølge C er forskellige læsestier vigtige, fordi de skærper elevernes opmærksomhed og bidrager til variation. Citatet tyder på en noget upræcis og delvis misforstået brug af betegnelsen.

Fagdidaktik

De studerende er meget optaget af den australske genrepædagogik, som de har stiftet bekendtskab med på linjefaget:

D: Der har vi talt om australsk genrepædagogik og noget novelleskrivning som det primært overordnede.

C: Vi har faktisk slet ikke snakket med hende omkring det, men vi har selv, fordi vi har noget genrepædagogik og noget australsk teori og sådan noget, synes, det kunne være rigtig sjovt at arbejde med genrer, på en lidt mere kan man sige nypædagogisk tilgang.

Intervieweren beder D uddybe valget af genrepædagogikken, og hun svarer:

D: Ja, det kan jeg godt. Jeg ved bare ikke lige, om jeg kan huske det. Det er noget, vi har haft på seminariet. Som jeg har forstået, er det en ny måde at lære på, sådan at eleverne ikke bare skal sidde og have tavleundervisning, men også skal være lidt mere deltagende. Og jeg tænker også, at vi skal arbejde lidt mere procesorienteret.

Det fremgår, at D's viden om den australske genrepædagogik er usikker. Hun mener, at det drejer sig om mindre tavleundervisning og større fokus på processen.

C svarer på samme spørgsmål:

C: Det var noget, der hedder, jeg kan ikke sige det, men

Giovanca snegl eller sådan noget. En måde at undervise på, og den var lidt abstrakt, når man ikke har prøvet det, og det ville vi gerne prøve at få konkretiseret i form af simpelthen at udføre den her snegl i undervisningen. Så det er primært derfor, fordi vi gerne vil ligesom lære det her forløb ordentligt at kende og tror på, det er en funktionel måde at lære eleverne at skrive på.

Der er ingen tvivl om, at C meget forståeligt har problemer med at udtale Derawiankas snegl, og hun har da også oplevet gennemgangen af den australske genrepædagogik på linjefaget som temmelig abstrakt. For at få en bedre forståelse af genrepædagogikken vil hun gerne konkretisere Derawiankas snegl overfor eleverne.

C har et stort ønske om, at eleverne skal arbejde funktionelt, men det fremgår ikke, hvordan det kunne ske: *Novelle, hele tiden arbejde lidt funktionelt med det, og til sidst skal det ende ud med, at de laver et skriftligt produkt, som vi så skal evaluere på.* Hun bruger begrebet funktionelt, men der er ingen udtalelser, der viser, om eller hvordan hun forstår begrebet.

I de indledende interview fortæller de studerende, at novelleskrivning skal dominere undervisningsforløbet. D nævner nogle litterære genretræk, som karakteriserer en novelle:

D: Vi kunne læse og finde genretræk. Hvad der gør sig gældende i en novelle, tale om in medias res, at den ikke må strække sig over for lang tid. Det skal helst holde sig inden for få personer og holde sig inden for få dage, Altså alle de ting, som gør, at en novelle ikke er en roman eller et langt digt. Så man finder ud af, hvad der karakteriserer en novelle.

C: At skrive en novelle. Og lære den genre at kende – altså

at have stabilt genrekendskab til novellen.

Senere i gruppeinterviewet fortæller de studerende om de bestemte genrekrav, som elevernes noveller skal leve op til.

D: Vi kan tage sådan noget som åbne slutninger, og hvordan man starter in medias res, og de to ting er iøjeblikkelige for noveller... med den færdige novelle, der havde de faktisk mere eller mindre alle sammen in media res start og åben slutning.

C: Hvordan kan vi på en nem måde få dem til at mestre det, altså ved bare at have de helt basale færdigheder som in medias res, åben slutning, konfliktoptrapning osv., og det synes jeg var fedt, så må målet være nået, når flere af dem har skrevet en god novelle til terminsprøven.

Novellegenren opfattes af de studerende som noget fast og entydigt defineret og med nogle bestemte formelle genrekoder, som noveller skal leve op til. D opstiller nærmest en facitliste for, hvad der karakteriserer en god novelle: *en novelle skal jo gerne have det hele for at gå ind over kategorien novelle.*

D mener, at novelleanalyse er vigtigt for eleverne at kunne, og at det nok også bør indgå i forløbet: *Det er rimeligt, at de har kendskab til, hvad en novelle er, og jeg tror også, vi vil kigge lidt mere på analyse.* D kommer efterfølgende ikke ind på, hvad begrebet dækker.

De studerende nævner desuden de stilistiske træk, som kendetegner novellegenren.

D: Få personer, kort tid, alle de krav, de uden videre bare har taget, copypastet, nærmest de stilistiske krav, der er for novellegenren.

C: Jo, det gør de vel egentlig. Det handlede mere om, at vi ville kigge på de stilistiske træk, har du en medias res, har du åben slutning, hvordan laver du din konfliktoptrapning.

De studerende sidestiller her fejlagtigt stilistiske træk med formmæssige og indholdsmæssige kategorier i en litterær tekst.

I forbindelse med elevernes novelleskrivning omtaler D betegnelsen meddigtning:

D: Så de selv skal prøve at skrive en novelle både i grupper og individuelt og evt. starte meddigtning, tror jeg godt man kan kalde det. Så er der nogen, som starter, og så bytter de materiale med hinanden, med det en gruppe har skrevet, og så skal de prøve at lave en afslutning på det.

Meddigtning er ifølge D, når eleverne skriver videre på hinandens historier. En lidt fejlagtig brug af betegnelsen, som i fagsproget anvendes, når eleverne får til opgave at digte videre på et litterært værk.

På linjefaget har D arbejdet med at give sproglig vejledning til en elev, som har besvaret en opgave fra den skriftlige afgangsprøve, og hun omtaler i den forbindelse nogle fagbegreber: *Vi har kigget på noget som kohærens og kohæsion og semantik og sådan noget. Det er mere, når man går helt ned i sproget.* Et eksempel på at fagbegreber bliver nævnt uden at blive brugt.

I en af praktikugerne har de studerende arbejdet med mundtlighed, og i gruppeinterviewet fortæller de, at C har læst op for eleverne, og at eleverne skulle skrive op, hvad der er godt, når man læser op. Det er bemærkelsesværdigt for de studerendes svar, at de her bruger hverdagsprog, hvor de kunne have anvendt fag-

sprog. C svarer: *Jeg prøvede at gøre det dårligt, læse hurtigt og være nervøs og ryste og kludre i ordene og sådan noget.*

Det er karakteristisk for de studerendes brug af fagbegreber, at de bruger noget, man kan kalde en reduceret betydning. Altså det de forbinder med begrebet, er et hjørne af det begrebet dækker over. Der er en tendens til, at de studerende nævner et fagbegreb, men sådan at man ikke kan se, hvad de forstår ved begrebet. I nogle tilfælde er de studerendes brug af fagbegreber fejlagtig og upræcis, og der forekommer brug af hverdagsprog for faglige begreber. I et tilfælde bruger de studerende en snæver og modelagtig opfattelse af et fagligt begreb. I andre tilfælde markerer de studerende et forbehold for deres egen forståelse af et fagbegreb.

Nordsjælland

Analysen tager udgangspunkt i interview samt en planlægningssamtale mellem E, F og G - i praktik i to 7. klasser på en skole i Nordsjælland.

Om almindidaktik

I både de indledende interview og planlægningssamtalen påpeger de studerende, at det er vigtigt at ændre på traditionelle arbejdsformer. F udtaler, at kreativitet er en af gruppens stærke sider, men det fremgår ikke særlig tydeligt, hvad betegnelsen dækker, og sprogbrugen er præget af brede og dagligdags vendinger:

F: Hvis vi kan lave et eller andet, som skiller sig lidt ud – som måske ikke nødvendigvis er tænkt og set før. Så vil vi gerne gå den vej. Det er i hvert fald også E's og min erfaring fra forrige praktikforløb på første år, at jo mere vi vendte og drejede tingene på hovedet.

Når G snakker om arbejdsformer, er det ligeledes præget af hverdagsprog:

G: Hvis vi kan, tror jeg gerne, vi vil gøre noget ved det, få lidt mere – få dem lidt op af stolene tror jeg gerne, vi vil – få dem motiveret på en lidt øh anden måde.

E anvender hyppigere end sine medstuderende faglige betegnelser, men E kommer ofte kun ind på en afgrænset del af, hvad betegnelserne dækker. Den projektorienterede arbejdsform hænger for E sammen med, at eleverne i fællesskab skaber et produkt:

E: Projektorienteret arbejde meget af det. Det hele er sådan noget projektorienteret. Det kigger jeg meget efter. Det synes jeg er fedt. Det her mål, det færdige produkt som eleverne selv har lavet, eller som fællesskabet har lavet, eller klassen har lavet.

E omtaler Cooperative Learning, som han opfatter som en arbejdsform, som gør læreren overflødig: *Ja lidt, vil jeg sige. Lidt ligesom Cooperative Learning, så gør vi sådan, sådan, sådan. Så har vi en opskrift tut, tut. Så står læreren der og vinker, ikke?* Det tyder på, at E delvist misforstår betegnelsen, som han reducerer til navnet på en metode/opskrift. G er ikke helt enig i E's opfattelse og synes: *Der ligger mere i Cooperative Learning end som så.*

Til spørgsmålet om, hvordan man kan undervise børn med forskellige forudsætninger, kommer G ind på differentiering:

G: Vi snakkede kort om det i går i hvert fald – mig og E. Men altså vi - jeg tror bare vi snakkede om, at vi skulle være opmærksomme på det. Andet fik vi sådan ikke snakket om det. Hvordan vi skulle gøre det. Andet end at prøve at finde på noget til de stærkeste og altså differentiere lidt på den måde og hjælpe de svageste og få dem sat i gang med noget andet. Men andet fik vi ikke snakket om.

G mener, at differentiering drejer sig om, at de svageste og de stærkeste elever arbejder med noget forskelligt. Et eksempel på, at der bruges et begreb, som omhandler en del af det, det dækker.

G er blevet inspireret til at gøre sig tanker om faglige og sociale mål fra noget materiale fra læreruddannelsen:

G: I går der sad mig og E og lavede nogle skemaer ud fra noget Hiim og Hippe, som vi har fået af vores underviser, og det syntes jeg var meget godt til at få konkretiseret nogle tanker om nogle forskellige emner inden for, hvad faglige mål er, og hvad mål er indenfor det sociale i klassen.

G refererer givetvis til Hiim og HIPPES didaktiske model, men udtalelsen tyder også på et noget overfladisk kendskab til den didaktiske tankegang. Dog skelner han mellem faglige og sociale mål.

Til spørgsmålet om, hvad der karakteriserer et godt materiale, nævner G betegnelsen læsestier.

G: Men at der var nogle læsestier, syntes jeg egentlig var det meste, jeg fik ud af det – at der skulle være gode læsestier i det, vi læste. At der skulle være gode ting, så de kunne forstå det og redskaber til læreren i det. Så jeg synes også, det er svært.

Yderligere et eksempel på, at et fagligt begreb nævnes, uden at den studerende kommer ind på, hvad begrebet dækker.

F omtaler i flere omgange begrebet dannelse. Intervieweren spørger ind til F's forståelse af dannelse:

F: Vi må prøve at få tingene i en eller anden større kontekst, hvor at de måske har nemmere ved at forstå det.

Fordi hvorfor er det, vi egentlig gør det her. Men det kan også være, at det er en lærerstuderendes idealisme, der tager over der. Jeg ved det ikke.

F: Jeg tror, at mange af eleverne har meget mere ud af den undervisning rent dannelsesmæssigt. Det er sgu' egentlig også det vigtigste, synes jeg. Du skal nok blive en god brevsribent, og du skal nok kunne forstå en gyser og romantik, og hvad der nu er tidsalder, historiske, hvis du selv er interesseret deri i din hverdag. Men det er også vigtigt at være et godt menneske og behandle hinanden ordentligt. Det er så vigtigt.

For F handler dannelse om, at eleverne reflekterer over meningen med det, de skal lære. Desuden hænger begrebet sammen med etik, og hvordan man bliver et godt menneske. Dannelsesbegrebet er selvfølgelig ikke noget entydigt og færdigt defineret, men citatet peger alligevel på et noget upræcist dannessyn.

E nævner kort vigtigheden af at koble til elevernes forforståelse og refererer til The Teaching and Learning Cycle: *Og det er en kobling mellem at få aktiveret deres forforståelse, altså den der lærecyklus, undervisningens cyklus.* E er fortrolig med betegnelsen forforståelse, men refererer til The Teaching and Learning Cycle uden i den forbindelse at nærme sig, hvad denne tilgang egentlig dækker. I planlægningssamtalen er både E og F interesseret i at prøve „Spiralen“, en model de studerende er blevet præsenteret for på læreruddannelsens linjefag. E mener, „Spiralen“ tager afsæt i en oplevelse:

E: Hvad er det for en handling. Det er det, vi skal starte med. Og det som den skal afføde, er en eller form for fastholdelse. Så skal de med egne ord kigge tilbage og eksperimentere med det.

F korrigerer senere den forkerte betegnelse og siger: *Den hedder sneglen*. De studerende er således ikke fortrolige med den faglige betegnelse, og måden de studerende snakker om dette begreb på, er temmelig upræcis.

Fagdidaktik

Lærerne har fastlagt, at eleverne i praktikperioden skal læse Bjarne Reuters *7.a* og lære om gysergenren. F siger:

F: Så formålet er ligesom at lære at analysere genrer og finde ud af, hvad gys er osv.

F: Nu igen er vi jo ikke nået så langt i processen, men som sagt lige med udgangspunkt i den detalje om, at man kunne prøve at se på virkemidler både på film og rent litterært.

De studerende er som nævnt i citatet ikke særlig langt i de didaktiske overvejelser, og det fagsprog, F benytter, når han snakker om gysergenren og litterær analyse, er temmelig begrænset

De studerende sidestiller betegnelse tema med emne. F siger: *Altså primært skal det jo selvfølgelig være, at tema er gys og gysere.*

De studerende har i planlægningssamtalen en længere drøftelse af, hvordan eleverne skal arbejde med den skønlitterære bog. Dog har de endnu ikke læst bogen selv.

E: Hvordan formår vi at trække genretræk, analyseredskaber, person, miljøkarakteristik og noget komposition, altså de her væsentlige ting i forhold til at lave en god analyse af romanen.

Citatet og den efterfølgende drøftelse viser, at de studerende anvender forskellige litterære analysebegreber, men analysebegreberne kommer til at stå alene og forbindes ikke med indholdet af den bog, eleverne skal læse.

F mener dog, at berettermodellen hører under genrekendskabet, og siger desuden, de bør komme: *med nogle specifikke punkter under genrer*. Udtalelsen tyder på et noget usikkert kendskab til fagbetegnelserne og deres indbyrdes sammenhæng.

Om gysergenren foreslår E, at de arbejder med suspense, hvis der er en scene i bogen, der egner sig til det. F spørger om formålet, og E svarer: *Det er, at de sanser, hvordan de selv oplever det*. E's opfattelse af suspense-begrebet er et eksempel på, at han kun beskæftiger sig med en del af, hvad begrebet omfatter.

E er optaget af de forskellige udtryksformer:

E: Vi skal måske lige have kigget lidt på genren, finde ud hvordan genren er i forhold til hvilken modal det skifter mellem, om det er film, er det lyd?

E bruger her betegnelsen modal og tænker sikkert på modalitet.

E er optaget af den æstetiske læreproces og bruger betegnelsen om den proces, hvor eleverne selv skaber et produkt indenfor danskfaget fx et manus til en gysertælling:

Det handler mere om, at det skal de igennem den her æstetiske læremåde og mærke, hvordan fungerer det at kommunikere med de her kriterier eller med den her genre, hvordan fungerer det, når vi selv afprøver den, noget andet er at være modtagere, men hvordan er det selv at skabe den for ligesom at få det hele med.

Et eksempel, som viser, at E nævner en betegnelse, men kun beretter om en afgrænset del af, hvad betegnelsen omhandler.

E kommer ind på begrebet mundtlighed som en faglig kompetence, men det er uklart, hvad E mener med denne faglighed. Og når E præciserer, at det drejer sig om, at de studerende bruger de rigtige termer, fokuseres på en mindre del af, hvad betegnelsen rummer:

Hvor faglig den er, handler vel også om, at mundtlighed er en faglig ting, kompetence kunne man vel sige. Men det er ikke det sproglige. Jo, vi skal gå ind og udvikle noget af sproget. Vi skal lære dem nogle udtryk, det håber jeg da sandelig også, at de gør. Måske ikke op til et ekspertstadiet, men i hvert tilfald at kunne udtrykke sig bedre sprogligt, og når jeg siger bedre, så mener jeg, sådan at de, når de taler om emnet, så bruger de rigtige termer, at de får de her ting med.

Senere nævner E nogle betegnelser indenfor det mundtlige: *Hvorfor bliver det overhovedet uhyggeligt, når Marie fortæller en historie? Er det fordi hendes intonering og hendes vejrtrækning.* E bruger her fejlagtigt betegnelsen intonering i stedet for intonation.

Det er karakteristisk for de studerendes brug af fagsprog, at de nævner mange fagbetegnelser uden at gøre nærmere rede for, hvad de dækker. Flere gange nævnes en fagbetegnelse, men de studerende kommer kun ind på en afgrænset del af, hvad betegnelsen omhandler. Der er flere eksempler på upræcis og fejlagtig brug af fagsprog. Der bruges i flere tilfælde hverdagssprog om faglige forhold. Der forekommer ligeledes forkerte fagbetegnelser.

Fagsprog – sammenfatning

De individuelle interview inden praktikken, planlægnings-

talerne lige før praktikken og gruppeinterviewene efter praktikken giver et samlet indtryk af de studerendes brug af fagsprog. Der er naturligvis individuelle forskelle og variationer, men det er alligevel muligt at fremdrage nogle generelle tendenser.

Hvad bruger de fagsprog om

De studerende bruger ofte fagbetegnelser, som er blevet gennemgået i linjefag eller pædagogiske fag. De bruger fagsprog om australsk genrepædagogik, Cooperative Learning, og forskellige læseforståelsesmodeller. Desuden nævner flere af dem begrebet undervisningsdifferentiering. De bruger i ringe grad fagsprog fra faget dansk.

Forskellige opfattelser af et begreb

I planlægningssamtalerne er de studerende ikke altid enige om, hvordan man skal forstå begreberne, og der udspiller sig forskellige forhandlinger herom. I et tilfælde bøjer en studerende sig for en anden studerende, som insisterer på sin forståelse af Vøl-skemaet, selv om denne ikke helt har forstået idéen med skemaet. I et andet tilfælde er to studerende uenige i, hvad Cooperative Learning omfatter. Den ene studerende opfatter Cooperative Learning som en opskrift, som læreren bare skal følge, medens den anden studerende mener, at der ligger mere i betegnelsen end som så. Denne uenighed lader de studerende tilsyneladende ligge uden at opsøge viden om, hvordan det skal forstås.

Usikkerhed og manglende præcision

Generelt er de studerendes fagsprog præget af usikkerhed og manglende præcision. Det er karakteristisk, at denne usikkerhed omkring faglige forhold eller faglige betegnelser ikke fører til, at de studerende vælger at undersøge betegnelsen ved fx at slå betegnelsen op. Det er gennemgående svært at spore en udvikling i de studerendes brug af fagsprog fra de individuelle interview til de afsluttende gruppeinterview.

Gennemgående tendenser

De studerendes begrænsede og usikre brug af fagsprog viser sig på forskellig måde, men man kan iagttage nogle tydelige tendenser:

- Det er karakteristisk for de studerendes brug af fagbegreber, at de ofte bruger dem i det, man kan kalde en reduceret betydning. Altså det, de forbinder med begrebet, er et hjørne af det, begrebet dækker over. En af måderne, det sker på, er når et begreb reduceres til en metode. Eksempelvis afskriver en studerende Cooperative Learning, fordi han opfatter den som en opskrift, som sætter læreren ud af spillet. Den studerende har tilsyneladende ikke blik for principperne ved denne tilgang. Et lignende eksempel fremgår, da en gruppe studerende snakker om, hvad der karakteriserer en god novelle, og opstiller en række krav som fx in medias res og åbne slutninger. De studerendes opfattelse af novelleanalyse og novellegenren er fastlåst på en række obligatoriske, formelle og entydige krav, som tilsyneladende en gang for alle er givet. En anden måde, betydningen af et fagbegreb bliver svækket på, viser sig, når en studerende kun fremhæver en del af, hvad begrebet dækker, men på en måde, hvor begrebet omdannes til noget meget bredt. En studerende forbinder fx den australske genrepædagogik med mindre tavleundervisning og større fokus på processen uden nærmere at komme ind på, hvad denne tilgang rummer.
- Der er en tendens til, at de studerende nævner et fagbegreb, men sådan at man ikke kan se, hvad de forstår ved begrebet. En studerende betoner fx flere gange, at det er vigtigt, at undervisningen er funktionel, men nærmer sig ikke, hvordan det kan foregå i praksis. En anden studerende gentager vigtigheden af at benytte nogle motivationsteorier, som hun har fået kendskab til på læreruddannelsen. Men udtalelsen kommer til at stå som et statement, som ikke bliver udfoldet nærmere.

- Der er flere tilfælde af, at de studerende mere eller mindre har misforstået et fagligt begreb eller anvender en forkert faglig betegnelse. En studerende forbinder fx modellering med, at læreren fortæller eleverne, hvorfor en skønlitterær bog er vigtig for eleverne at læse. En anden gruppe studerende sidestiller in medias res, konfliktoptrapning og åbne slutninger i noveller med stilistiske træk.
- Der er en tendens til, at de studerende bruger hverdagsprog om faglige forhold. En gruppe studerende er meget optaget af at bryde med traditionelle arbejdsformer. De vil fx gerne: *vende og dreje tingene på hovedet* og gentager flere gange vendingen: *at eleverneskal op af stolene*. En studerende forholder sig til, hvad eleverne skal gøre i forbindelse med litteraturanalyse og fortæller om: *forskellige måder at dyrke (romanen) på*.
- Der er en tendens til, at nogle af de studerende tager forbehold for deres egen benævnelse af et fagbegreb. En studerende lægger distance til sit eget kendskab til fagbetegnelser og udtaler: *nogen ordskemaer og noget værk* og sætter *-agtig* efter fagbetegnelserne. En anden studerende snakker om formativ respons og udtaler: *formativ respons hedder det vist på sproget...det fine ord vi kan her på læreruddannelsen*.

Samtaleanalyse

Joy Lieberkind og Anders Gjesing

I analysen af planlægnings- og vejledningssamtalerne har vi taget udgangspunkt i nedenstående tre spørgsmål. Hvor behandlingen af vejledningssamtalerne primært tager udgangspunkt i første spørgsmål, så gør behandlingen af planlægningsamtalerne brug af samtlige spørgsmål. I analyserne har vi behandlet de samtalendes argumentation med brug af den klassiske retoriks appelformer: logos, etos og patos. Vi har desuden kigget på turtagning og længden af taleture.

- *Hvad og hvem er styrende for, hvad der tales om i planlægningsamtalerne og vejledningssamtalerne?*
- *I nogle tilfælde har studerende forskellige forslag til planlægning af undervisningen eller er uenige: Hvad er afgørende for udfaldet af forhandlingerne om, hvordan plan eller praksis skal være?*
- *Træffes der klare, fælles beslutninger om undervisningen? Hvordan udtrykker de studerende en fælles forståelse indbyrdes/med praktiklæreren?*

I forhold til vejledningssamtalerne har spørgsmålet om hvad og hvem, der er styrende for, hvad der tales om i planlægningsamtalerne og vejledningssamtalerne været det mest aktuelle, idet vejledningssamtalen tager udgangspunkt i en hierarkisk struktur mellem vejlederen og den vejledte. Som sammenfatningen vil vise, er dette hierarki mere eller mindre tydeligt i alle vejledningssamtalerne.

Spørgsmålet om uenigheder om undervisningen og udfaldet af evt. forhandlinger herom har ikke været relevant, da der ikke er eksempler på udtrykt uenighed mellem de studerende under vejledningssamtalerne. Dette er i sig selv en interessant pointe, som siger noget om de studerendes tilgang til vejledningssamtalen som redskab i deres planlægning og læring. Uenigheder kunne

jo med fordel luftes for en praktiklærer, som så evt. ville kunne kvalificere en fagdidaktisk diskussion med teori og/eller praksis eksempler – men det sker ikke i de tre vejledningssamtaler.

Spørgsmålet, som handler om, om der er klare beslutninger i forhold til undervisningen, bliver ikke i større udstrækning behandlet i analyserne, idet der ikke træffes klare beslutninger om undervisningen. Dette beror enten på, at de studerende er i en meget tidlig planlægningsfase (Folkeskolen i Nordsjælland), og derfor ikke har det fornødne overblik til at træffe beslutninger, eller også drejer samtalen sig fortrinsvis om evaluering af undervisning, som allerede har fundet sted (folkeskolen på Nørrebro og privatskolen i København). De studerende bruger altså ikke vejledningssamtalerne bevidst som et redskab i deres egen læreproces i praktikfaget – og udnytter således ikke det potentiale af professionsfaglig sparring, som vejledningssamtalerne rummer. De studerendes manglende udnyttelse af vejledningssamtalerne beror også på praktiklæreren tilgang til samtalen – i alle tre tilfælde kunne praktiklæreren i højere grad skabe rum for professionsfaglig sparring.

Jf. samme spørgsmåls anden del ser vi dog udtryk for en form for fælles forståelse med praktiklæreren. Disse udtryk er farvet af, hvorledes de studerende og praktiklæreren vælger at indgå i vejledningssamtalens hierarkiske struktur.

Vejledningssamtale Nørrebro

Anders Gjesing

Deltagere: PL= Praktiklærer, A=kvindelig studerende, B= kvindelig studerende

Omtalte læremidler: Romanen *Pelle Erobreren* af Martin Andersen Nexø; FSA Diktat og tilhørende lærervejledning

- *Hvad og hvem er styrende for, hvad der tales om i planlægningsamtalerne og vejledningssamtalerne?*
- *I nogle tilfælde har studerende forskellige forslag til planlægning af undervisningen eller er uenige: Hvad er afgørende for udfaldet af forhandlingerne om, hvordan plan eller praksis skal være?*
- *Træffes der klare fælles beslutninger om undervisningen? Hvordan udtrykker de studerende en fælles forståelse indbyrdes/med praktiklæreren?*

I forhold til denne samtale er første og tredje spørgsmål mest relevant.

Der er klar rollefordeling mellem samtalens deltagere. PL tager teten gennem hele samtalen. Hun sørger for, at der er en dagsorden, og hun styrer samtalen herefter. PL er bevidst om sin vejlederrolle. De studerende A og B er tillige bevidste om deres rolle som *dem, der skal vejledes*. Samtidig ses det, at de føler sig trygge ved PL, idet de ikke er blege for at tage turen fra PL – supplere og tænke med. PL stiller mange autentiske hv-spørgsmål, som sætter A og B's tanker i gang. Dagsordenens indre struktur er PL's observationsnotater – hun refererer gentagne gange til, hvad hun har *skrevet*. Observationsnotaterne handler mest om undervisningens organisering og klasseledelse.

De taler om læremidler to gange: den ene gang på de studerendes initiativ (Hvad gør man, når eleverne ikke har læst lektier?) og den næste gang på PL's initiativ (spørger ind til anvendelse af lærervejledning til en diktat). Det er interessant at se, at begge gange læremidler bliver omtalt, så er det i forbindelse med et *opstået problem* (at eleverne ikke læser lektier og en forkert oplæsning af en diktat).

PL sætter indledningsvist rammerne for samtalen og foreslår to punkter:

- *Nået i løbet af de timer, vi har været sammen (Baseret på PL's observationsnotater)*
- *Situationer, som de studerende synes, de skal snakke om.*

De studerende foreslår tre emner:

- *Hvad gør man, når eleverne ikke har læst lektier?*
- *Situation, hvor dreng blev sendt på kontoret/uroelig pigegruppe*
- *A vil gerne blive mere uafhængig af sin computer og plan, når hun står i undervisningssituation.*

Ud af disse tre emner bliver emne et og tre behandlet i løbet af samtalen.

Efter indledende samtale om undervisningsformer forsøger PL at runde af for at holde dagsordenen; nemlig PL's observationer. Herefter tager PL det første af de studerendes emner op: *Hvad gør man når elever ikke har læst lektier?*

Med udgangspunkt i noter om observationer fra flere timer kommer PL med sin respons på A's problem med computeren:

Pl: Jeg oplever, at du har sluppet den rigtig meget i forhold til de første dage, hvor du støttede dig til den plan, du ligesom havde. Du virker mere fri i forhold til elevernes tilbagemeldinger, og hvad du får skrevet på tavlen. Det er rigtig fint. Det virker, som om du hviler lidt mere i rollen, ikke.

PL styrer samtalen ved at konkludere, sortere i, hvad der skal på denne samtale dagsorden og stille nye, uddybende spørgsmål til de studerende.

Som vi skal se det i senere uddrag, konkluderer PL typisk om *det at være lærer*. Hendes konklusioner har således professions-

faglig karakter. Evnen til at sortere ser vi bl.a. i nedenstående uddrag, hvor PL er bevidst om, at nogle ting skal gemmes til trepartssamtalen. PL bruger således de forskellige samtaleformer i forhold til deres formål. Hun er bevidst om, hvad vejledningssamtalen skal kunne, og hvad der hører til trepartssamtalen. Efter at have talt en del om elevernes motiver for at sige, at de ikke har deres bog med, stopper PL snakken ved at sige:

Pl: Jeg tænker, at nogle af de her ting snakker vi videre om til trepartssamtalen i morgen. Det er jo også ting, jeres lærer fra seminarierne kunne synes var interessant.

Denne bevidsthed er også et udtryk for PL's evne til at styre samtalen.

Til sidst i samtalen tager PL endnu engang styringen, idet hun – efter en meget lang taletur fra en studerende – opsummerer samtalen og afrunder:

Pl: Altså, vi bliver jo desværre nødt til at stoppe nu ... fortsætter i morgen ... aftaler tidspunkt

PL er meget bevidst om sin vejlederrolle, bl.a. når hun samler op på de studerendes refleksioner – og uddrager læring (bruger ofte ”man”, når hun opsummerer samtaleemner og uddrager læring). Samtidig er de studerende meget lydhøre. De responderer direkte på PL's kommentarer. PL er generelt meget anerkendende i sin tilgang til studerende. Korrigerer dem forsigtigt et par gange – ellers vælger hun at stille dem uddybende spørgsmål.

PL's teknik er personlig og saglig: På baggrund af sine observationsnotater stiller hun interesserede spørgsmål til de studerende og afslutter som oftest emnet sagligt ved at konkludere noget generelt om lærerprofessionen.

Man kan sige, at hun bruger patos til at åbne samtalen og få de studerende til at fortælle om deres personlige oplevelser. Denne åbning benytter PL herefter som afsæt for en konklusion, hvor logos er i centrum.

Pl: Har skrevet at du roser dem, men at de faktisk ikke hører det. Den der rigtig fine tilgang til det, det er ærgerligt, for elever har brug for at høre, når de har gjort noget dårligt, men de har rigtig, rigtig meget brug for at høre, når en time har været fantastisk, og det er gået godt, og hvad der har været godt i timen, så det er ærgerligt, at du ikke på samme måde, som når det er fagligt, forventer stilhed og respekt i klassen, at du ikke også gør det, når de skal have ros.

A: Det vil jeg meget gerne prøve at tænke over.

I ovenstående ser vi et eksempel på de studerendes lydhørhed over for PL. Replikskiftet er udtryk for en klar rollefordeling, hvor PL på samme tid anerkender den studerendes indsats på ét område og kritiserer samme studerendes indsats på et andet område. Den studerendes lydhøre reaktion er nok et resultat af denne anerkendende tilgang fra PL's side og vidner desuden om PL's brug af ethos – hun refererer til sit kendskab til elevernes behov for at blive rost – og den studerende respekterer bl.a. på denne baggrund den kritik, hun får.

PL bruger også et hosi forbindelse med sin undervisningserfaring:

Pl: Men en anden ting er, at når man laver de der caféfremleggelse og café møder omkring et bestemt fokus, så skaber man også, at eleverne har en eller anden afhængighedsfølelse af hinanden. Hvis man kører sådan en traditionel undervisning, så skal de læse for min skyld, men hvis man kører på den måde, I har valgt, jamen så

er det jo for eleverne, for deres egen skyld, men også det ansvar i forhold til klassekammeraterne og den gruppe, man sidder i.

A: Det var nemlig også noget af det, vi havde snakket om. Det var lige præcis det.

B: Vi havde tænkt på, at de skulle føle en forpligtelse over for deres egen gruppe der.

Her ser vi for øvrigt en stor samstemmighed og indbyrdes forståelse mellem PL og de studerende. De studerende fremhæver PL's ord og tager dem til sig ved at omformulere det, PL har sagt. Samstemmigheden og den indbyrdes respekt ser vi også i en sekvens hvor PL kommenterer, at A bruger computeren som ur.

Pl. Jeg oplever, at du har sluppet den rigtig meget i forhold til de første dage hvor du støttede dig til den plan du ligesom havde. Du virker mere fri i forhold til elevernes tilbagemeldinger, og hvad du får skrevet på tavlen. Det er rigtig fint. Det virker, som om du hviler lidt mere i rollen, ikke.

A: Det føler jeg også.

PL's oplevelse stemmer overens med den studerendes følelse/oplevelser. Her ser vi også PL's bevægelse fra det personlige (patos), hvor hun tager udgangspunkt i sin oplevelse og fornemmelse, og så ender hun i noget mere sagligt (logos), når hun refererer til "rollen" – dvs. lærerrollen. Med afsæt i noget personligt får PL sat ord på noget professionsfagligt.

Et andet eksempel på den klare rollefordeling i samtalen ser vi i nedenstående uddrag, hvor den studerende helt eksplicit beder om PL's vurdering af en specifik situation:

B: Fordi han [en elev] har hele tiden sådan godt kunnet stille spørgsmål til os og have os sådan lidt, men det synes jeg, det har været lidt slemmere her til sidst. Men hvad tænker du? Tænker du, at det var en lidt for hård udlevering af ham?

PL: Nej, det tænker jeg ikke. Jeg tænker bare at --- det var en lektion i, hvor vigtigt det er, at man kender sine elever godt, så man ved, hvornår man kan tage hensyn til dem, og de har en eller anden tillid, så de kommer og fortæller ting (dør smækker) at (en elev), at hun kommer og fortæller.

PL's svar er karakteristisk for PL's måde at konkludere på. Når hun konkluderer og uddrager læring af samtalen, benytter hun sig nemlig ofte af "man". På denne måde markerer hun, at hun bevæger sig på et generelt plan; hun taler om *det at være lærer – lærerprofessionen*.

PL påtager sig en klar vejlederrolle i forhold til de studerende. Med fast afsæt i sine observationsnotater vurderer hun de studerendes indsats i praktikken. Det er således PL og hendes observationsnotater, der er styrende for samtalen. De studerende anerkender og indoptager PL's vurderinger og konklusioner – det er deres respons på PL's vejledning et udtryk for. Så selvom forholdet mellem PL og de studerende er meget hierarkisk, så bærer hele samtalen i kraft de studerendes respons og PL's styring præg af en gensidig respekt og en indbyrdes forståelse.

Vejledningssamtale Privatskole

Deltagere: P=Praktiklærer, D=kvindelig studerende, M=Mandlig studerende

Omtalte læremidler:

Selvproduceret handout om novellegenren

Noveller af Naja Marie Aidt

Novellen *Tennis* af Kim Fupz Aakeson

Novellen *Bananfluerne* af Jan Sonnergaard

Så´ dansk – forlagsproduceret læremiddel

Et stykke af himlen – forlagsproduceret læremiddel.

- *Hvad og hvem er styrende for, hvad der tales om i planlægningssamtalerne og vejledningssamtalerne?*
- *I nogle tilfælde har studerende forskellige forslag til planlægning af undervisningen eller er uenige: Hvad er afgørende for udfaldet af forhandlingerne om, hvordan plan eller praksis skal være?*
- *Træffes der klare, fælles beslutninger om undervisningen? Hvordan udtrykker de studerende en fælles forståelse indbyrdes/med praktiklæreren?*

Nedenstående vil mest koncentrere sig om første spørgsmål.

Vejledningen fremstår som en meget ligeværdig samtale. Det kan være svært at høre, hvem der er vejleder, og hvem der er den vejledte. Indledningsvis taler de om dagsordenen for mødet, men P slår fra starten fast:

P: Vi skulle jo helst tage udgangspunkt i jeres erfaringer. Er der noget, hvor I tænker, at det kører slet ikke, eller vi undrer os over, at hvorfor gør man sådan, både i undervisningen og i skolen?

P har som sagt lavet en dagsorden, som de nævner indledningsvis og én gang i første del af samtalen. Her i første del af samtalen ses det, at læremidler er på dagsordenen:

D: Nu har du (P) også skrevet, om vi har tænkt over, hvilke noveller de har valgt at arbejde med. Det har vi ikke så meget. Vi ville gerne have noget af Naia Maria Aidt.

I forhold til turtagning, så er det P, som har de længste sekvenser. Hun er på den måde styrende i forhold til den mandlige studerende M, som for det meste blot supplerer det, F siger.

P's få ord til trods, så er det dog hende, som styrer samtaleindhold. Det foregår med små forsigtige spørgsmål (ofte efter en lille pause): Når et emne på denne måde er sat i søen, indgår P igen som en ligeværdig samtalepartner. P er meget sjældent vurderende i sit sprog, men stiller hellere interesserede og medlevendes spørgsmål – ofte i form af ufuldstændige sætninger, som det er op til de studerende at afslutte. Her angående walk´n talk organisering

P: Ideen synes jeg også er god, altså det der med at få lidt bevægelse på og noget gruppe ... men det var måske...

OG:

P: Det var måske også en ting, I skulle være forberedt på: At de (?) måske skulle have nogle flere ting med ned (i skolegården), så de snakker mere. For de vil nok sige, kan jeg forestille mig: "Men jeg har fortalt".

Her ser man, hvorledes P's hyppige brug af forbehold som "måske", "nok" og "kan jeg forestille mig" svækker hendes vurderinger af de studerendes organisering af undervisningen. Samtidig betyder disse forbehold, at P på denne måde skaber et meget frit og ikke-hierarkisk samtalerum, som kan virke befordrende for de studerendes selvrefleksion

Da P spørger ind til nogle faglige mål – begreberne tema, motiv,

komposition og fortællestil, kommer F ind på deres brug af et selvproduceret læremiddel: et handout om novellegenren.

D: Vi kommer til at give dem et hand-out som mig og M har siddet og arbejdet på lidt nu. Altså, det er en gennemgang af berettermodellen, og det er lige kort skitseret i fire punkter: Hvad er en novelle. Og det er ikke nødvendigvis facitlisten til den gode novelle, men hvis du bygger den op sådan her, så er du ikke helt lost. Og så har vi sådan begrebsafklaring og nogle af de der forskellige ting for at få sat på: Hvad vil motiv så sige?

P: Altså, så det står sort-hvidt, eller er det nogle opgaver, de skal bruge?

D: Så det står sort på hvidt.

P: De skal bare have det stående?

D: De får, jeg ved ikke om det er tre-fire papirer udleveret, som de så kan tage frem, når de skal arbejde med det eller skrive en novelle.

M: Det er simpelt hen en opskrift, ikke.

P: Var det ikke sådan en, de selv skulle lave også?

D: Jo, men det er den, de har lavet ud fra de der spørgsmålsark eller de der (uklart). Det er ud fra det.

M: Det var meningen, at vi skulle bruge deres ord, ikke.

D: Vi ville have lavet det i fredags, men så var det jo (uklart). Så nu har vi bestemt, at vi har lavet det ud fra det undervisningsmateriale, de har haft med hjem, og

de ting de allerede har gennemgået. Så det var ikke helt deres egen opskriftsbog, men vores forsøg på en opslagsbog til dem. (P siger noget, der bekræfter, at hun har forstået). Så det håber vi bliver godt. Det er svært, fordi jeg tror altså, at mange af dem har forstået sådan essensen af det. Der var også nogle af dem, de vidste jo godt, at der var en 1. persons fortæller og en 3. persons fortæller. Jeg tror også, de havde hørt tema-motiv før, men ikke sådan helt fået skåret ud i pap, hvad sker der så med de to ting. (P: det tror jeg er rigtigt). Og de kan heller ikke stå alene, sådan som jeg har opfattet det, så skal det ene til for at det andet ...

P: Jeg tror det der har været rigtig meget, at når de har arbejdet med noveller, så har de arbejdet rigtig meget med tema, men de har ikke arbejdet med motiv. Så kan de blive forvirret over at de nu lige pludselig (uklart) noget andet.

Ved en gennemlytning af ovenstående fornemmer man(f.eks. via tonefald), at P er uenig (eller i hvert tilfælde meget overrasket over) i de studerendes ændring i kursen fra en induktiv tilgang til genarbejdet til en mere deduktiv, men P giver ikke sin mening til kende – selvom de studerende jo faktisk har brudt en aftale med P. I stedet spørger hun blot lidt ind til deres ændrede planer. Følger til sidst op:

D: ... Altså, det der med at koble det hele sammen, det tror jeg stadig er lidt for abstrakt. Det bliver lidt for kasseopdelt.

P: Så det håber I ved at lave sådan en, at så bliver det ...

M: Men problemet er også bare, at det ... det frygter jeg i hvert fald, at hele de her fem uger, så går de bare med at

... den første uge fordi vi har fokus på tema og motiv og komposition og fortællesyn, så fordi at så er der nogle, der ikke lige forstår det, og så kører vi bare rundt i det hele tiden, så man ikke kommer videre.

P: Det tror jeg er en meget reel bekymring.

P får med sine ufuldstændige sætninger og bekræftende bemærkninger de studerende til at reflektere, men hendes manglende meningstilkendegivelse gør, at de studerende ikke får "en mur at spille op ad" – dvs., at de ikke får udfordret deres valg og deres begrundelser for disse valg.

Umiddelbart herefter spørger P ind til brug af et forlagsproduceret læremiddel:

P: Skal de arbejde med den i bogen. Altså skal de skrive i bogen? Den der Sådansk.

M: Nej, vi lavede simpelt hen bare et ark selv.

D: Ja, vi lavede et ark, for der var nogle af spørgsmålene, vi ikke ville gennemgå.

M: (uklart) ikke skrive i selve bogen.

F: Det skulle de jo så, hvis de når dertil, ikke.

I forlængelse heraf fortæller de studerende, at de vil sætte et arbejde med en "frinovelle" i gang. Her stiller P spørgsmål til rammerne for dette; noget som kunne indgå i de studerendes selvproducerede læremiddel.

P: Er der ingen faste rammer til den næste?

D: Jo, det tror jeg. Jeg tror at vi arbejder stadig med de der begreber vi prøver at få ... en medias res og den åbne slutning, uden at den bliver for åben. Det vil vi gerne prøve at implementere lidt, for, som M siger, så er de bare så åbne. Hvad skete der så, spørgsmålstejn?

Med disse spørgsmål går P ind og (forsigtigt) påvirker de studerendes refleksioner over valg og brug af læremidler. Hun styrer på denne måde samtaleens indhold, men kvalificerer eller ikke rigtigt de studerendes refleksioner – det havde ellers været en måde, hvorpå P kunne have styret den videre samtale.

Denne indledende styring og manglende videre styring fra P ser vi også til sidst i samtalen, hvor P igen spørger til de studerendes valg af læremidler:

P: Og hvordan har I fundet noveller? Altså, har I været på Center for Undervisningsmidler, eller har I været ...?

M: Vi har været på Hovedbiblioteket. Og så (C) kendte nogle noveller.

P: I har ikke kigget i lærervejledning eller undervisningsmaterialer ellers?

M: Vi har kigget i, hvad var det den hed, Sådansk

D: Og så var der den ene novelle i. Og så har vi haft den der Et Stykke af Himlen som var rigtig god, og som vi har taget vores forskellige fokusområder fra, tema og motiv og plukket ud fra det. Der var også en masse gode noveller i, som vi havde også lidt tænkt, om vi så skulle, den gruppe skulle arbejde med en novelle, der havde primært noget med motiv, eller hvor der var tydelige skift i fortællersyn eller sådan et eller andet, men så blev det lidt for

.. at de så skulle arbejde med hver deres, og hvordan vi så skulle få det samlet. Så valgte vi at arbejde med hver deres fokusområde, men ud fra den samme novelle. Og der var det sådan lidt: Den tager vi.

P er opmærksom og nysgerrig på de studerendes brug af lærervejledning, men de studerende svarer ikke på hendes spørgsmål og refererer i stedet til en grundbog. Man kan derfor sige, at P nok har en intention om at styre samtalen, men hurtigt ender med at lade sig styre af de studerendes svar. De studerende får derfor en indirekte magt over samtalen. P konkluderer dog alligevel meget anerkendende:

P: I virker meget sådan overvejet i jeres planer.

D: Vi har selv analyseret dem sammen. Altså siddet og analyseret hvad det var, vi ville have frem, ikke.

P: Ja, men jeg synes, det er rigtig godt, at I bruger meget tid inden på at sidde og planlægge og nå til enighed. Det tror jeg altså også, man kan mærke, at I ikke står deroppe og ... I starten var i lidt uenige, synes jeg, om hvem der tog ordet, og det der med...

På ét tidspunkt er det de studerende (D), som indleder en samtale om læremidler, idet de beskriver elevernes tydelige brug af synonymordbøger i deres produkter, og P må forklare, hvordan hun har brugt synonymordbøgerne i undervisningen.

D: ... Så vil jeg hellere have, at de bare bruger det ord de nu havde i tankerne først. Men jeg ved ikke, hvordan de bruger de der synonymordbøger.

P: Det er meget forskelligt. De er først begyndt at bruge dem her inden for de seneste par måneder.

D: Den gik bare meget på runde.

P: Men det var meget det samme, hvis man sådan kiggede. Så var det de fire samme der sådan, synes jeg, da jeg var der i hvert fald. Men det er rigtigt: Jeg har egentlig med vilje bedt dem om, fordi deres ordforråd er lidt snævert, og når vi har læseprøver, det de sådan falder ned på, det er, når de i en test skal finde det ord, der mangler og sætte streg under, og de kan ikke finde ud af hvilket af de fire ord, der passer ind, for de kender ikke ordene. Og så bliver det sådan en gættekonkurrence. Så er vi egentlig begyndt at arbejde med blandt andet de ord og så det her med at prøve at bruge nogle ord, som man måske ikke er 100% sikker på, fordi ellers så bliver det bare: sagde, sagde, sagde i stedet for rømmede han sig, altså prøve at få nogle andre udtryk med. Men det er jo en balancegang, altså.

Når de studerende en enkelt gang stiller spørgsmål, kommer P pludselig meget mere på banen – og leverer sin længste taletur i samtalen. De studerendes spørgsmål er ikke affødt af dagsordenen, men har afsæt i en konkret oplevelse i forbindelse med elevbesvarelser, som de i en anden sammenhæng kommer til at tale om. P's refleksioner over brugen af synonymordbøger giver anledning til en interessant og kvalificeret samtale om elevbesvarelser, respons og karaktergivning. Så her kan man sige, at P med sine refleksioner er med til at styre og kvalificere samtalen videre gang.

P er styrende for samtalen, idet hun sætter mange "skibe i søen". Hun følger dog ikke op på samtalemnerne og de studerendes udtalelser med evt. vurderinger og supplerende refleksioner, så på den måde kan man sige, at hun hurtigt slipper styringen i samtalen igen. Man oplever en stor fælles forståelse mellem studerende og praktiklærer

– det ses gennem samtaleens ligeværdighed; P giver ofte udtryk for, hvad hun selv synes er svært, hun giver de studerende (især F) mulighed for meget lange taleture – og ved P's brug af gambitter og bekræftende kommentarer opnås et rum af fælles forståelse. Det er dog svært at udtrække et fremadrettet perspektiv af samtalen; spørgsmålet – hvad skal vi så gøre? – bliver sjældent behandlet.

Vejledningssamtale Nordsjælland

Deltagere: E, F, G = Tre mandlige studerende (kan ikke adskille deres stemmer), L1 = Praktiklærer, L2 = Praktiklærer.

Omtalte læremidler:

Bog af Bjarne Reuter

YouTube

Dødningedukken

Filmen *Skyggernes Hus*

Bogen *Skyggernes Hus*

Filmen *Vikaren*.

- *Hvad og hvem er styrende for, hvad der tales om i planlægningsamtalerne og vejledningssamtalerne?*
- *I nogle tilfælde har studerende forskellige forslag til planlægning af undervisningen eller er uenige: Hvad er afgørende for udfaldet af forhandlingerne om, hvordan plan eller praksis skal være?*
- *Træffes der klare, fælles beslutninger om undervisningen? Hvordan udtrykker de studerende en fælles forståelse indbyrdes/med praktiklæreren?*

I denne forbindelse er første spørgsmål det mest relevante.

Der er en dagsorden, men den omtales først efter en times tid, hvor den ene praktiklærer (L2) får at vide af den anden prak-

tiklærer (L1), at hun ”hopper i den der dagsorden”. Samtalen er i høj grad styret af logistiske og praktiske problemer, som skal løses. Det handler meget om tidsforbrug og forventet tidsforbrug i forhold til skema og undervisning.

L1 og L2 er styrende i første del af samtalen og i slutningen af samtalen – her er det næsten en enetale (fra både L1 og L2), hvor de informerer de studerende om skema osv. og giver dem råd om elevforudsætninger.

Især L2 taler meget om logistik, skemaer og tidsforbrug – L1 siger på et tidspunkt, at L2 på skolen er kendt som ”skemasussie”. Når talen falder på faglige begreber osv., er L2 knapt så styrende, som når det handler om praktiske forhold. Dette kommer til udtryk i hendes sprog, idet hun viser en distance i forhold til faglige begreber ved svækkelser som ”den der” osv.

L1 er derimod mere hjemme i fagterminologien og er derfor mere styrende, når de studerende spørger til deres undervisningsplanlægning og indholdet i deres undervisning.

I midterdelen af samtalen kommer de studerende mere på banen, hvor de taler om deres undervisningsplanlægning. De studerende er på et tidligt planlægningsstadium og er derfor meget optaget af dette, men i forbindelse med planlægningen omtaler de studerende flere gange på eget initiativ læremidler:

EFG: Vi spekulerer på, hvordan vi skal bruge den der Bjarne Reuter...

Senere kommer de i deres gennemgang af deres overordnede planlægning ind på, at de vil introducere deres gysrerforløb ved at:

EFG: ... lægge ud med noget YouTube, sådan: ”Orv, det er

det vi skal lave!”

I lighed med L2 har de studerende også i deres sprog en (ubevidst) distance til det faglige stof (“den der” og “noget YouTube”) – måske er det derfor, at de et par gange udtrykker deres samhørighed med L2, f.eks. udbryder de i kærligt toneleje: “Åhh (navnet på L2)”. Distancen har nok også noget at gøre med, at de ikke er nået så langt i deres planlægning og faktisk endnu ikke har læst den bog, de skal bruge i undervisningen.

Deres skemagennemgang afføder en logisk/praktisk tale om tilgangen til bøgerne, som skal bruges til forløbet. Dette er anført af L2 og til dels L1. I denne forbindelse kommer EFG med nogle refleksioner over brugen af den bog, de vil anvende:

EFG: Hele forløbet skal være knyttet til bogen. Bogen skal ikke blive et eller andet sekundært fjernt, så er det lidt sådan: Hvad bruger vi bogen til?

L2 følger herefter op med en kommentar, som både rummer noget praktisk og lidt om brugen af læremidlet.

L2: Altså bogen er delt op i tre afsnit: og I har tre reelle uger at arbejde med dette her, så I har en uge til hvert afsnit. Jeg tænker lidt på, som regel når man starter en roman op – men igen, det er jo helt, som I tænker det – som regel når man starter en roman op - det har jeg lært engang var det bedste – det er at mange starter den op sammen, altså kigger på forside og bagside – hvad forventer vi os af det her?

Dette følger den L1 op på:

L1: Vi gør meget ud af, uanset hvilken tekst det er, så laver vi noget før, under og efter læsning. Især de tospro-

gede, de har rigtigt meget brug for det her før og under... du kan åbne ordforråd, forfatter, genre – så er de faktisk klædt på til at møde den tekst, de nu skal arbejde med

L2: Det er faktisk det vi gør med Dødningsduken og også det der med hvad er gysergenren egentlig for noget. Det er altså en meget fed intro til det der begrebs(utydeligt).

I dette replikskifte ser vi et karakteristisk billede af de to praktklæreres forskellige tilgange til styring af samtalen. L2 anlægger en praktisk vinkel i forhold til tid og planlægning, og når hun vil omtale før-læsningsaktiviteter, svækker hun sit eget udsagn med: “igen det er jo helt som I tænker det”, og “det har jeg lært engang var det bedste” og igen “det der”. L2 er mere klar i målet i forhold til fagterminologien – og sætter det omtalte litteraturarbejde ind i en fagdidaktisk reflekteret begrundelse.

Senere er det igen L1, som sætter det specifikt lærerfaglige, i dette tilfælde læremidler, på menuen. Det er også værd at bemærke, at L1 forholder sig til dagordenen:

L1: I har skrevet film! Har I bestemt jer for hvilken film?

EFG: Det var fordi, der var Skyggernes hus og Vikaren, ikke?

L2: Skyggernes hus er god at se til, fordi den er jo decideret filmatiseret, men den skal I jo først se, når I er færdige med romanen, fordi ellers så afslører man. Og L1 og mig vi kan jo godt – når vi skal have fyldt et eller andet ud i uge 49 eller 50 – se Vikaren med dem. Den er jo bare sådan en ekstra...

EFG: Bonus...

Igen ser vi L2's tendens til at bringe samtalen om læremidler ned på et lavpraktisk plan, hvor EFG i dette tilfælde må insistere på at reflektere over deres brug af læremidlet i undervisningen:

EFG: Det vi gerne ville med Skyggernes Hus, altså igen; det, at de sidder og ser filmen, det skal ikke blive sådan en sovepude for dem. Sådan: "Nu ser vi en film, ahh, hvor dejligt!". Vi skal jo netop ind og se på: Hvor er suspense, hvor er klimaks osv.

At det flere gange er de studerende, som må styre samtalen ind på noget specifikt fagdidaktisk, ses også i nedenstående eksempel, hvor de studerende helt eksplicit prøver at fastholde et fagdidaktisk fokus. Forinden uddraget har samtalen om filmen ført dem over i en samtale om bogen, som hurtigt får logistisk karakter (delvis foranlediget af L2 og L1), men EFG vil altså gerne reflektere over brug af læremidlet:

EFG: Lad os lige, der er mere at snakke om her. På en eller anden måde skal vi have gjort dem klart; hvorfor er det, vi laver dette her? Hvad er det, I skal bruge det her til? Vi sad lidt med: hvad har jeres hovedtanke været med, at det (gyserforløbet) kommer nu – det kan jo være, at det kommer i en eller anden kontekst eller noget. Og vi tænker, at vi bliver jo nødt til at give dem et eller andet engagement – det har jo en enorm relevans, og der er jo en kulturel kobling, som vi helt sikkert kan danne, så de tænker: "Gys, det er spændende".

Hertil svarer L1 og L2

L2: Og så er det jo fordi, at 7.a er sådan en genial bog – fordi den foregår på så mange planer

L1: Der både det konkrete plan, at de er taget på lejrskole,

og så er det abstrakte plan med skibet, der er ude at sejle. Så det er derfor, vi synes, at det er sådan en fed roman at læse med dem; det her med at de skal kunne tænke abstrakt og konkret – det er den første indsprøjtning, vigiver til dem, så de kan lære at læse mellem linjerne.

Igen ser vi her de to praktiklæreres forskellige styring af samtalen. L1 kan i dette tilfælde i langt større grad honorere de studerendes ønske om fagdidaktiske begrundelser og tager således styringen ved at bruge en fagterminologi, som EFG er bekendt med. L1 og til dels L2 kommer herefter med flere fagdidaktiske begrundelser for valg af læremiddel – men det er vel at mærke på EFG's opfordring. L1 og L2 konkluderer til sidst:

L1: Ja en roman kan meget! Når man arbejder med den

L2: Ja, selvom den er gammeldags.

Det er klart praktiklærerne, som er styrende for samtalen, i og med at de tager nogle meget lange taleture og ikke rigtig lader de studerende få taletid. Samtalen kommer således til at handle meget om skemaplanlægning, elevforudsætninger, og om hvordan praktiklærerne plejer at gøre. De studerende går med på denne dagsorden i størstedelen af samtalen, men får i et par tilfælde L1 og L2 til at kommentere på og reflektere over deres tanker om undervisningen og brug af læremidler. I disse tilfælde styrer L1 mere i forhold til L2, som virker usikker i forhold til faglig terminologi. Der er et tydeligt hierarki i samtalen: De studerende er bevidst om deres rolle som de vejledte og lader derfor L1 og L2 tale størstedelen af tiden.

Vejledningssamtaler – sammenfatning

Anders Gjesing

Det er gennemgående for alle tre vejledningssamtaler, at det er praktiklæreren, som på den ene eller anden måde er styrende for, hvad der tales om. Nedenfor gennemgås de tre samtalers karakteristika med henblik på dette.

På folkeskolen i Nordsjælland er der hele to praktiklærere, hvilket kan have indvirkning på magtforholdet mellem praktiklærere og studerende. Som sagt er vi her i en tidlig planlægningsfase, og praktiklærerne bruger tydeligt vejledningssamtalen som medie for en masse praktiske informationer. Praktiklærernes styring sker sandsynligvis også i kraft af de studerendes minimale forberedelse og planlægning; de studerende udtrykker således stor begejstring for de informationer og råd og vink, som de får, og de ser sig tydeligvis som primært modtagere i vejledningssamtalen. De er tydeligvis meget begejstrede for udbyttet af samtalen og udtrykker flere gange en form for taknemmelighed. På denne måde giver de studerende udtryk for en fælles forståelse med læreren, men det er som sagt langt fra en ligeværdig fælles forståelse, da de studerende ikke selv har noget udtalt professionsfagligt eller praktikfagligt udgangspunkt, men simpelthen kritikløst overtager praktiklærernes forståelse.

Hvor praktiklærerne på folkeskolen i Nordsjælland styrede i kraft af deres indsigt i praktiske og logistiske forhold (etos)– og så således styrede samtalen i denne retning, så tager praktiklæreren på folkeskolen på Nørrebro en anden styring på samtalen. Ligesom i Nordsjælland er samtalen på Nørrebro præget af en tydelig hierarkisk relation mellem vejleder og de vejledte, men samtalen på Nørrebro fremstår som en langt mere ligeværdig samtale – i kraft

af praktiklærerens anderledes måde at styre samtalen på, som betyder, at de studerende også får lov at byde mere ind. Praktiklæreren på Nørrebro bruger helt sikkert etos, idet hun fremstår som en kompetent autoritet over for de studerende. Hendes etos er frembåret af hendes brug af logos, nemlig hendes saglige forholden sig til sine observationsnotater. Disse notater er styrende for samtalsgang og indhold, som således kommer til at handle meget om lærerrollen – både i forhold til det disciplinære og undervisningsplanlægningen. Sagligheden (logos) kombinerer hun med det personlige (patos) i sin anerkendende måde at stille spørgsmål til de studerende på. De studerende får således lange taleture og mulighed for at blive hørt, og når praktiklæreren uddrager læring af samtalen, kvitterer de studerende med eksplicit udtryk for fælles forståelse. Praktiklærerens klare styring med observationsnotater og spørgeteknik giver samtalen en meget mere ligeværdig karakter end i Espergærde.

På privatskolen i København er der ligeledes tale om en meget ligeværdig samtale, i den forstand at de studerende og praktiklæreren taler på samme niveau og hele tiden er meget konsensusøgende. I modsætning til samtalen på folkeskolen på Nørrebro, som også fremstod ligeværdig, er der dog i denne vejledningssamtale slet ikke tale om noget klart hierarki i samtalen. Det er nemlig svært at høre, hvem der vejleder, og hvem der vejledes. Alligevel er det dog praktiklæreren, som styrer samtalsindhold. Det gør hun med små interesserede spørgsmål og ufuldstændige sætninger. Samtalen tager således primært udgangspunkt i de studerendes oplevelser, men praktiklæreren spørger også ind til deres brug af læremidler. Hun undlader dog at konkludere på de forskellige samtaleemner – også derfor er hierarkiet svært at se. Der er gennem hele samtalen et klart udtryk for fælles forståelse – hvor det i de to andre

samtaler er de studerende, som udtrykker denne fælles forståelse – så er det i denne samtale også praktiklæreren, som ligeværdigt og konsensussøgende taler med om egne erfaringer. Den fælles forståelse drejer sig hverken om professionsfaglighed eller praktikfaglighed, men har mere noget med personlig, gensidig sympati at gøre.

Det er gennemgående for vejledningssamtalerne, at de studerende ikke er dagsordenssættende. De ser sig selv overvejende som modtagere og som de vejledte. Man kunne godt forestille sig en position, hvor de studerende er bevidste om at blive vejledt, men samtidig bruger praktiklæreren som kvalificeret sparringspartner i fagdidaktiske spørgsmål. Dette er ikke tilfældet i de tre vejledningssamtaler.

Planlægningsamtale Nørrebro

Joy Lieberkind

Til stede er to kvindelige studerende A og B. A og B er fra forskellige hold og har ikke været i praktik sammen før. Det er første gang, de arbejder sammen. De studerende skal i praktik i to 8. klasser, hvor de skal undervise i fagene kristendom, dansk og engelsk. I dansk har de i samråd med praktiklæreren besluttet, at eleverne skal læse og arbejde med romanen *Pelle Erobreren*.

Udgangspunktet for analysen af samtalen er spørgsmålene:

- Hvad og hvem er styrende for, hvad der tales om i planlægningsamtalerne og vejledningssamtalerne?
- I nogle tilfælde har studerende forskellige forslag til planlægning af undervisningen eller er uenige: Hvad er afgørende for udfaldet af forhandlingerne om, hvordan plan eller praksis skal være?
- Træffes der klare, fælles beslutninger om undervisningen?

Hvordan udtrykker de studerende en fælles forståelse indbyrdes/med praktiklæreren?

De studerende tager på skift taleture. Det er en samtale, som er karakteriseret ved, at begge ønsker at tage og afgive ordet, hvilket betyder, at der ikke er tavse perioder i samtalen, hvor ingen siger noget. I første halvdel af samtalen er sproghandlingerne overvejende af informerende og holdningsudtrykkende karakter. De informerende sproghandlinger finder vi, når de studerende forklarer og beskriver noget for hinanden og svarer på hinandens spørgsmål. Det sker ofte i samtalen som i eksemplet her:

B: Og der står vi også begge to lige for den første time, fordi vi præsenterer os selv. Skal vi ikke sige det. Det er sådan fælles styret. [A bekræfter, B skriver op]

A: Det var religion. Så tror jeg bare, at derfra så taler vi bare med underviseren om ...

B: ...hvor vi så fortsætter. Og så har vi jo fri 11.15 den tirsdag, og da kunne vi jo godt sætte os ned og evaluere på engelsk og snakke om det næste forløb, så det ikke bliver lige dagen før, ikke [A bekræfter. De bliver enige om at tale om de to fag den dag, B noterer. Taler om, at de skal have materialet til kristendom kopieret "i dag".]

At de studerende benytter informerende sproghandlinger, betyder, at der er noget at snakke om. De studerende bruger eksempelvis ikke tid på dialog- og kontaktstrukturerende sproghandlinger for at holde samtalen i gang, selvom de ikke kender hinanden så godt.

At de studerende benytter holdningsudtrykkende sproghandlinger, bliver tydeligt, når der opstår uenigheder imellem dem, som fx her hvor B opponerer mod A's plan for første dag i praktikken:

B: Jeg tror altså ikke, vi skal regne med særlig meget mere på tre kvarter. Det er også vores allerførste time med dem (...). Det er for hårdt bare lige at gå på. Jeg tror, det er meget fint, at vi først lige præsenterer os.

Ordene ”allerførste”, ”for hårdt” og ”meget fint” fungerer som styrkemarkører for B’s påstand om, at der ikke må ske mere den dag, og ordet ”tror” er udtryk for, at B her giver sin mening tilkende.

Når de studerende benytter holdningsudtrykkende sproghandlinger, bruger de formuleringer som ”jeg synes”, ”jeg tror”, og ”det er en god idé”.

B: Men den synes jeg netop skal være konkret med et skema, sådan at de kan se, at det er et undervisningsforløb (...)

Holdningsudtrykkende sproghandlinger er med til at vise, i hvilken grad den talende står inde for det, der siges. Det kan både være i argumentationen for og imod noget, og når de vil vise, at de er enige. Generelt er samtalen præget af, at de studerende har forskellige holdninger til, hvad der skal besluttes. B synes ikke altid det samme som A og omvendt. Hvordan dette kommer til udtryk, og hvad der er afgørende for udfaldet af uoverensstemmelserne, bliver analyseret nedenfor.

Den første uenighed opstår, da A foreslår, at de sender en mail, hvor de skriver, hvad de arbejder med, og hvordan de overordnet har tænkt sig at gøre. B vil hellere printe en plan eller et skema ud, som alle får:

A: Det er ikke, fordi jeg ikke synes, det er godt, det er skrevet ned. Det er bare sådan i forhold til altså lige i forhold til denne her mail, som vi skal sende nu her. Det

kan jo godt være sådan et skrift, hvor vi: Hey, vi arbejder med det og det. Vi gør sådan og sådan og sådan.

B: Altså, vi skal ikke sende en mail i dag, vel?

A: Nej, men i morgen eller i overmorgen.

B: Men den synes jeg netop skal være konkret med et skema, sådan at de kan se at det er et undervisningsforløb.

A: Ok.

B: Det har jeg indtryk af, at det er det, de gerne vil have. Altså, hvor præcist det så er, det er lige meget, men jeg tror ikke, det er meningen, at der bare skal stå, at vi vil lave det og det og det. Det bliver for generelt.

A: Ok.

B: Så har vi overblik over det, og de har overblik over det og kan se, hvor realistiske vi er med hensyn til ... ligesom vi havde skrevet, at vi ville nå sange og de første to faser i Rock og religion, så tror jeg måske også, de vil sige: Altså, der er kun tre kvarter, og I skal også nå, og I vil gerne nå at snakke om koncerten, [uklart] så jeg tror, det er for, at de kan se nogenlunde, hvad vi har planlagt af tid.

A: Jeg tror, vi taler forbi hinanden, men det er fint. Det gør vi bare.

B: Jeg ville have det dårligt med at starte på mandag, og så det hele var for abstrakt.

A: Det er ikke, fordi jeg synes, det skal være for abstrakt, for vi har jo planlagt nu, hvad vi skal lave, fx i religion

på tirsdag, og det har vi jo skrevet ned punktvis nu. Og så tænkte jeg, at hvis det var sådan, at vi skrev det ned punktvis og sendte det til dem, så havde de det jo også, fuldstændig som hvis det stod i et skema, men det er fint for mig. Lad os bare lave et skema og så putte det deri. Det ..

B: Så har vi det alt sammen.

B mener, at de skal skrive et detaljeret skema, og A er sådan set enig med hende i, at de skal skrive tingene detaljeret ned, men ikke nødvendigvis i et skema. Hun mener, at de kan skrive en mail med punkter, ligesom i et skema. B lytter dog ikke til A, men holder fast i, at hendes forslag om mailen er *for abstrakt og generelt*. A mener, at de taler forbi hinanden; hendes forslag til mail betyder ikke, som B antyder, at der kun skal skrives generelt.

A: Og så tænkte jeg, at hvis det var sådan, at vi skrev det ned punktvis og sendte det til dem, så havde de det jo også, fuldstændig som hvis det stod i et skema, men det er fint for mig. Lad os bare lave et skema og så putte det deri.

Men B konkluderer: *Så har vi det alt sammen.*

B vinder diskussionen, og spørgsmålet er, hvad det skyldes. Den ene grund kan være, at A opgiver ved at sige ”det er fint for mig”, som umiddelbart kunne tolkes som en positiv holdningsudtrykkende sproghandling. Der er blot det væsentlige ved ytringen, at A mener det modsatte: hun synes *ikke*, det er fint. At det forholder sig sådan, kan man se ved, at hun forinden har konstateret, at B ikke forstår hende. A benytter sig altså af en implicit sproghandling, hvilket betyder, at der bliver sagt noget andet, end det der umiddelbart siges på linjerne. Ved at formulere sig implicit

giver hun B mulighed for at overhøre det implicite i ytringen. B reagerer da heller ikke på det. Man kan sige, at A taber muligheden for at vinde diskussionen, da hun vælger at formulere sig uklart og implicit.

At B vinder diskussionen kan også skyldes hendes argumentation. Hun benytter sig overvejende af appelformen logos. Der bliver bl.a. henvist til praktklærernes ønsker (logos, ekspertviden). Man kan sige, at B overbeviser A med henvisning til eksperten, i dette tilfælde praktklæreren, der skal bedømme dem:

B: Det har jeg indtryk af, at det er det, de gerne vil have. Altså, hvor præcist det så er, det er lige meget, men jeg tror ikke, det er meningen, at der bare skal stå, at vi vil lave det og det og det. Det bliver for generelt.

A: ok

Og lidt efter:

B: Så har vi overblik over det, og de har overblik over det og kan se, hvor realistiske vi er med hensyn til ... ligesom vi havde skrevet, at vi ville nå sange og de første to faser i Rock og religion, så tror jeg måske også, de vil sige: Altså, der er kun tre kvarter, og I skal også nå, og I vil gerne nå at snakke om koncerten, [uklart] så jeg tror, det er for, at de kan se nogenlunde, hvad vi har planlagt af tid.

At samme argumentation, altså brugen af logos, synes at have en effekt i forhold til udfaldet af diskussioner i samtalen, kan man se i følgende eksempel fra samtalen

A ønsker at lave cafefremlæggelser, og B er skeptisk. Hun har en forestilling om, at cafefremlæggelser betyder, at der arbejdes med mange forskellige ting, og at hun da ikke vil være i stand til

at styreklassen alene, som de ellers havde aftalt. A overbeviser hende om det fornuftige ved caféfremlæggerne på to måder:

Dels overbeviser hun B om, at eleverne ikke skal arbejde med forskellige ting; De skal arbejde med forskellige emner, men inden for det samme felt:

A: Men det jeg tænker, når du siger det der med caféfremlæggelser, og de arbejder med vidt forskellige ting. Jeg tænker ikke, at når de arbejder med caféfremlæggelser, så skal de arbejde med vidt forskellige ting. De skal bare arbejde med forskellige emner inden for det samme felt. De læser fx alle sammen det samme stykke tekst eller arbejder med det samme afsnit eller kapitel i bogen, så er det måske det de arbejder med, og så kan det være, at der er fem grupper fx, hvor den ene gruppe så skal prøve at kigge på noget med, hvordan personerne er over for hinanden. Så er der måske en anden gruppe, som skal arbejde med: Hvordan taler de sammen? Og så ...det går måske lidt ind over, hvordan de er over for hinanden, men altså og så er der måske en tredje gruppe, som prøver at beskrive noget med miljøet: Hvordan er det egentlig der, hvor de er? Har de varmen, eller fryser de? Sover de godt om natten? Altså, sådan nogle ting. Sådan så det bliver meget mere konkret fx den samme tekst, de arbejder med

B: Men bare med forskellige fokuspunkter.

Argumentet er, at det bliver meget mere konkret. Herefter benytter A logos i form af ekspertviden som appellform. A overbeviser B med henvisning til dels, at en ekspert, her dansklæreren på læreruddannelsen, synes, det er en god måde at arbejde på, dels at det er afprøvet og dermed vil være overskueligt at gennemføre:

A: Og så laver de de der caféfremlæggelser, sådan at de forhåbentlig til sidst får et samlet billede af det afsnit i teksten. Er det noget, I har prøvet i jeres danskundervisning?

B: Nej.

A: For vi har nemlig gjort det et par gange, og det har nemlig givet mig den der forståelse for, den der fornemmelse af at man kan gøre det.

B accepterer og formulerer det således:

B: Nå, men skal vi komme helt ned i det konkrete og så finde ud af ... for jeg er med på det hele, både når vi taler om dine ... Det er godt, at vi lige fik defineret, hvad meningen med din caféfremlæggelse var, og hvad min ide var, for der var det netop, at vi har fat i nogle helt forskellige – ikke emner, for emnet er jo Pelle Erobreren, men på helt forskellige måder, sådan arbejdsmetoder og forskellige måder at dyrke den på. Og jeg synes, det er fint, at nogle dage skal det være ... så er det ikke helt så projektorienteret, så [uklart] vi bare har fokus på, her har vi, om I skal lave en ordbog om de gammeldags ord. Her har vi de ord, I ikke forstår, eller dem har vi måske taget samlet i klassen. Så er der en ordbogsgruppe. Det kunne være en rigtig god ide.

A: Det synes jeg også er en fed ide.

A er herefter meget positivt stemt over for B's idé om ordbogen med gammeldags ord. Måske fordi hun netop selv er blevet mødt. Det viser sig også at være en af de få gange, A bestemmer, hvad der skal besluttes. Det er overvejende B, der vinder diskussionerne, og det er interessant i betragtning af, at A umiddelbart

formulerer sig mere fagligt end B, som eksemplet her hvor B har misforstået brugen af VØL-skemaet, men alligevel bestemmer, hvordan der skal arbejdes med det:

B: Men må jeg ikke godt lige sige, at jeg synes, det er lige meget for vores vedkommende, om VØL-skemaet bliver udfyldt omkring det danskfaglige, eller det er udfyldt om deres eget personlige. Vi skal have det i sidste ende, og for mit vedkommende må det gerne være anonymt. Der behøver ikke at være ... bare det er udfyldt, ikke. Og der synes jeg, at netop for at få dem til at deltage, og det vi så [uklart], at det bliver så relevant for dem, når de så kommer i skole om torsdagen ... De har ikke haft anden lektie for end det at skulle lave [uklart] på deres eget folks historie, deres egen [uklart] historie, hvis de vil det, og kommer og skal lave gruppefremlæggelser og har fortalt alt det, og så er det netop, de får den her bog. Og lige pludselig: Nu er den relevant, fordi nu er de så meget selv med i historien i en udvandringshistorie.

For B er det ikke relevant, at eleverne udfylder VØL-skemaet i forhold til det faglige indhold. *Bare det er udfyldt*, som hun siger. B mener, at hendes brug af VØL-skemaet er motiverende og gør arbejdet med bogen relevant for eleverne. Hun argumenterer derefter for, at eleverne udfylder to skemaer; det ene skal handle om eleverne selv og det andet om Danmark for hundrede år siden. Belægget er, at eleverne så bliver inddraget så hurtigt som muligt, og at de deltager, fordi der er fokus på dem selv:

B: Ikke i forhold til. Lad mig lige tale ud, for så tror jeg, du får sammenhængen. Hvis vi laver endnu et VØL-skema sidst i forløbet som handler om Danmark for 100 år siden [gentager de tre spørgsmål], så bliver det lige pludselig, så kommer der en sammenhæng, fordi lige nu så til at starte med skal vi have dem inddraget så hurtigt som

muligt, så de selv deltager og har fokus på sig selv og alt det der. Og derfor synes jeg, VØL-skemaet skal pege på sig selv. Så får vi bogen torsdag, så de går i gang med det, læser om det, og lige pludselig så er det relevant for dem, og så kan de få et nyt VØL-skema næste mandag måske.

Selvom A ikke er enig, argumenterer hun ikke for sin sag; hun nøjes med at stille spørgsmål, som viser, at hun er kritisk over for B's synspunkter, men hun følger ikke op på B's svar med modargumenter:

A: Jamen, Let, er det ikke først til allerallerallersidst i forløbet, når de er færdige med at læse bogen nærmest?

B: Ikke i forhold til. Lad mig lige tale ud, for så tror jeg du får sammenhængen. Hvis vi laver endnu et VØL-skema sidst i forløbet, som handler om Danmark for 100 år siden [gentager de tre spørgsmål], så bliver det lige pludselig, så kommer der en sammenhæng, fordi lige nu så til at starte med skal vi have dem inddraget så hurtigt som muligt, så de selv deltager og har fokus på sig selv og alt det der. Og derfor synes jeg, VØL-skemaet skal pege på sig selv. Så får vi bogen torsdag, så de går i gang med det, læser om det, og lige pludselig så er det relevant for dem, og så kan de få et nyt VØL-skema næste mandag måske.

A: Hvor mange skal de lave?

B: Jeg havde først tænkt mig, at de bare skulle lave et, men nu hvor vi tænker, at det både skal handle om dem selv og Danmark for 100 år siden, så synes jeg, de skal have to, og så kan de bagefter selv, forhåbentlig, se sammenhængen i, at der er altså nogle paralleller i alle udvandringshistorier, og så ... men hvordan ville du ellers blande det sammen?

A: Jamen, det er også det, jeg er lidt i tvivl om. Mit problem er bare, at hvis de skal lave VØL-skema på sig selv, eller hvad man skal sige, deres sådan herkomst, hvornår er det så, du vil sige, at det skal være afsluttet – om fredagen i den første uge eller ...

B: Om torsdagen. Fordi der passer det med, at de lige laver de der præsentationer ...

A: Hvornår skal de svare i Ø'et: Hvad ønsker jeg at vide? Hvad skal de svare der i forhold til deres egen herkomst – hvis det er det, det handler om?

B: Den udfylder vi lidt for dem, for der sætter vi jo de der kriterier for, hvad vi gerne vil vide. Så det Ø kan vi faktisk have udfyldt for dem, når vi giver dem.

A: Kan man godt det? Sådan motivationsmæssigt?

B: De må jo gerne tilføje, hvad de selv ønsker at vide, men vi vil stille nogle minimumsspørgsmål. Skal vi ikke sige det? Vi vil gerne vide deres religion, deres ... Hvad vil vi gerne vide mere?

A: Nu skriver jeg lige ...

Som citatet viser, spørger A, når der er noget, hun ikke er enig med B i, B svarer hende, og det ender med, at A accepterer, da hun til sidst siger: *Nu skriver jeg lige...*

Det interessante er, at A griber fat om B's argumentation med spørgsmålet: *Kan man godt det? Sådan motivationsmæssigt?* B's svar indikerer, at motivation er, når eleverne selv kan tilføje noget. A vælger ikke at følge op på dette svar, og det kan betyde, at hun må acceptere en undervisningsplan, som hun ikke nød-

vendigvis er helt tilfreds med.

Man kan sige, at B i højere grad benytter sig af argumenter end A, hvilket hænger sammen med, at hun bruger flere informationsudvekslende og holdnings- og følelsesudtrykkende sproghandlinger. Hun benytter logos med henvisning til praktislæreren som ekspert og patos med henvisning til elevernes motivation som appelformer. A derimod benytter i højere grad implicite og handlingsregulerende sproghandlinger i form af spørgsmål, hvilket gør det svært for hende at argumentere. A benytter sig i begyndelsen af samtalen af informationsudvekslende sproghandlinger og logos med henvisning til undervisningen på læreruddannelsen som appelform, men jo mere A oplever at blive misforstået, jo mere implicit formulerer hun sig. Hun siger to gange i samtalen, at de to taler forbi hinanden, men hun forsøger ikke at rette op på misforståelsen. Hun siger i stedet "men det er fint nok". Det kunne tyde på, at det egentlig ikke er B's argumenter i sig selv, der overbeviser A, men snarere det forhold at B er insisterende og vedholdende i sin argumentation; hun bliver ved og står fast, og det får A til at trække sig, hvilket kunne tyde på, at hun har svært ved at tage en konflikt.

Det afgørende for, hvad der beslutes i samtalen, synes altså at være, at de talende faktisk argumenterer med tydelig brug af appelformer og informationsudvekslende og holdningsudtrykkende sproghandlinger. Det er ikke nødvendigvis de studerendes faglige niveau, der bestemmer, hvordan undervisningsplanen kommer til at se ud.

Planlægningsamtale Nordsjælland

Til stede er tre mandlige studerende, E, F og G. E og F har været i praktik sammen på 1. årgang. G er ny i samarbejdet. De studerende skal i praktik i to 7. klasser. De har i samråd med praktislæreren besluttet, at eleverne skal læse og arbejde med Bjarne Reuters 7.a. Bøgerne er allerede bestilt af praktislæreren.

I samtalen prøver de studerende at nå frem til en færdig undervisningsplan. Undervejs taler de bl.a. om metoder, aktiviteter, læremidler, lektier og faglige mål for undervisningen.

Udgangspunktet for analysen af samtalen er spørgsmålene:

- Hvad og hvem er styrende for, hvad der tales om i planlægningsamtalerne og vejledningssamtalerne?
- I nogle tilfælde har studerende forskellige forslag til planlægning af undervisningen eller er uenige: Hvad er afgørende for udfaldet af forhandlingerne om, hvordan plan eller praksis skal være?
- Træffes der klare, fælles beslutninger om undervisningen? Hvordan udtrykker de studerende en fælles forståelse indbyrdes/med praktiklæreren?

Det er interessant at kigge på, om hyppigheden og varigheden af de studerendes taleture har betydning for det, der tales om. I samtalsens første del er taletiden nogenlunde ligeligt fordelt imellem de tre studerende, som i dette eksempel:

F: Det er svært at nå på to uger.

E: Hvordan kan vi holde dem op på at læse det?

G: M mener, at de ikke skal ikke gøre det samme hver gang. Der skal være variation. Det gør det mere spændende

F: Det er en mægtig udfordring.

Praktiklæreren har givet dem ideer. Men F synes, de skal lave noget, som de vil prøve af, fx CL, "spiralen"

E: J er ligeglad med CL. Han vil gerne prøve "spiralen"

G: G synes, der ligger mere i CL end som så.

Eksemplet viser dog, at selvom taletiden er ligeligt fordelt imellem de tre studerende, er det E, der bestemmer, hvad samtalen drejer sig om. E spørger, hvordan de kan holde eleverne fast på at læse, hvilket de to andre svarer på. Som svar på E's spørgsmål foreslår F, at de prøver CL¹ eller "spiralen"² af. E er positivt stemt over for spiralen, men afviser at afprøve CL, og selvom G opponerer mod at forkaste CL, er det "spiralen", der senere viser sig at være den metode, gruppen vælger at arbejde med. Det fremgår ikke af samtalen, hvorfor E hellere vil arbejde med "spiralen" end CL. Eksemplet viser dog, G's synspunkt ikke får stor betydning for, hvad gruppen beslutter.

At E har meget at skulle have sagt i forhold til, hvad der tales om, viser sig tydeligt efterhånden som samtalen skrider frem. 20 minutter inde i samtalen er der en ujævn fordeling af taletiden mellem de studerende. E har ofte ordet, og hans taleture er længere end de to andre studerendes. G bliver nærmest tavs og bryder kun ind med korte ytringer, fx opklarende spørgsmål. F indtager dog også hyppigt rollen som taler, men hans taleture er kortere end E's. Det bliver dog de to studerende, der er styrende for, hvad der tales om. At G glider ud af samtalen, kan skyldes, at han ikke har samarbejdet med E og F før, og at de to kender hinanden.

I samtalen giver E og F udtryk for dette: "Men vores ønske er jo også, at de skal være i stand til at, altså en ting er det teoretiske, ... men du og jeg, jeg ved ikke med G, det talte vi i hvert fald meget om sidste år, synes jeg. Du kan stopfodre dem, men de bliver også nødt til at være refleksive (...)".

Der er en indforståethed imellem E og F, som det ikke altid er tydeligt, om G deler. Fx:

¹ Cooperative Learning.
² Spiralen viser sig senere i samtalen at være den genrepædagogiske metode Teaching Learning Cycle.

F: Den første uge – hvad skal der ske?

E: Vi skal have præsenteret os selv. Det skal gå lidt snap-py-joe – vi kan ikke blive venner med dem i år.

F: Nej, desværre.

Det fremgår af samtalen, at F og E har været ”venner” med eleverne sidste år, og at de er enige om, at det ikke kan blive på samme måde i den kommende praktik. F og E forklarer ikke, hvad der ligger til grund for dette ræsonnement. At G ikke spørger, kunne tyde på, at han har accepteret rollen som udenforstående.

Længden og hyppigheden af de studerendes taleture synes altså at være styrende for, hvad de studerende taler om i planlægningssamtalen, men også de studerendes indbyrdes relation og kendskab til hinanden spiller en rolle. Man kunne meget vel forestille sig, at de to ting hænger sammen.

De studerendes argumentation er væsentlig at kigge på i forhold til, hvad der aftales og synes at være enighed om i samtalen. De studerende begrundede faglige aktiviteter og undervisningens indhold ud fra logos; arbejdet med notattekniik og elevernes skriftlighed får eksempelvis sin berettigelse, fordi det passer til lærerens målsætning (læreren er ekspert), og det der arbejdes med i linjefagsundervisningen i dansk på læreruddannelsen (ekspertviden):

E: Ja, præsenter os selv kort og måske også få lavet en appetitvækker sådan, at de begynder at brænde for det her og har vi lyst til det her. Kan I lide at skrive stil. Det er der jo ingen, der kan. Men D (praktiklæreren) sagde, det var vigtigt, at de begyndte at skrive noget, for det havde de ikke gjort så meget.

Og:

E: Hvordan starter vi ud med at få banket en forforståelse ind i krydderen på dem? De har åbenbart haft en snak om genren. Vi starter fra scratch. Vi kaster den her lidt væk. Vi får lavet en TLC på genren. Vi laver noget på tavlen, et eksempel. De gennemgår kort de fire faser. Lidt ligesom vi gjorde sidste år med nyhederne. Hvad synes I om det?

E henviser her til danskundervisningen på læreruddannelsen, hvor der blev arbejdet på samme måde med TLC.

De studerende tager dog også højde for, om det der undervises i, virker meningsfuldt for eleverne og er spændende, og benytter sig her af patos:

F: Jeg tænker bare, hvis de læser denne her(...), så skal alle opgaver og analyseredskaber, så skal 7. a være omdrejningspunktet for det. Og lige så snart vi viger væk fra at bruge denne her som genstand, så tror jeg de mister fokus på denne her og måske ikke har skide meget fandens lyst til det, fordi de kan ikke se meningen med at skulle læse 3-4 kapitler til på torsdag, hvis de ikke skal arbejde med de 3-4 kapitler. Det er måske også derfor, hun har foreslået, at man arbejder med hvert kapitel.

Senere påpeger F:

Det er nærliggende at arbejde med miljø på en eller anden sjov måde.

Der er primært E og F, der argumenterer og benytter sig af appelformerne logos og patos ved at bruge henholdsvis praktiklæreren og linjefagsundervisningen som belæg i argumentationen.

På et tidspunkt, da E og F bliver uenige, spørger E dog, hvad G mener om sagen. Her argumenterer han for sit synspunkt:

G: Lige nu tænker jeg, at det ville være en god idé, hvis de kan se forskellen på genreræk i film og i gys. Jeg synes, det er en super god idé med den der dag der, hvor der er...

E: Den dag hedder halvanden time.

G: Miljø...

E: Du kan ikke lave en store-virkemiddeldag.... Så kan vi sige, det er store-virkemiddeldage.

G: Ja, godt og vel. Måske ikke helt. Man kunne nok godt gøre det på fire timer.

F: Hvad med den fjerde uge? Kunne man gøre et eller andet der?

G: Jo, men det er bare synd, det først kommer der.

Han benytter i lille grad patos og styrkemarkør: Han synes, F's tanke om en store-virkemiddeldag er en "super god idé", og siger, at det er "synd", hvis den først kommer i fjerde uge.

Eksemplet viser, at G's mening først bliver væsentlig, da E og F bliver uenige om hvad det endelige produkt i praktikken skal være. E mener, at eleverne skal lave en film, mens F er mest stemt for, at eleverne laver et skriftligt produkt, som viser, at de har lært noget om gysergenren. G repræsenterer ikke en tredje stemme i diskussionen; formålet er, at han skal afgøre, hvem der har ret, og G støtter F. Hans mening bliver dog ikke optaget i de ytringer, der følger efter. F og E fortsætter diskussionen på egen hånd:

E: Sorry, folks, jeg bliver nødt til at sige noget. I tredje uge, eller i anden uge, det man kunne gøre, når de lavede de der fremvisninger, det var jo at filme dem, når de lavede dem, så vi bagefter kunne sidde og se dem sammen i uge tre, og derved analysere, hvorfor fungerer det her, hvorfor blev det uhyggeligt, hvorfor blev det ikke uhyggeligt.

F: Men hvordan omsætter de deres kompetencer skuespilmæssigt på skrift, det vil jeg gerne vide, fordi lige nu virker det, som om produktet bliver...

Det kunne tyde på, at relationen de studerende imellem har større betydning for samtalens udfald end argumentationen.

Der er generelt enighed om, hvad de faglige mål for undervisningen er:

E: Notatskrivning, intro til berettermodel, narrativ model, som der skal undervises i, så har vi noget med person og miljøbeskrivelse, det er sådan mere, noget de skal kunne, det er målene. Og så genrekendskab, men det er ligesom en del af det der.

Faglige begreber og ord som notatteknik, berettermodel, genreræk, personkarakteristik, miljøbeskrivelse og forforståelse nævnes ofte af alle tre studerende, som noget eleverne skal arbejde med. Det er ikke begreber, som diskuteres, men tages for givet som noget, eleverne bør undervises i. Begreber omtales flere steder som "det overordnede", eleverne skal kunne.

Uoverensstemmelsen de to studerende imellem handler om, hvorvidt elevernes afsluttende produkt skal være en film eller et skriftligt produkt. E er meget optaget af brug af medier og film i undervisningen, og han forestiller sig, at eleverne skal lave en film og arbejde med gysetræk via filmmediet. F er ikke enig.

Han ønsker, at eleverne skal skrive, ikke lave film:

F: Ja, jeg tænker bare lidt på, om man skulle prøve at skille det lidt ad, så man kunne lave en store-virkemiddeldag, hvor man virkelig kunne bruge de der kreative sansninger. De kunne arbejde med noget lyd, eller de kunne arbejde med krop og alle de sanselige ting. Fordi virkemidlerne virker på en måde, når de er skriftlige, og på en anden måde, når det er kva film. Jeg frygter, at de ikke kan skelne mellem dem, og at de vil finde mere inspiration i gysergenren på film, end de gør i det skriftlige, hvis de skal bruge kroppen og være sanselige.

E: Ja, men man kan jo spørge sig selv, om det ikke også er okay, det er jo et andet medie. Du er bange for, at de ikke kan kombinere det til det skriftlige?

F: Ja.

E: Men de skal jo skrive manus ned, kan man sige, ikke?

F bruger patos og benytter ordet ”frygter” i sin argumentation, og E spørger, om F er ”bange”, da han forsøger at afklare, hvad F mener. På den måde taler E sig ind i F’s argumentation.

E giver afslutningsvis afkald på sin idé med at filme eleverne, men først forsøger han at argumentere for højtlesning og filmatisering af elevernes højtlesninger ved at bruge logos, da han nævner en samtale, han har haft med sin linjefaglærer på læreruddannelsen (L). Man kan sige, at brugen af logos har til hensigt at overtrumfe F’s argumentation, der benyttede sig af patos. L repræsenterer ekspertviden:

E: Altså fordi, så er det skriftligt, og så er der højtlesning, men de skal ikke... for det er klart, det kan blive

noget fjol og noget halloj, så det man kunne bede dem om, jeg snakkede med L om det (dansk lærer Zahle), når de skulle lave højtlesning, det var at skrive ind i det der manus, de nu engang laver, opbygge personskildring, miljøskildring, suspense, klimaks. Det foregår inden for en halv side eller sådan noget, ikke, og så skal de op og læse højt, og det man kunne gøre, det var enten at filmatisere de højtlesninger og så sidde og gennemgå dem efterfølgende i den næste time, vi har. Så man kan sige, de bruger den dag, den første time på at de skal lave de her manus, den næste time på at fremføre de her manus, og den tredje time på at evaluere de her ting og finde ud af, hvad der fungerer, og hvad der ikke fungerer. Så bliver de også gjort klar i det her genrehalløj, hvor der skal arbejdes, eller hvad virkede, og hvad virkede ikke. Og det gode ved det her er, at vi filmer det ikke, vi optager det med lyd, for vi må sikkert ikke filme dem alligevel. Og så har vi sgu også noget empiri. Og så må vi også optage evalueringen. Det er bare til os selv om ikke andet. Men jeg tænker på... kunne man gøre det på den måde? Er det en idé? Jeg siger ikke, at det kommer til at ske sådan her, men rent strukturelt? (...)

F er tilfreds, for nu er de tilbage ved det skriftlige, siger han. Han protesterer ikke over ideen om *et manus* som den skriftlige genre, der arbejdes med. E’s idé om filmarbejde ændres til højtlesning af manus, der optages på lyd. Tilsyneladende er begge studerende tilfredse, men spørgsmålet er, hvad de er blevet enige om, og hvad der styrer udfaldet af dette. Om det er ændringen fra film til lyd, der stiller F tilfreds, er ikke helt sandsynligt, da der stadig er tale om manusarbejde og skuespil. Det kunne snarere tyde på, at brugen af ekspertviden i argumentationen har en vis betydning. E underbygger ideens seriøsitet og faglige berettigelse ved at nævne samtalen med linjefaglæreren.

Opsummerende kan man sige, at de studerendes kendskab til hinanden samt længden og hyppigheden af taleture synes at have betydning for, hvad der tales om og besluttes i samtalen. Disse to aspekter hænger sandsynligvis sammen; de to studerende, der kender hinanden godt, taler mest. I forhold til uoverensstemmelser de studerende imellem synes brugen af logos at have den største betydning for udfaldet. Særligt argumenter, der benytter sig af ekspertviden, herunder praktislærers og linjefagsunderviserens udsagn, synes at være afgørende for, hvad der besluttes.

Følgende ser altså ud til at have betydning for udfaldet af samtalen:

Hyppigheden og varigheden af taleture

Relationen de studerende imellem

Brugen af appelformer, særligt logos.

Planlægningssamtaler – sammenfatning

Joy Lieberkind

Analysen af planlægningssamtalerne har til hensigt at svare på følgende spørgsmål:

- Hvad og hvem er styrende for, hvad der tales om i planlægningssamtalerne og vejledningssamtalerne?
- I nogle tilfælde har studerende forskellige forslag til planlægning af undervisningen eller er uenige: Hvad er afgørende for udfaldet af forhandlingerne om, hvordan plan eller praksis skal være?
- Træffes der klare, fælles beslutninger om undervisningen? Hvordan udtrykker de studerende en fælles forståelse indbyrdes/med praktislæreren?

Sammenfattende kan man sige, at de studerendes kendskab til hinanden samt længden og hyppigheden af taleture har afgørende betydning for, hvad der tales om og besluttes i planlægningssamtalerne. Det ser endvidere ud til, at disse aspekter har større betydning for samtalen, end hvad de studerende foreslår, når de ytrer sig. Der er endvidere en sammenhæng mellem taleture og de studerendes kendskab til hinanden; de studerende, der kender hinanden bedst, er også dem, der ytrer sig mest, og i sidste ende dem, der bestemmer, hvad der bliver besluttet.

De studerende benytter overvejende informerende sproghandlinger, hvilket betyder, at der tales om et emne, her planlægningen af praktikken. At planlægningen er samtals genstand, er de studerende så at sige enige om; der er ikke nogen, som prøver at føre samtalen et andet sted hen.

Når der opstår uenigheder imellem de studerende, benytter de sig også af holdnings- og følelsesudtrykkende sproghandlinger. Eksempler på sådanne sproghandlinger er ytringer, der rummer udtryk som ”jeg tror”, ”jeg synes”, og ”jeg er bange for”. Holdnings- og følelsesudtrykkende sproghandlinger er med til at vise, i hvilken grad de talende står inde for det, der siges. Det kan både være i argumentationen for og imod noget, og når de vil vise, at de er enige. Det lader til, at brugen af holdnings- og følelsesudtrykkende sproghandlinger kan være en hjælp for de studerende, når de ønsker at vinde en diskussion, idet de studerende, der ofte benytter sig af dem, har stor grad af indflydelse på, hvad der bestemmes. Disse sproghandlinger har til hensigt at få de andre til at lytte, og det ser altså ud til at virke. Det ser ud til, at brugen af disse sproghandlinger har større betydning for, hvad der besluttes, end hvad de studerende konkret foreslår.

Når de studerende argumenterer, benytter de sig overvejende af appelformer med henvisning til praktislæreren og undervisningen på læreruddannelsen, der begge udtrykker eks-

pertviden, og patos med henvisning til elevernes motivation, og også dette ser ud til at have indflydelse på, hvilke beslutninger der tages. Hvis praktiklæreren, som jo skal bedømme de studerende i sidste ende, har givet udtryk for, at hun ønsker noget særligt, og dette bruges som belæg i argumentationen, accepterer de andre studerende. På samme måde har det betydning, dels at dansklæreren på læreruddannelsen har ytret sig om det, der argumenteres for, dels at det er afprøvet og dermed overskueligt at gennemføre i praktiken. Også elevernes motivation er væsentlig i argumentationen. Det må ikke blive "kedeligt" eller "forvirrende" for dem, så de "mister tråden". Kobler de studerende brugen af disse appelformer sammen med styrkemarkører og holdnings- og følelsesudtrykkende sproghandlinger som "jeg er bange for" eller "jeg synes", kommer deres argumentation til at stå stærkt.

Sammenfattende kan man sige, at de studerende, der oftest benytter informationsudvekslende og holdnings- og følelsesudtrykkende sproghandlinger, har stor indflydelse på, hvad der tales om og beslutes. De studerende, som taler mindre eller benytter sig af implicite eller handlingsregulerende sproghandlinger, har mindre at skulle have sagt. Spørgsmålet er dog, om det forholder sig sådan, at de studerende fra start ytrer sig mindre og bruger færre af disse sproghandlinger og appelformer, eller om det udvikler sig sådan efterhånden, som samtalen skrider frem. Det ser umiddelbart ud til, at det er det sidste, som eksemplificeret her:

I samtalen mellem de to kvindelige studerende benytter A sig i begyndelsen af samtalen af informationsudvekslende sproghandlinger og logos med henvisning til undervisningen på læreruddannelsen som appelform, men jo mere A oplever at blive misforstået, jo mere implicit formulerer hun sig. Hun siger to gange i samtalen, at de to taler forbi hinanden, men hun forsøger ikke at rette op på misforståelsen. Hun siger i stedet "men det er fint nok". A benytter implicite, men også handlingsregulerende

sproghandlinger i form af spørgsmål, hvilket gør det svært for hende at argumentere. At B overvejende vinder diskussionerne er interessant i betragtning af, at A umiddelbart udtrykker en større faglig viden end B. Alligevel nøjes A med at stille spørgsmål, som viser, at hun er kritisk over for B's synspunkter, men hun følger ikke op på B's svar med modargumenter.

Det ser altså ud som om, det ikke er B's argumenter i sig selv, der overbeviser A, men snarere det forhold, at B er insisterende og vedholdende i sin argumentation; hun bliver ved og står fast, og det får A til at trække sig, hvilket kunne tyde på, at hun har svært ved at tage en konflikt.

En væsentlig konklusion må altså være, at det ikke nødvendigvis er de studerendes faglige niveau, der bestemmer, hvad der beslutes. Det afgørende synes snarere at være, at de studerende faktisk tager taleture, argumenterer med tydelig brug af appelformer og benytter informationsudvekslende og holdningsudtrykkende sproghandlinger.

Litteratur som har dannet baggrund for projektet

Bønløkke Braad, Karen, Carsten Henningsen, Per Fibæk Laursen, Bodil Nielsen, Jens Paulsen (2007): *Teori og praksis i læreruddannelsen II. Analyser og perspektiver*, Forlaget CVU København & Nordsjælland

Colnerud, Gunnel & Kjell Granström (1998): *Respekt for lærere. Om læreres professionelle redskaber – fagligt sprog og faglig etik*. Forlaget Klim

Handal, Gunnar og Per Lauvås (2002): *På egne vilkår – en strategi for vejledning af lærere*, Forlaget Klim

Hansen, Jens Jørgen (2010): *Læremiddellandskabet. Fra Læremiddel til undervisning*, Akademisk Forlag.

Henningsen, Carsten, Per Fibæk Laursen, Bodil Nielsen, Jens Paulsen (2006): *Teori og praksis i læreruddannelsen. En interviewundersøgelse*, Forlaget CVU København & Nordsjælland

Hiim, Hilde og Else Hippe (2006): *Praksisveiledning i lærerutdanningen. En didaktisk veiledningsstrategi*, Gyldendal Akademisk, Oslo

Jensen, Lone, Annelise Dahlbæk Kristensen, Bodil Nielsen (2004): *Praktik i læreruddannelsen 1, Rapport fra et udviklingsprojekt på N. Zahles Seminarium*, Forlaget CVU København & Nordsjælland

Korthagen, Fred m.fl. (2001): *Linkingpractice and theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*, Lawrence Erlbaum Associates

Kvale, Steiner og Svend Brinkmann (2009): *Interview. Introduktion til et håndværk*, Gyldendal Akademisk

Larsen Damsgaard, Hilde (2010): *Den professionelle lærer*, Cappelen, Akademisk Forlag, Oslo

Nielsen, Bodil: *Praktik i læreruddannelsen 2, Rapport fra et udviklingsprojekt på N. Zahles Seminarium* (2004), Forlaget CVU København & Nordsjælland

Nielsen, Bodil (2006): *Lærerstudentenes valg af læreruddannelsen og valg og prioriteringer inden for uddannelsen*. Ph.d.-afhandling, DPU 2005, udgivet CVU København & Nordsjælland 2006

Nielsen, Bodil (2010): *Vurdering af læremidler i praksis*, Forlaget UCC

Philips, Louise og Marianne Winther Jørgensen (1999) *Diskursanalyse som teori og metode*, Roskilde Universitetsforlag

Rasch-Christensen, Andreas (2010): *Linjefaget historie – mellem læghistorie og profession*, Viasystime

SkjelbredDagrun (2003): *Valg, vurdering og kvalitetsutvikling av lærebøker og andre læremidler*, Tønsberg: Høgskolen i Vestfold, rapport 16, 2003

Sundli, Liv (2002) *Veiledning i virkeligheten. Praksisveiledning med lærerstudenter*, Gyldendal, Ad Notam, Oslo

Svennevig, Jan (2001): *Språklingsamhandling. Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse*, Landslaget for norskundervisning (LNU), Cappelen Akademisk Forlag

Unge Pædagoger, nr.3/4, 2004: *Praktik i læreruddannelsen*

Bilag 1 - Interviewguide studerende ved praktikkens begyndelse

11. august 2011

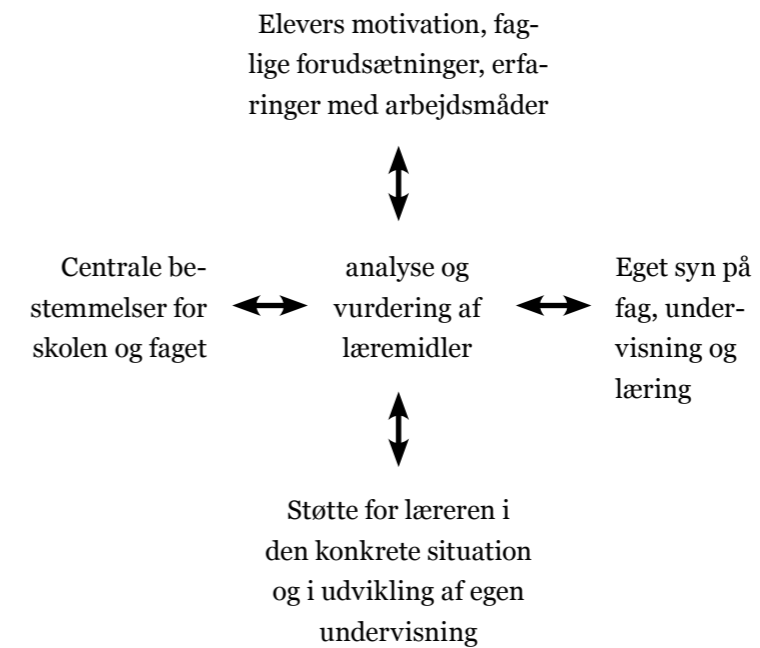
Spørgsmålene skal handle bredt om praktik, men nogle af spørgsmålene skal fokusere på valg af læremidler sådan at dette hovedspørgsmål belyses:

Hvad er karakteristisk for studerendes analyse af, begrundelser for valg af og diskurs om læremidler i forbindelse med en praktikperiode?

Og disse underspørgsmål:

- *Hvad er de overhovedet optaget af ved et læremiddel?*
- *På hvilke måder vælger de læremidler og forholder sig analyserende til læremidler?*
- *Hvilke direkte eller indirekte kriterier har de for om et læremiddel er godt eller mindre godt?*
- *Hvordan evaluerer de et læremiddel de har brugt i praksis i en bestemt klasse?*

Sagt på en anden måde: Interviewene skal vise hvordan studerendes og praktiklæreres overvejelser, begrundelser og vurderinger er placeret i forhold til nedenstående figur fra projektbeskrivelsen. Hvordan vægter hhv. de studerende og praktiklærerne de forskellige forhold som er skrevet ind i figuren? Mangler der noget i figuren som er med i deres interviewsvar?



Fra åbne spørgsmål til uddybende spørgsmål

- Overordnede spørgsmål
 - underspørgsmål

Intervieweren stiller først de overordnede spørgsmål. Dermed er det den studerende der selv vælger hvad han eller hun først og fremmest vil svare på det spørgsmål.

Med direkte udgangspunkt i de studerendes svar på et overordnet spørgsmål stilles opklarende spørgsmål sådan at det den studerende har svaret uklart eller bredt på, bliver klarere eller mere konkret.

Derefter stiller intervieweren de underspørgsmål som den studerende ikke af sig selv har svaret på.

Varighed

45-50 minutter hvis individuelle interview, ekskl. uformel snak før og efter. Nok to timer i alt hvis gruppeinterview.

Præsentation af projektet

Det er et UCC-forskningsprojekt med henblik på at udvikle UCC's læreruddannelse.

De studerende skal have at vide at materialet bliver anonymiseret.

Formålet med projektet er at undersøge hvordan studerende planlægger og evaluerer praktik: overvejelser, begrundelser, vurderinger.

Formålet er ikke at undersøge om de studerende er tilfredse eller utilfredse med deres uddannelsesforløb.

Det billede undersøgelsen viser, skal bruges som udgangspunkt for udvikling af uddannelsen, specielt praktikken.

Undersøgelsen skal vise noget om hvad studerende er optaget af når de planlægger før et forløb og undervejs, og hvordan de bruger vejledningen. Derfor optagelser af planlægningsmøder og vejledninger. De skal ikke gøre noget anderledes end de ellers havde tænkt sig.

Praktiklærere bliver også interviewet for at høre om deres overvejelser over hvordan det er bedst at vejlede studerende i praktik.

Fordeling af tid

Guiden er bygget op sådan at de studerende først et stykke inde i interviewet skal tale direkte om læremidler. Derfor er det vigtigt at de første spørgsmål kun tager 20-25 minutter sådan at der er 20-25 minutter til spørgsmålene om læremidler.

Hvis studerende taler om læremidler inden interviewereren stiller direkte spørgsmål om det, skal de ikke stoppes. Så skal der blot ikke spørges omlige det når de senere skal tale mere om læremidler.

Interview af studerende ved praktikkens begyndelse

Individuelle interview

Til interviewereren:

Spørg uddybende til brede begreber: *Hvad forstår du ved xxxx?*

Spørg opklarende/spejlende hvis noget er formuleret uklart: *Vil det sige at xxx?*

Bed om eksempler på noget der er bredt eller uklart: *Har du et eksempel på xxx?*

Konkrete oplysninger

- I hvilken klasse skal I undervise? Hvor mange elever er der? Hvor mange timer om ugen?
- Hvilke rammer har praktiklæreren givet for valg af undervisningens indhold?
 - Har praktiklæreren fastlagt at I skal undervise i et bestemt emne?
 - ... at I skal bruge bestemt undervisningsmateriale
 - ... bestemte arbejdsformer
 - ... indgå i bestemte arrangementer på skolen eller lignende

Planlægning

- Hvordan går I frem når I planlægger jeres undervisning?
 - Hvad begynder I med at lægge fast? Hvad derefter i grove træk?
 - Er I fælles om alle beslutninger, eller er der noget som den enkelte i praktikgruppen kan bestemme selv?
 - Skal praktiklæreren se et udkast til en plan? Hvis ja, hvad ser han/hun mon efter?

Mål og indhold

- Hvorfor har I valgt netop det faglige område?
- [Hvis bestemt af praktiklærer:] Hvor valgte I den vinkel og den vægtning inden for det område?
 - Er det noget I er særligt optaget af?
 - Eller noget som eleverne endnu ikke har været igennem, og som passer godt i deres årsplan lige nu?
- Hvilke mål har I for det forløb I planlægger?
 - Hvad vil I gerne have eleverne til at lære fagligt?
 - Er der bestemte arbejdsformer I gerne vil have dem til at lære?
 - Er der noget socialt I gerne vil have dem til at udvikle?
- Hvilken betydning har *Fælles Mål*? Hvordan har I brugt trinmålene? Hvordan mener I man i det hele taget skal forholde sig til *Fælles Mål*?
- Hvordan hænger det I har valgt, sammen med jeres syn på hvad der er vigtigt i faget?

Elevforudsætninger

- Hvad ved I eller antager I om elevernes forudsætninger?
 - deres forhåndsviden om det de skal undervises i
 - deres generelle faglige niveau
 - deres motivation for forskellige dele af faget, specielt den valgte del
 - deres erfaringer med forskellige arbejds måder
- Hvor har I det fra:
 - Hvad har praktiklæreren sagt?
 - Hvad har I selv observeret ved besøg?
 - Hvad antager I på grundlag af at I selv har undervist tidligere?
 - Hvad antager I på grundlag af egen skoletid – eller andet?
- Hvordan mener I man kan undervise sådan at man tager hensyn til at elever i denne klasse har forskellige forudsætninger?
- Hvordan mener I man i det hele taget kan undervise sådan

at man tager hensyn til at elever generelt har forskellige forudsætninger?

- Har det haft betydning for jeres valg af undervisningsmaterialer?

Læremidler

[Intervieweren spørger med andre benævnelser. *Undervisningsmaterialer* eller en anden benævnelse hvis den studerende bruger en anden benævnelse.]

- Hvilke undervisningsmaterialer har I valgt?
- Hvordan har I fundet frem til dem?
- Kendte du materialet på forhånd? Hvordan vurderer du materialet?

[Hvis praktiklæreren har bestemt hvilket materiale de skal bruge:]

- Hvad ville I have lagt vægt på hvis I kunne vælge materiale selv?

[Næste spørgsmål stilles først åbent. Det den studerende ikke af sig selv siger noget om som kan være svar på de anførte underspørgsmål, skal der derefter stilles opfølgende spørgsmål om sådan at alle spørgsmål er besvaret på den ene eller den anden måde:]

- Hvorfor har I valgt netop de undervisningsmaterialer? Hvad var vigtigt for jer da I valgte?
 - En bestemt tilgang til det faglige område – et bestemt syn på faget
 - Materialets støtte til læreren
 - Sammenhæng med *Fælles Mål*
 - Organisering af undervisningen, elevernes arbejds måder

- Formodninger om hvad eleverne godt kan lide
- Formodninger om hvad der passer til elevernes faglige baggrund
- Er det let/svært at vælge undervisningsmaterialer? Hvorfor?
 - Har I drøftet valget af undervisningsmaterialer med praktiklæreren? Hvis ja: Hvad har I drøftet?
- Hvad synes I generelt der skal til for at et undervisningsmateriale er godt?
- Hvad har påvirket jeres opfattelse af hvornår et undervisningsmateriale er godt?

Evaluering

- Hvordan regner I med at evaluere?
 - Undervejs, til slut
 - Hvad vil I lægge vægt på at evaluere?
- Står der noget i de undervisningsmaterialer I skal bruge, om hvordan man kan evaluere? Bruger I det?

Bilag 2 - Interviewguide studerende praktikafslutning

Gruppeinterview

Til intervieweren:

Spørg uddybende til brede begreber: *Hvad forstår du ved xxx?*

Spørg opklarende/spejlende hvis noget er formuleret uklart: *Vil det sige at xxx?*

Bed om eksempler på noget der er bredt eller uklart: *Har du et eksempel på xxx?*

Plan

- Hvad ændrede I undervejs? Hvorfor?
[I det omfang de studerende ikke allerede har svaret på det med det åbne spørgsmål, stilles disse spørgsmål.]
- Holdt målene? Justerede I dem undervejs? Hvorfor? Hvordan?
- Hvordan tilpassede I indholdet undervejs? Hvorfor?

Elevforudsætninger

- Passede jeres antagelser om elevernes forudsætninger? På hvilke områder passede de, og på hvilke ikke?
- Passede undervisningsmaterialerne til **eleverne**? På hvilke områder passede de godt? På hvilke passede de dårligt? Hvor skulle I tilpasse dem? Hvordan?
 - Hvordan passede de til elevernes *faglige* niveau?
 - Hvordan passede de til de *arbejds måder* eleverne kendte eller let kunne lære?
 - Hvordan passede de til elevernes *motivation*?
- Valgte I nye undervisningsmaterialer undervejs? Hvis ja: Hvad lagde I vægt på da I valgte dem?

Syn på fag, undervisning og læring

[nedenstående spørgsmål kan flettes]

- Har jeres syn på faget ændret sig?
- Har det I har lagt vægt på i jeres undervisning svaret til **det I synes er vigtigt i faget?**
- Har jeres syn på undervisning og læring ændret sig?
- Har det I har lagt vægt på i jeres undervisning svaret til **det I synes er vigtigt når man skal undervise, og når elever skal lære?**

Syn på fag, undervisning og læring – i forhold til læremidler

- Hvordan passede undervisningsmaterialerne til jeres syn på faget, altså det I synes er vigtigt i faget?
- Hvordan passede undervisningsmaterialerne til jeres syn på undervisning og læring?
- Valgte I undervisningsmaterialerne først og accepterede det syn på fag, undervisning og læring de var udtryk for – eller valgte I undervisningsmateriale ud fra jeres syn på fag, undervisning og læring?

Læremidler

Egne

- Hvor høj grad har I selv produceret undervisningsmaterialer?
- Hvorfor lavede I dem selv? Hvad ville I sikre jer ved at lave dem selv?
- Opnåede I det I ville med jeres egne undervisningsmaterialer?
- Hvad ville I ændre hvis I skulle lave dem i dag ud fra de erfaringer I nu har?

Forlagsproducerede

- Var undervisningsmaterialerne styrende sådan at du fulgte dem nøje, eller valgte du at bruge noget som var en støtte for dig, og udelade andet?
- Hvad gjorde du som materialet foreslog, og hvad gjorde du anderledes?
 - Mål
 - Tekstvalg
 - Arbejdsformer
 - ...
- Brugte I lærervejledningen? Til hvad? Hvorfor?
- Levede undervisningsmaterialerne op til jeres syn på fag, undervisning og læring? Hvordan/hvordan ikke?
- Hvad gjorde I hvor det ikke levede op til jeres syn på fag, undervisning og læring?
- Hvor fandt I de materialer I brugte?
- Hvordan har I brugt it og internettet? Hvorfor?

Vejledning

[Hvis de studerende ikke som svar på hovedspørgsmålet af sig selv siger noget om undervisningsmaterialer, skal der stilles et opfølgende spørgsmål om det.]

- Hvad har I talt om i vejledningen med praktiklæreren?
 - Mål
 - Undervisningsmaterialer
 - Differentiering
 - ...
- Hvorfor var det netop de områder I kom til at tale om? Hvem bestemte hvad I skulle tale om?

Egne møder

[Hvis de studerende ikke som svar på hovedspørgsmålet af sig selv siger noget om undervisningsmaterialer, skal der stilles et

opfølgende spørgsmål om det.]

- Hvad har I talt mest om på jeres egne møder
 - Mål
 - Undervisningsmaterialer
 - ...

Evaluering

- Hvordan har I evalueret?
 - Hvad har eleverne lært?
 - Hvad har eleverne lært noget af?
 - Hjælp undervisningsmaterialerne dem til at lære?

Videre

- Hvad vil I tage med fra denne periode og bruge i næste praktikperiode eller når I skal ud og arbejde som lærere?

