

# Dømmekraft og skøn i skoleperioden – med Søren og Mette i praktik

---

Rapport fra et delprojekt under FoU-programmet ”Praktik og praksislæring,  
Pædagogiske-Socialfaglig Højskole, VIA University College, 2010-2011  
af Karen Marie Hedegaard, lektor, cand.pæd., Læreruddannelsen i Aarhus

## Indhold

1. Indledning.....	2
2. Teoretiske og analytiske perspektiver på dømmekraft og skøn .....	3
2.1. Professionel kompetence som situationsbestemte skøn baseret på dømmekraft.....	3
2.2. Filosofiske perspektiver på dømmekraft og skøn som alternativ til teori-praksis problemet?.....	4
2.3. Lærerarbejde og professionalitet .....	6
2.4. Udviklingsprogrammet om praktik og praksislæring – dømmekraft og skøn i praktik.....	8
2.5. Dømmekraft og skøn i skoleperioden – kan man undersøge skøn empirisk? .....	9
2.5. Metodeovervejelser .....	11
2.5.1. Design .....	11
3. Dømmekraft og skøn hos studerende i netværksgruppen.....	13
3.1. Netværksgruppens arbejde med lærerfaglige problemstillinger .....	13
3.2. Før praktikken.....	14
3.3. Under praktikken .....	15
3.4. Efter praktikken .....	17
3.5. Hvilke former for viden henvises der til, når de studerende udøver dømmekraft og skøn?.....	18
4. Søren og Mette i skoleperioden .....	21
4.1. Mette: Udfordringer ved gruppeorganiseret undervisning .....	22
4.2. Søren: Udfordringer ved klasseundervisning .....	31
5. Sammenfatning og konklusion .....	39
Litteratur.....	45

## 1. Indledning

Denne rapport drejer sig om et delprojekt under udviklingsprogrammet "Praktik og praksislæring", og handler om en undersøgelse af dømmekraft og skøn hos lærerstuderende, der er i den sidste og afsluttende praktik i uddannelsen, skoleperioden.

I skoleperioden er der meget på spil for de studerende; de står ved afslutningen af deres uddannelse, og mødet med skolen, de andre lærere og eleverne har stor betydning for de studerendes læreridentitet. Skoleperioden er med sine 8 uger den længste praktikperiode i læreruddannelsen, hvor de studerende for første gang er alene i klassen og står med et selvstændigt ansvar for undervisningen. Det er en form for 'svendeprøve' som professionel lærer, hvor det indebærer at kunne udøve selvstændige, pædagogisk begrundede skøn i forbindelse med undervisningen.

Delprojektet tager udgangspunkt i Harald Grimens og Anders Molanders (2008) skitse til en teori om skøn i professionel praksis. Her ses det professionelle skøn som anvendelse af viden og normer til situationsbedømmelse og handleafgørelse i en konkret praksiskontekst. Skøn er påkrævet, hvor der er en ubestemthed i praksis som fordrer et praktisk ræsonnement: at finde et begrundet svar på, hvad der bør gøres ved at slutte fra en situationsbeskrivelse til en handling i kombination med en norm. Det professionelle skøn kan yderligere forbindes med det filosofiske begreb om dømmekraft og Aristoteles' vidensfilosofi og etik (fronesis).

Undersøgelsen har fokus på hvilke udfordringer, der viser sig for lærerstuderende i praktik, når de skal udøve skøn i praksis, og hvilke former for viden de tager i anvendelse, når de skal vise dømmekraft. Hensigten med undersøgelsen er at klarlægge, hvilke problemer de studerende oplever i forbindelse med udøvelse af et professionelt skøn i lærerpraksis, og hvilken støtte til forståelse og handlemuligheder de kan have brug for gennem undervisning og vejledning. Det er også et perspektiv at bidrage til en forståelse af professionel dømmekraft og skøn, som kan bruges som grundlag for vejledning med øje for kompleksiteten i uddannelse og praksis.

Undersøgelsen bygger på kvalitative metoder, og kan betragtes som et case-studie, der anvender materiale som stammer fra logbog over arbejdet i en netværksgruppe for studerende på 4. årgang i efteråret 2010. Hertil kommer observation af undervisning i praktikken med et opfølgende interview med to studerende fra netværksgruppen, som jeg i rapporten kalder Søren og Mette. Desuden har jeg gennemført interview med Mettes praktikvejleder. Jeg skylder dem alle stor tak, fordi de har været positive over for projektet, og engageret sig i samtaler om deres oplevelser og syn på undervisning og elever, skole og praktik.

Rapporten er bygget op, så afsnit 2 indeholder det teoretiske og metodiske grundlag for undersøgelsen. I afsnit 3 følger undersøgelsens fund om hvilke lærerfaglige problemstillinger der optager de studerende gennem forløbet i netværksgruppen, og i afsnit 4 følger to fortællinger om Søren og

Mette, de problemstillinger de oplever, og de overvejelser og skøn de gør sig i skoleperioden. Af-snit 5 er en sammenfatning og konklusion om mulige professionsdidaktiske perspektiver.

## **2. Teoretiske og analytiske perspektiver på dømmekraft og skøn**

### **2.1. Professionel kompetence som situationsbestemte skøn baseret på dømmekraft**

I forståelsen af professioner og professionsuddannelse, f.eks. hos Eliot Freidson (Krogh-Jespersen, 2005, s. 252 ) opfattes det professionelle arbejde som skønsbaseret, og professioner ses som ken-detegnet ved at anvende en generel viden på enkelttilfælde. Grunden er, at det professionelle arbejde rummer en høj grad af ubestemthed, som indebærer at der sjældent kan gives entydige konklusioner om hvad der skal gøres i konkrete situationer, men at den professionelle må udøve skøn og træffe beslutninger baseret på dømmekraft. Hvis ikke der var denne ubestemthed, ville arbejdet kunne udføres rent mekanisk, eller foregå efter en manual, og det ville ikke have nogen større betydning hvem der udførte det. Det er også grundlag for kravet om, at personer som skal udføre arbejde med en ubestemthed, der indebærer udøvelse af skøn, må have en særlig viden, som sætter dem i stand til at udføre disse opgaver. I professionsteorien forudsætter professions-status derfor en særlig viden, som kan systematiseres, kommunikeres og læres gennem uddannel-se (Grimen & Molander, 2008).

Da professionsstatus forudsætter en særlig viden, udspiller der sig en kamp om 'den rette viden' i den uddannelsespolitiske debat om professionsuddannelserne. F.eks. bygger fortalere for en evi-densbaseret praksis på et ideal om læreren som 'ekspert i undervisning', og ser ingen værdi i at man beskæftiger sig med pædagogisk filosofi, dannelsesbegrebet og normative spørgsmål i lærer-uddannelsen (Holm, 2010, Rasmussen, m.fl., 2010). Denne position har fået stor indflydelse, fordi den følger intentionerne i Bologna-processen, hvor der i internationale komparative undersøgelser af læreruddannelsen er blevet sat fokus på at styrke forsknings- og udviklingsbaseringen af uddan-nelsen, med henblik på at professionel praksis i højere grad baseres på forskningsviden.

Men da man i professionelt arbejde med mennesker skal agere i komplekse og principielt uforud-sigelige praksissammenhænge, kan forskningsbaseret viden og evidens aldrig erstatte eller over-flødiggøre det professionelle skøn, selv om viden om praksis kan kvalificere dømmekraften. Derfor er det også paradoksalt, at skøn i professionsteorien optræder som en 'uanalyseret restka-tegori', når udøvelse af skøn er central i de fleste forståelser af professionalisme (Grimen & Mo-lander, 2008, s. 179). Spørgsmål om dømmekraft og skøn bliver derfor fortrinsvis behandlet med udgangspunkt i forståelser og begreber netop hentet fra filosofien, som det f.eks. gælder mange af artiklerne i Tidsskriftet Gjallerhorn (nr. 9, 2009) med temaet om dømmekraft.

## 2.2. Filosofiske perspektiver på dømmekraft og skøn som alternativ til teori-praksis problemet?

Professionsuddannelse bygger på et professionsbegreb, hvor det er uddannelse baseret på teoretisk viden som har den højeste status, og akademisering og forskningsbaseret anvendes derfor som professionaliseringsstrategi. Filosofien rummer mulighed for at overskride denne ensidige forståelse af professionel kompetence, hvor en teori-praksis dualisme synes at være indbygget i uddannelsestænkningen. For måske skyldes dualismen, at der er tale om et uklart og unuanceret teoribegreb? Ifølge Karen Braad (2008) er det et paradoks, at teoribegrebet i læreruddannelsens tekster (bekendtgørelser, vejledninger, studieordninger, mm) fremtræder meget uklart, samtidig med at der lægges stor vægt på og generelt er stor tiltro til teori. Braad peger på, at den oprindelige nuancerede og flertydige forståelse hos Aristoteles og i den antikke filosofi af hvilke vidensformer, der knytter sig til forskellige menneskelige handlinger, er gået tabt i den vestlige kultur. De tre begrebspar *theoria*-*episteme*, *poiesis*-*techne*, og *praxis*-*fronesis* er blevet reduceret til ét begrebspar: teori-praksis. Det betyder at der kommer til at mangle ord og begreber om, hvilken viden der er nødvendig for at udøve forskellige typer af handlinger, og hvordan man kan tilegne sig denne form for viden. Og det bliver ifølge Braad særlig et problem i forhold til de studerendes praktiske færdigheder (Braad, 2008, s. 5).

Der kan dog også være en fare ved at bruge de aristoteliske vidensbegreber til at vende teori-praksis forholdet på hovedet. Prisen for den professionspolitiske gevinst ved at anvende Aristoteles' vidensbegreber på en måde som sætter *fronesis* i højsædet, ser Thomas Aastrup Rømer "som en hyppig mangel på systematik (*Techne*), ...og ikke mindst at man mister forbindelsen til *Theoria*... For at hævde *Phronesis* som filosofisk grundlag, må man nemlig vejen omkring *Theoria* og undersøge en given praktisk vidensstruktur (altså *Phronesis*') karakter og dens eventuelle relation til andre strukturer. Og dette kan ikke gøres med nytte for øje, men kun som en refleksion i *Theoria* selv. *Phronesis*' overhøjhed kan kun etableres via en refleksion over *Phronesis*' postulerede modsætning, nemlig *Theoria*" (Rømer, 2009, s. 10).

*Techne* og *fronesis* angår det, som kunne være anderledes, og er dyder, som trænes gennem overvejelse. *Techne* er den praktiske kundskab, kunnen eller kunst, som i mange fremstillinger er omtalt som professionernes *tavse viden*, et begreb der stammer fra filosofen Michael Polanyi, som knytter den til kroppen og sansningen. Hos den norske filosof Kjell Johannesen deles kundskab - med henvisning til filosofen Wittgenstein - op i kategorierne påstandskundskab, færdighedskundskab og fortrolighedskundskab, hvor den første svarer til den epistemiske kundskab og de to sidste til den praktiske. Med begrebet fortrolighedskundskab betones det konkrete, kropslige og sanssemæssige, ligesom i den tavse kundskab hos Polanyi (Grimen & Nortvedt, s. 172).

Det er en pointe ved de aristoteliske vidensformer, at enhver form for kundskab kommer frem gennem en særlig aktivitetsform: *theoria* er beskrevet som det at se, at skue, hvor der er tale om at se på tingene på afstand, at være tilskuer eller forsker, der søger at se bagom det praktiske. Det kan også forstås som det 'at tænke teoretisk', som Randi Andersen og Kirsten Weber (2010) i bogen 'Profession og praktik' efterlyser i professionsuddannelsernes arbejde med teori.

*Praxis* er derimod kendetegnet ved, at man er deltager, der skal handle med et etisk ansvar over-

for andre, og derfor er man rettet mod hvad der bør gøres i den konkrete situation. Det er ofte omtalt som handledvang i professionelt arbejde, og den situation, at der må udøves skøn uden sikkerhed, kaldes hos Grimen & Molander 'skønnets byrder' (Grimen & Molander, s. 192).

Område	Kundskab	Aktivitetsform	Formål
Det teoretiske	Episteme	Theoria	Forståelse, indsigt, analyse
Det praktiske	Techne Fronesis	Poeisis Praxis	Produktion / fremstilling Social / etisk handling

Fra: Tone Saugstad, 2007, s. 231

Fronesis viser sig som moralsk dyd, som Aristoteles beskriver som det at finde den gyldne middelvej, sådan som mod er den gyldne middelvej mellem fejhed og overmod, når en person oplever: "Hvis jeg venter lidt, risikerer jeg det går galt. Hvis jeg fortsætter, ved jeg ikke hvad der sker".

Ifølge dydsetikken kan man tale om at udvikle moralsk mod eller modets handlemuligheder, når der er brug for det, så modet bliver en fast handledisposition, ved at vælge igen og igen at handle modigt, så der sker en habituering og det bliver til vane og karakter. Martha Nussbaum, der repræsenterer en moderne dydsetik, ser responsen i en etisk situation som en handleimpuls, der ligger i, hvordan jeg opfatter situationen intellektuelt og følelsesmæssigt. Først må vi gøre os klart hvad der foregår, se og føle hvad der sker med hjerne og hjerte, idet mennesket selv bærer ansvaret for hvordan det vælger at opfatte en situation. Dyd er dog ikke kun en egenskab hos en person, men opstår inden for et miljø, en kontekst, hvor der er brug for det (Aldenmyr, m.fl, 2010).

Det professionelle skøn og god dømmekraft beskrives af Kirsten Krogh-Jespersen (2009) som 'lærerarbejdets etos'. Hun henviser bl.a. til grundlæggeren af den videnskabelige pædagogik, J.F. Herbart, der ser den *pædagogiske takt* som et tredje led i forhold til teori og praksis: Teori er både *for lidt* i forhold til praksis, idet praksis altid er mere kompleks, end det teorien vil kunne rumme, og omvendt er teori også *for meget*, idet den præsenterer en generel viden, som omfatter langt mere end den konkrete praksis. Derfor er teori ofte ikke til direkte hjælp i den konkrete situation. Krogh-Jespersen henviser også til van Manen, der siger: '*Takt er kroppens sprog – det er handlingens eget sprog i pædagogiske situationer*' (Krogh-Jespersen (2006, s. 111)

Pædagogisk takt betyder i Alexander von Oettingens udlægning af Herbarts begreb, at '*der i den konkrete pædagogiske situation kan træffes hurtige, præcise afgørelser og bedømmelser, der ikke som hos den praktiske "slendrian" bare er en bevidstløs handling, men som heller ikke er en instrumentel handling, der er afledt af en eller anden pædagogiske teori*' (von Oettingen, 2001, s. 90).

Ifølge Herbart er den pædagogiske virksomhed en kunst, der kun kan udøves med pædagogisk takt, som først udvikles gennem erfaringen. Med Herbarts egne ord, citeret fra Alexander von Oet-

tingen: 'Denne takt.. dannes først i løbet af praksis... Der findes altså – dette er min slutning – der findes en forberedelse til kunsten gennem videnskaben, en forberedelse af hjertet og forstanden før igangsættelsen af virksomheden. På denne måde bliver erfaringen, som vi kun kan lære i gennemførelsen af virksomheden, belærende for os. Kun gennem handlen læres kunsten, kun sådan opnår man takt, færdighed, behændighed, dygtighed. Men selv gennem handlen læres kunsten kun af den, der forud har lært videnskabelig tænkning, har gjort det til en del af sig selv, som er blevet stemt af den, og har forudbestemt de fremtidige indtryk, som erfaringerne skulle gøre på ham''(von Oettingen, 2001, s. 90).

Harald Grimen og Anders Molander (2008) definerer *det professionelle skøn* som anvendelse af viden og normer til situationsbedømmelse og handleafgørelse i en konkret praksiskontekst. Skøn er påkrævet, hvor der er en ubestemthed i praksis, som fordrer et *praktisk ræsonnement*: at finde et begrundet svar på, hvad der bør gøres ved at slutte fra en *situationsbeskrivelse* til en *handling* i kombination med en *norm*. Situationsbedømmelse hviler på en evne til situativ, sensitiv opmærksomhed, der af Harald Grimen og Per Nortvedt beskrives som et forhold mellem *sensibilitet* og *refleksion* (Grimen & Nortvedt, 2006).

Dømmekraften er yderligere udfoldet af Anne Marie Pahuus (2007), der med henvisning til Hanna Arendt beskriver den ved fire betydninger: *skønneevne*, *situationsforståelse*, *opmærksomhed* og *forestillingsevne*. Pahuus ser Arendt som en nutidig forening af Aristoteles og Kant, idet hun forstår dømmekraft som en *'handlingsbåret skelneevne og etisk tænkeevne, der er reflekterende, social og båret af metaforer*. Over for det meget fremmede og ukendte må forståelsen trække på vores fantasi frem for på vores opbevarede viden. Over for det meget massive indtryk eller det, der er så tæt på at vi mangler ord for det, har vi brug for en distance som dømmekraften kan sikre gennem vores evne til at forme, fortælle og sætte ord på det nye '(Pahuus, 2009, s. 43).

### 2.3. Lærerarbejde og professionalitet

"Den reflekterende praktiker" (Schön, 2001) er blevet et udbredt professionsideal i professionsuddannelserne. Også Donald Schön opfatter professionalitet som evnen til at udøve skøn i komplekse og uforudsigelige praksiszoner. Hos Donald Schön er det en pointe, at problemer i professionel praksis ikke er givne, de 'står ikke i bogen', og derfor er det afgørende den professionelles evne til at *bestemme* eller *konstruere* de problemer man står overfor i praksis: Hvordan forstår man den situation man står i, og hvilke normer for handling tager man i anvendelse?

Men fra et sociologisk perspektiv kan man forholde sig kritisk og måske endog dekonstruerende til de filosofiske begreber om skøn og dømmekraft. Man kan som Martha Mottelsen (2010) lægge mest vægt på de begrænsninger af handlemuligheder, som er sat af strukturelle magt- og kontrolformer, og som gør at læreren i klasserummet - med små variationsmuligheder - er tvunget til at

agere på bestemte måder, som kan beskrives som kontrolformer, der i sidste ende reproducerer de givne sociale mønstre. I et sådant perspektiv opfattes intentioner om god undervisning som en nødvendig subjektiv tilskrivelse af mening, men det er ikke det som er styrende for undervisningen. Mottelson anbefaler en mere illusionsløs tilgang til lærerarbejdet, da den pædagogiske teori med idealer om god undervisning skaber problemer for lærere, og på mange måder med til at tabuere de nødvendige, men mindre 'pædagogiske korrekte' sider af arbejdet af arbejdet.

Med et poststrukturalistisk perspektiv kan man som Dorthe Staunæs (2008) og Dorthe Marie Søndergaard (2005) lægge mest vægt det diskursive og den sociale interaktion. Med begrebet om subjektiv tilblivelse som performativ, kan de pædagogiske diskurser både i læreruddannelsen og i skolen ses som muligheder for agenternes subjektivering gennem måder at positionere sig selv på, dvs. som måder man gør, eller viser sig som 'rigtige' lærere og 'rigtige' elever. Med dette perspektiv vil man forstå tilblivelse som lærersubjekt også som en vitalistisk søgen efter de revner og sprækker, der er i kontrollen, hvor det subjektive kan komme frem.

Men det ligger også i begrebet om skøn, at det drejer sig om vurdering af handling ud fra begrænsninger sat af den institutionelle og samfundsmæssige sammenhæng i situationen. Grimen og Molander (2008, s. 181) anvender begrebet *det strukturelle skøn* om den sammenhæng, hvor nogen skal træffe beslutninger ifølge standarder, der er givet af en særlig myndighed. For skole, lærerarbejde og læreruddannelse er der sat sådanne strukturelle rammer i lovgivningen om Folkeskolen. Man kan forstå lovgivningen som en *institutionel dømmekraft* (Højlund og Juul, 2005), som netop hviler på et retsligt og regelbaseret grundlag, og som kan være i modstrid med den personlige dømmekraft.

En professionsforståelse, som fastholder skøn og dømmekraft som central professionskompetence, og samtidig er bevidst om strukturelle begrænsninger og lærerarbejdets ambivalens, er formuleret af Kirsten Krogh-Jespersen:

*"Den kvalificerede håndtering af indbyggede interessekonflikter er professionalitetens målestok. For lærerne handler det om at kunne håndtere arbejdets ambivalens og det pædagogiske paradoks, så opdragelse og undervisning resulterer i elevernes dannelse til myndighed"*

(Kirsten Krogh-Jespersen: *Om undervisning*, 2006, s.165)

Når der er fokus på erfaring og dømmekraft, er der altså en forståelse af at praktikerens praksis er mere end handlinger, og implicerer tænkning, forforståelse, og tolkning af situationer hvor der anvendes teoretiske begreber; dvs. praksis og erfaring forstås som teoriladet. Teori kan bruges til at forstå en situation, forklare sammenhænge, forudsige adfærd, reflektere over forløb, og legitimere egne handlinger (Kvernbekk 2006). Men som påpeget af Tone Kvernbekk (2006) er der svagheder knyttet til et personliggjort praksisbegreb, som f.eks. "den reflekterende praktiker. Erfaringsbaseret viden bliver til teori i svag forstand, som ofte er generaliseringer, der konstrueres ved induktive slutninger og hvor der er mange muligheder for fejlslutninger om kausale sammenhæn-

ge. Men da videnskabelig teori (teori i stærk forstand) er generel, kan den ikke styre eller anvise handlinger i en konkret (partikulær) situation, som er ny, kompleks og uforudsigelig.

Kvernbekk kritiserer og peger på behov for modificering af det personliggjorte praksisbegreb. Kontekst og relationer må tænkes ind i professionsforståelsen:

- Praksis er altid knyttet til en *kultur, historie og tradition*, den er *institutionaliseret*, og kan ikke (alene) styres af lærerens *intentioner*
- Praksis afhænger ikke kun af lærerens handlinger – pædagogik er altid en *relation* mellem mindst to, dvs. der er flere aktører
- Praksis kan ikke forstås *lineært* – man kan ikke præcist bestemme årsag og virkning
- *At se med viden* kan øge praktikerens fleksibilitet i forståelsen og åbne for nye handlemuligheder

Derfor kan idealet for en lærers professionalisme heller ikke være en ekspert i undervisning, som blot er dygtig til at diagnosticere på baggrund af videnskabelig teori. Lærerens åbenhed overfor og samarbejde med andre aktører (kolleger, elever og forældre) bliver central for en demokratisk professionalisme, hvor læreren udøver skøn ud fra overordnede principper for god undervisning, modsat både den klassiske professionsforståelse, hvor læreren er en vidensbaseret ekspert i undervisning, og den organisatoriske professionalisme, hvor læreren er en tekniker, der arbejder ud fra standarder fastlagt af andre (Zeichner, 2010). Måske kan pædagogisk forståelse (jf. Klafki, 2004) stå som en central kategori i professionsforståelsen som grundlag for dømmekraft?

## 2.4. Udviklingsprogrammet om praktik og praksislæring – dømmekraft og skøn i praktik

Mange tidligere og igangværende forskningsprojekter og udviklingsarbejder har haft fokus på teori-praksis forholdet i professionsbacheloruddannelserne, og på samspillet mellem profession og uddannelse. Teori-praksis forholdet er komplekst, og det er ikke et 'problem' der kan 'løses', men sammensat af en række professionsdidaktiske problemstillinger, som uddannelsesplanlæggere og undervisere må forholde sig til.

Når det gælder den *organisatoriske* planlægning og tilrettelæggelse af uddannelse og undervisning, er det kritiske punkt hvordan der kan skabes samspil mellem undervisning på uddannelsesinstitutionen og praktikken, og mellem uddannelse og profession, f.eks. gennem partnerskaber om praktik (jf. Hedegaard et al., 2009, Nilsen, Fauske & Nygren, 2008, Haugaløkken & Ramberg, 2007, Lunde Frederiksen, 2011).

Det kritiske punkt, når det gælder *professionslæring* eller *praksislæring*, handler om hvordan vidensformer fra uddannelsen og praktikken kan forbindes og komme til at interagere med livshistoriske forudsætninger eller habitus hos de studerende på en måde, så de både kvalificerer til den

kommende praksis, og giver et grundlag for fortsat udvikling (jf. Lindhart, 2007, Steensen, 20011, Rasch-Christensen, 2010).

Ved den pædagogisk-socialfaglige højskole i VIA UC har der i flere projekter under udviklingsprogrammet "Praktik og praksislæring" i 2010-2011 været fokus på at søge forståelse af hvordan de studerende gennem uddannelse, praktik og vejledning udvikler deres forudsætninger for at udøve et professionelt skøn som grundlag for fortsat professionel udvikling i professionen.

Med praksislæring er der netop fokus på praktiske kundskaber i Aristoteles' forstand: praksiskunnen og skøn baseret på dømmekraft. Når man fokuserer på de praktiske kundskaber, er det det samme som at opgive forestillingerne om, at teori kan give svar på hvordan man skal handle i praksis, og altså være foreskrivende i en konkret situation. Men viden om praksis (teoretisk viden eller episteme) er nødvendig for at opnå en forståelse af praksis, og for perspektiver, muligheder og begrænsninger i praksis, som igen har betydning for dømmekraft og de skønsmæssige vurderinger af handlemuligheder. Den egentlige praktiske kunnen (poietisk viden eller techne) opbygges gennem øvelse og erfaring med praksis, og dømmekraften (praktisk-etisk viden eller fronesis) udvikles gennem overvejelse, altså refleksion (Pahuus, 2011).

Når det gælder studerendes udvikling af dømmekraft og skøneevne, er det væsentligt at få indblik i hvilke problemer og muligheder der viser sig i samspillet mellem forskellige erfaringsrum og forskellige former for viden: viden om skolens praksis, kunnen i praksis, og skøn i praksis baseret på dømmekraft. De studerende bærer viden, kunnen og handledispositioner med sig fra deres livshistoriske erfaringer, fra undervisningen på uddannelsen, fra vejledning og erfaringer i praktik. Både tidligere og aktuel forskning har vist, at er det vanskeligt for studerende at forbinde vidensformer fra disse forskellige rum (Lindhart, 2010, Steensen, 2011)).

Samtidig er der som nævnt et politisk pres på læreruddannelsen i retning af forsknings- og udviklingsbaseret, ligesom uddannelsen er styret af omfattende bekendtgørelseskrav, bl.a. med detaljerede mål og evalueringskrav i praktikken. Det kan opleves som modsatrettede krav i forhold til udvikling af en selvstændig dømmekraft og en lærerpraksis, der er åben overfor det partikulære, konkrete elever i en konkret situation, og det kan føre til tabuisering af 'upassende' viden som ikke harmonerer med uddannelsens doxa (jf. Andersen og Weber, 2009).

## **2.5. Dømmekraft og skøn i skoleperioden – kan man undersøge skøn empirisk? til?**

### **Undersøgelsesspørgsmål**

*Hvilke udfordringer viser sig for lærerstuderende i skoleperioden, når de skal udøve et professionelt skøn i undervisningen, og hvilke former for viden henviser de til, når de skal vise dømmekraft?*

Denne rapport handler om en undersøgelse af hvilke udfordringer lærerstuderende, der er i den sidste og afsluttende praktik i uddannelsen, oplever i forbindelse med udøvelse af skøn i skoleperioden.

I skoleperioden er der meget på spil for de studerende; de står ved afslutningen af deres uddannelse, og mødet med skolen, de andre lærere og eleverne, har stor betydning for de studerendes læreridentitet. Skoleperioden er med sine 8 uger den længste praktikperiode i læreruddannelsen, hvor de studerende for første gang er alene i klassen og står med et selvstændigt ansvar for undervisningen. Det er en form for 'svendeprøve', men som professionel lærer, hvor det indebærer at kunne udøve selvstændige, pædagogisk begrundede skøn i forbindelse med undervisningen. Har de opnået et grundlag af viden og udviklet en professionel dømmekraft som gør dem i stand til at udøve skøn i praksis?

Undersøgelsen bygger på kvalitative metoder, og kan betragtes som et case-studie, der anvender materiale som stammer fra en logbog, jeg har ført over arbejdet i en netværksgruppe for studerende på 4. årgang i efteråret 2010. Hertil kommer observation af undervisning i praktikken fulgt op af interview umiddelbart efter med to studerende fra netværksgruppen, som jeg i artiklen kalder Søren og Mette. Desuden har jeg gennemført et interview med Mettes praktikvejleder.

Undersøgelsen har taget udgangspunkt i Harald Grimens og Anders Molanders (2008) skitse til en teori om skøn i professionel praksis. Her defineres det professionelle skøn som anvendelse af viden og normer til situationsbedømmelse og handleafgørelse i en konkret praksiskontekst. Skøn er påkrævet, hvor der er en ubestemthed i praksis, som fordrer et praktisk ræsonnement: at finde et begrundet svar på, hvad der bør gøres ved at slutte fra en situationsbeskrivelse til en handling i kombination med en norm. Som beskrevet kan det professionelle skøn også forbindes med det filosofiske begreb om dømmekraft og Aristoteles' vidensfilosofi og etik (fronesis) (Krogh-Jespersen, 2009, Pahuus, 2009, 2011).

Den problemstilling, der har været fokus på i undersøgelsen, er hvilke lærerfaglige udfordringer, der optager de studerende i skoleperioden, og hvilke former for viden de tager i anvendelse, når de skal udøve skøn i praksis. Hensigten med undersøgelsen har været at klarlægge, hvilke problemer de studerende oplever i forbindelse med udøvelse af et professionelt skøn i lærerpraksis, og hvilken støtte til forståelse og handlemuligheder de kan have brug for gennem undervisning og vejledning. Det har også været et perspektiv at bidrage til at udvikle en forståelse af professionel dømmekraft og skøn, som kan bruges som grundlag for vejledning med øje for kompleksiteten i uddannelse og praksis.

De studerendes udøvelse af skøn forstår jeg som noget der kommer til udtryk i deres oplevelse og fortolkning af problemsituationer, deres vurdering af egne handlinger og elevreaktioner, og deres overvejelser om, hvad der er muligt og rigtigt at gøre. Det har jeg forsøgt at få indblik gennem de studerendes arbejde med problemsituationer i kollegiale vejledningssamtaler i netværksgruppen,

og gennem observation af undervisning hos Søren og Mette i praktik, efterfulgt af et interview med hver af dem, hvor vi har talt om mange af de situationer der har været i timen.

Fænomenologisk set kan situationer, hvor der skal udøves skøn, opleves som 'hvad gør jeg nu?'; det kan opleves som at være i tvivl og stå i vildrede i forbindelse med tilstande, brud og overgange i undervisningen. Det drejer sig om de situationer, hvor man også kunne vælge at gøre og sige noget andet, og det vil sige næsten konstant i skolehverdagen. Man har løbende mulighed for at ændre og korrigere sine handlinger i kraft af den respons man sanser og er opmærksom på hos eleverne, både sprogligt, og gennem deres adfærd og følelsesmæssige reaktioner. Det beskrives af Donald Schön med begrebet *reflection-in-action*. Det er den udviklede dømmekraft, der er afgørende for og kan kvalificere skøn i en pædagogisk sammenhæng.

Perspektivet for undersøgelsen er at pege på hvilke vidensproblemer de studerende står i ved afslutningen af deres uddannelse, for at overveje hvordan vi i læreruddannelsen, både gennem den teoretiske undervisning og i praktikken, har mulighed for at understøtte de studerendes udvikling af dømmekraft og skøn i praksis.

I arbejdet i netværksgruppen og i interview med studerende og praktikvejleder er der spurgt åbent til, hvad der opleves som udfordringer og tvivl, hvilke forhold der er taget op i vejledningen, og hvad der opleves som vanskeligt og svært eller let at gøre for den studerende i praktikken.

## 2.5. Metodeovervejelser

### 2.5.1. Design

Undersøgelsen gennemføres med kvalitative metoder, med dataproduktion i form af

- logbog fra netværksgruppemøder for studerende på 4. årgang
- observation af 2 lærerstuderende i praktik fulgt op af interview med hver af dem
- interview med praktiklærer
- gruppeinterview med medlemmer af netværksgruppen.
- de to studerendes praktikportfolier.

#### **Om observation:**

I arbejdet med observation har jeg hentet inspiration fra Ulla Ambrosius Madsen (2003): *Pædagogisk etnografi*. Der er tale om "flad" observation, hvor jeg har søgt at registrere alt, men med fokus på overgange, skift, brud i aktiviteter, den lærerstuderendes placering i og brug af rummet, stemmeføring, brug af spørgsmål og feed-back, interaktioner med elever og grupper af elever.

Jeg har registreret observationer med notater i logbog, og spurgt uddybende til særligt interessante og særligt typiske handlinger i de opfølgende interview. I analysen har jeg ladet mig inspirere af Martha Mottelson (2010): *Lærerens praksis*, som formidler et forskningsarbejde om lærerarbejdet "koreografi". Med sin strukturalistiske tilgang har jeg set den som en produktiv modsætning til læreres egen forestillinger om intentionalitet, og som central at få undersøgt i relation til forståelsen af professionalitet som læreres håndtering af handletvang og ambivalens i arbejdet.

### **Om interview:**

Projektet henter her inspiration fra Dorthe Marie Søndergaard (2005): *At forske i komplekse tilblivelser - kulturanalytiske, narrative og poststrukturalistiske tilgange til empirisk forskning*, som der henvises til i det følgende

*"Subjektivisering forstås som en stadig tilblivelsesproces, der rummer et subjektskabende og dermed netop formende element, men som samtidig gennem denne subjektskabelse også rummer udgangspunktet for subjektets egen skabende og agerende kraft."*  
(Søndergaard, 2005, s. 240)

Undervisning og praktik skaber rammer for de lærerstuderendes tilblivelse eller 'subjektivisering' som professionelle praktikere. Her gives de forskellige *subjektiviseringsmuligheder*: muligheder for at forstå sig selv i forhold til lærerarbejdet (fagene, skolen, eleverne, kollegerne, i et fortids-, nutids- og fremtidsrettet perspektiv)).

Det er en proces, som handler om skabelse af mening og intentionalitet i lærerarbejdet, og hvor der i dette projekt særlig vil være fokus på, hvordan udvikling af dømmekraft og skønneevne finder sted, i et spændingsfelt mellem performativitet og performance, altså hvordan den studerende subjektivt forholder sig til vanskeligheder, begrænsninger og muligheder i sin udfyldelse af lærerrollen.

*"Som interviewer består indgangen til interviewet i at etablere en udforskende type af samtale, hvor det er interviewpersonens diskursive praksisser, oplevemåder, tolkningsrutiner og perspektiver på feltets aktører, praksisser, politikker og materialiteter, der står i centrum. Man etablerer en platform for interviewpersonens udfoldelse af forståelser og beskrivelser, og man lader ham eller hende foretage disse udfoldelser så relativt åbent og søgende som muligt. Det er hans eller hendes narrativer og diskursive praksis, sådan som dette bliver til og lever i interaktionen med de øvrige deltagere i virksomheden (og andre signifikante kontekster) der interesserer. Det er det, interviewer skal finde "teknikker" til åbningen af"* (op.cit., s. 249).

I interviewene drejer det sig om at give de studerende mulighed for at udtrykke sig om de udfordringer de ser i læreropgaverne, og de muligheder de ser for at skabe mening og intentionalitet ud fra de rammer de erfarer. Materialiteten, i form af rammer som f.eks. kunne være krav om praktikportfolio, ses også som noget, der kan være medskabende, jf. begrebet *agential realisme*.

I analysen bliver normativitet et centralt tema:

*”Normativitet er et af de analytiske temaer, der står centralt, fordi normativitet er én måde at tale om de koder og socialt ordnende principper som stilles til rådighed for konkrete mennesker at subjektivere sig igennem. Det er sådanne koder og socialt ordnende principper, man har til rådighed til at gøre sig kulturelt tilgængelig igennem og dermed også at aflæse andres større eller mindre sociale, kulturelle, kønnede, etniske, aldersmæssige eller på anden måde positionerede legitimitet igennem” (op.cit., s. 255)*

Svar og mønstre som viser sig, når materialet *”redes igennem med analytiske spørgsmål”*, samles i analysenoter, som gemmes til de endelige analytiske syntetiseringer. Her synes analyseprocessen at minde om den som er beskrevet i Grounded Theory, blot er alle kategorier på sin vis i *”citations-tegn”*. Det foreslås at formidle gennem *”tilstandsbilleder”* og narrativer, hvilket synes at være en god måde at vise de studerendes og andre aktørers konstruktioner af professionalitet og lærerarbejde.

### **3. Dømmekraft og skøn hos studerende i netværksgruppen**

#### **3.1. Netværksgruppens arbejde med lærerfaglige problemstillinger**

Den første del af rapporten bygger på materiale fra arbejdet i netværksgruppen, som er samlet i en logbog over samtaler mellem en gruppe studerende før, under og efter praktik. Det viser ikke overraskende, at de studerendes tanker og overvejelser knytter sig til det de netop står i eller skal i gang med: før praktikken er det spørgsmål omkring undervisningsplanlægning, der optager dem, undervejs er det processen og spørgsmål om lærerens opgave og ansvar i forhold til klasseledelse og relationer til eleverne, og efter praktikken er det evaluering og erfaringer fra deres undervisningsforløb: hvorfor bestemte undervisnings- og organisationsformer har været særligt vanskelige eller særligt givende at arbejde med, set i lyset af deres egne handlinger og elevernes reaktioner. Ifølge en hermeneutisk og fænomenologisk forståelse er bevidstheden altid intentionel; den er altid rettet mod noget, og det er noget grundlæggende for mennesker at bekymre sig om det, man står i. Det må tages i betragtning i forbindelse med interview, at den aktuelle situation vil dominere bevidstheden og de vurderinger, der kommer frem, men godt kan forstås anderledes i en anden situation. Det indgår som en forudsætning for arbejdet i netværksgrupperne på 4. årgang i Læreruddannelsen i Aarhus, at samtalerne skal tage de problemstillinger op, som presser sig på for de studerende. Formålet med arbejdet i netværksgrupper er *at støtte den studerendes personlige lærerfaglige udvikling, øve kompetencerne i at lytte, spørge og reflektere i en professionel samtalestruktur, samt lære at bruge kollegiale fora til at identificere og håndtere udfordringer i den daglige praksis* (Uddannelseshåndbog 2011, s. 32, Læreruddannelsen i Aarhus)

### 3.2. Før praktikken

I den første samtale i netværksgruppen før praktikken er de studerende optaget af at forholde sig til rammerne for praktikken, og til mål og CKF for praktik. Som svar på spørgsmål om, hvad der optager dem, hvad de oplever som udfordringer og har som fokuspunkter, svarer de i første runde med henvisning til studieordningen for praktikfaget og nævner områder som 'planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisning', 'elever med særlige vanskeligheder', 'elever med særlige behov' og 'klassens sociale liv'. Det er ordret henvisning til praktikfagets CKF – bestemmelser for årgangen. Men da det bliver gjort klart, at de ikke behøver at referere til de officielle bestemmelser, og at fokuspunkt i stedet kan betyde et personligt fokus eller brændpunkt, nævner Mette udfordringen ved at skulle planlægge et langt forløb (syv uger), hvor omfanget er uoverskueligt i forhold til de overvejelser, der skal gøres om indholdsvalg. De tidligere praktikker har været kortere, og her har begrundelser for de didaktiske valg været enklere end i den totalitet som skoleperioden udgør. Nu er man alene i praktik, og har ikke sine medstuderende som samarbejdspartnere at gå i dialog med.

Til mødet foregår der en spontan udveksling, hvor deltagerne spørger ind til og kommenterer litteraturvalg og undervisningsformer hos hinanden. Da de studerende har gået på hold sammen med dansk som obligatorisk fag, deler de en fælles meningshorisont og har en indforståethed, hvor de med få ord kan henvise til et fælles fagdidaktisk repertoire af begreber og metoder, f.eks. 'fortolkningsfællesskab', 'det skrevne sprog', 'procesdrama', osv., der citeres som faglige selvfølgeligheder.

Valg af fag og emne for bacheloropgaven er også noget, der fylder for de studerende på dette tidspunkt, og de udveksler spontant overvejelser om hvem man kan få som vejleder, hvis man vælger bestemte områder inden for danskfaget.

Til det næste møde arbejdes der med kollegial vejledning efter en model af Ole Löw, som er præsenteret ved introduktionen til netværksgruppearbejdet. De problemstillinger, som de studerende tager op, drejer sig stadig om planlægning, men nu er samarbejdet med praktiklæreren kommet mere i forgrunden.

Mette er i gang med at overveje, hvordan 'de sproglige ting' kan komme ind i hendes plan, og vil gerne finde en struktur i arbejdet med det sproglige, men kan ikke se hvordan det kan få sammenhæng med det indholdsmæssige tema, og om det skal have det. Det er en udfordring at have ni dansktimer om ugen, og hun har ikke tidligere skullet tænke 'hele faget' ind i planlægningen. Mette fortæller, at hendes praktiklærer har haft nogle kritikpunkter til hendes plan, som hun gerne vil drøfte. Læreren efterlyser mere arbejde med skriftlighed og har peget på nogle dage, hvor hun synes der er for meget gruppearbejde på programmet - 'for meget gruppe-gruppe'. Mette kan godt se, at læreren måske har ret, så det er vigtigt at have opmærksomhed på det, men at hendes projekt er at 'give bolden over til eleverne'.

Vejledningssamtalen i gruppen kommer omkring Mettes angst for ikke at slå til og kunne gennemføre det hun gerne vil, relationer mellem praktiklæreren og Mette som studerende, og forskellige muligheder for at arbejde med det sproglige. Den ender med, at Mette siger, at den store hurdle handler om at være omstillingsparat, at gøre hvad situationen kræver, og at abstrahere fra planlægningen, uanset hvad læreren siger. Hun er bange for ikke at vide, hvad hun skal gøre: *I mit strukturerede hoved er jeg bange for at stå der, og jeg ikke kan, og ikke at vide hvad jeg skal gøre, og tage ansigt foran eleverne.* I evalueringen af samtalen udtrykker Mette lettelse over at have fået sat ord på sin kaosangst, og at hun også i samtalen har fået overvejet forslag til integrationen af arbejdet med det sproglige.

Der kan være angst forbundet med skoleperioden, fordi den opleves som 'sandhedens øjeblik', som det udtrykkes af en af de studerende: *Hvis man ikke kan tage ansvaret nu, kan man nok heller ikke om otte måneder.* Med henvisning til begrebet om subjektivering som performativitet, kan man sige, at praktikken har stor subjektiv betydning, der hos Mette kommer til syne som bekymring om at gøre det godt nok, jf. Grimen om 'skønnets byrder', men det kan også være som en mulighed for subjektiv udfoldelse, performance, som det fremgår hos Søren, der udtrykker at han 'glæder sig helt vildt' til at komme i praktik med sit 2. linjefag, historie, som han vil prioritere, og hvor han føler sig godt forberedt med mange ideer til indhold, som han også vil bruge som materiale til sit bachelorprojekt.

De studerende oplever deres betingelser meget forskelligt. Flere nævner, at deres praktiklærere 'ikke selv havde valgt at de skulle have praktikanter', og at det var mærkbart i deres engagement og modtagelse af dem. Generelt oplever de studerende, at praktiklærerne ikke er ret godt informerede om rammerne for skoleperioden. Nogle nævner, at de ikke havde kunnet få årsplaner for nogle af deres klasser. Modtagelsen på skolerne er også vidt forskellig i forhold til de studerendes oplevelse af at blive taget hånd om, hvor nogle oplever at måtte finde ud af alting selv. En oplever, at hans praktiklærer er inkompetent som underviser i faget engelsk. I den anden ende af skalaen er der flere, som oplever en meget positiv indstilling og imødekommenhed, hvor man som studerende bliver optaget i kollegagruppen og inddraget i planlægningen på lige fod.

### 3.3. Under praktikken

Til næste møde under praktikken arbejdes der igen med kollegial vejledning. De problemstillinger, som de studerende vælger at tage op i vejledningen denne gang, handler alle om håndtering af konfliktsituationer med eller mellem elever i undervisningen, men også udenfor undervisningen, når praktikskolen er en efterskole.

I den fælles afslutning tales om, at det fælles tema har været lærerens opgave og ansvar, lærerrollen og relationer til eleverne. På spørgsmålet om oplevelsen af at være alene i klassen uden praktikvejleder, er svaret næsten enslydende, at det er dejligt at få lov at bestemme selv, at gøre tin-

gene på egne præmisser, men på den anden side er det ikke alt omkring forældresamarbejde de studerende får lov at blande sig i. Det er også dejligt, når der er nogen på skolen, der tager sig af én.

I vejledningen fortæller Mette om en situation, hvor en pige løber grædende ud af klassen efter et sammenstød med nogle af drengene i sin gruppe, flere løber efter hende og Mette følger med. Pigen er meget ked af det, og fortæller Mette at hun ikke vil finde sig i drengenes drilleri, men bliver vred og råber op, og bliver ked af det bagefter. Mette siger til pigen, at det er rart at hun fortæller Mette det, så hun ved det, og at hun nu vil være mere opmærksom på, hvad der sker mellem pigen og drengene. Tilbage i klassen går der noget tid, hvorefter pigen løber ud igen, nu bliver Mette i klassen og får afsluttet den undervisning, der er i gang. Da hun bagefter kommer ud, ser hun praktiklæreren snakke med pigen.

Mette tager situationen op i vejledning, fordi hun ser det som et etisk spørgsmål, om hun skal følge efter pigen eller blive i klassen af hensyn til de andre, om hun skal tage konflikten på stedet eller 'lade det køre'. I vejledningssamtalen bliver det bl.a. kommenteret som noget positivt, at hun har givet pigen mulighed for at ændre sit reaktionsmønster ved at tale med hende om det, og hun bliver bl.a. spurgt om hun eventuelt kan være mere opmærksom på drengene, og hvorfor den slags situationer opstår: 'slå ned på drengene tidligere', eller undgå at de skulle sidde i gruppen så længe. I evalueringen ser Mette det som en mulighed, at hun kan arbejde på at få etableret et tillidsforhold til pigen, at hun kan være opmærksom på hvad det er der fremkalder drengenes rastløshed, og at hun måske kan undgå denne type situation med organisatoriske midler ved at tænke i skift mellem aktiviteter, så drengene ikke skal sidde så længe, at de bliver urolige.

Praksissituationer er komplekse og flertydige, og de kollegiale samtaler i netværksgruppen kan bidrage til at få mange perspektiver frem. I denne situation er udgangspunktet oplevelsen af en pligt-kollision med etisk relevans: hensynet til den enkelte elev overfor hensynet til hele klassen. Vejledningsgruppen ser problemstillingen på flere måder: som et spørgsmål om at etablere relationer til den enkelte elev, som et spørgsmål om klasseledelse, og som et didaktisk spørgsmål om arbejds- og organisationsformer, der kan fremkalde eller forhindre disse situationer i at opstå. Kønsperspektivet ser ud til at have et potentiale, som kan åbne for at se situationen på en anden måde. Her synes der både at være et common-sense kønsperspektiv som går på klaseledelse: 'slå ned på drengene' tidligere, og et teoretisk-analytisk kønsperspektiv, som handler om didaktik og skolens læringsbetingelser for denne gruppe drenge: hvilke organisations- og arbejdsformer kunne tilgodese drengene bedre?

Brud på det planlagte forløb i form af konflikter omkring enkelte elever, og overvejelser om, hvad der bør gøres i disse situationer, forekommer meget ofte i de studerendes fortællinger fra praktik, og opleves som stor udfordring for dem. Håndtering af konfliktsituationer, der ofte rummer etiske problemstillinger, er vanskelige for studerende i praktik, bl.a. fordi de ikke kender eleverne, og det tager tid at opbygge relationer til dem. Det gælder også andre situationer, hvor noget ikke går som

planlagt på grund af elevernes reaktioner. I samtalerne med Søren og Mette, der er gennemført ude på praktikskolerne i slutningen af praktikken, er det dog tydeligt, at det ændrer sig i løbet af perioden: når de kommer til at 'kende eleverne', føler de sig mere sikre, og stoler mere på deres eget skøn i forhold til at handle etisk rigtigt overfor eleverne. Det er noget som tydeligvis indebærer en høj grad af individuelle hensyn: 'Jacob skal have det på en måde, og Rikke på en anden', som Søren siger.

De omtalte situationer er noget, som det er vanskeligt at forberede sig på, fordi de konkrete muligheder og betingelser, som der skal ageres i forhold til, når man skal gøre som situationen kræver, er umulige at forudse og overskue, og derfor ikke er noget som man kan planlægge sig ud af. Måske er det derfor, at praktikvejledere generelt lægger mindre vægt på arbejdet med undervisningsplanlægning end der bliver lagt op til fra læreruddannelsens side? I samtalen med Mettes praktikvejleder, siger denne, at handlinger i sådanne situationer er et spørgsmål om erfaring med, hvad der kan være 'gode måder at gøre tingene på', som man lærer gennem erfaring. Vejlederen kan stille spørgsmål om det, som den studerende ikke kan få øje på af sig selv, og give gode råd, så den studerende kan se, at en anden måde at gøre det på måske er bedre. Vejlederen siger:

*Man kan også lære af at se hvordan en erfaren lærer håndterer konflikter, men man bestemmer jo ikke hvilke situationer der opstår, og det er ikke sikkert, at man kan eller vil gøre det samme, for det er i sidste ende også et spørgsmål om lærerpersonlighed og holdning til, hvordan man vil være sammen med eleverne.*

### 3.4. Efter praktikken

Det afsluttende møde i netværksgruppen blev gennemført med en første del som en gruppesamtale om de udfordringer, vanskeligheder og tvivl, som de studerende havde oplevet i skoleperioden, og sidste del som en parvis drøftelse af et eksempel på god undervisning fra egen praksis i praktikken, jf. en Appreciative Inquiry-model for værdsættende undersøgelse<sup>1</sup>. Det er gruppesamtalen, der refereres til i det følgende.

De studerende nævner i gruppesamtalen en række problemstillinger, de har været stillet over for. Det, som dominerer i samtalen, er evaluering af undervisningsforløbet, som de netop kommer fra, og det er erfaringer fra deres undervisningsforløb: hvorfor bestemte undervisnings- og organisationsformer havde været særligt vanskelige eller særligt givende at arbejde med, set i lyset af egne lærerhandlinger og elevernes reaktioner.

Der er gjort erfaringer med en række udfordringer, som de studerende beskriver og diskuterer. De gengives her i kondenseret form:

---

<sup>1</sup> Hermansen, Løw & Petersen (2004): *Kommunikation og samarbejde – i professionelle relationer*, s. 161. Alinea

- at evaluering af elevernes fremlæggelser og produkter har været vanskelig, hvis man ikke har haft tydelige mål og krav som kriterier for evaluering, og at en mulighed havde været at bruge færre kriterier, for på den måde at gøre plads for at eleverne selvrefleksion
- at det havde været vanskeligt at sammensætte grupper, der kunne fungere, så længe man ikke kendte eleverne, og det var vanskeligt at håndtere situationer, hvor der var problemer i nogle grupper, fordi nogle elever ikke bidrog til arbejdet: hvornår og hvordan skulle man gribe ind?
- at det havde været nødvendigt mundtligt at formidle intensionen med opgaver til gruppearbejde og individuelt arbejde flere gange, selv om der var givet skriftlig instruktion, og at en mulighed havde været at sætte en mere tydelig struktur på opgaven med forskellige funktioner til gruppemedlemmerne
- at det havde været vanskeligt at vurdere hvor meget tid der skulle bruges til forskellige indholdsområder i undervisningsplanen, og at det var nødvendigt at være fleksibel og ændre på planen, når der var behov for mere tid
- at det var vanskeligt at gennemføre en klassedialog og fastholde en anerkendende tilgang ved respons på elevindlæg, når elevernes besvarelser var meget ringe
- at der havde været behov for og en udfordring at gøre noget for at inddrage flest mulig i klasesamtalen
- at det havde været stressende at gennemføre projektarbejde, fordi man som lærer skal være alle steder, og eleverne har meget forskellige behov
- at det havde voldt problemer at gennemføre den planlagte undervisning, når mange elever ikke havde lavet hjemmearbejde / læst lektier
- at det var de samme elever, som både havde meget fravær og ikke lavede lektier, og at intet hjalp, trods henvendelser til forældrene
- at forældrekontakt var det man som studerende havde fået mindst egenerfaring ud af, fordi de særligt vanskelige sager og samtaler alligevel ikke kunne overlades til de studerende.

### 3.5. Hvilke former for viden henvises der til, når de studerende udøver dømmekraft og skøn?

#### ***Den poetiske viden og den teoretiske viden – at kunne det man vil, og vide om det mulige***

Problemkataloget fra den afsluttende samtale er centreret om kerneområder i undervisningens gennemførelse med de valgte undervisnings-, arbejds- og organisationsformer, og desuden om hyppige former for problemadfærd som fravær og manglende hjemmearbejde. De pædagogiske arbejdsmonstre, som de studerende nævner og har brugt mest, er klasseundervisning med klasesamtale og gruppeorganiseret undervisning med opgaveløsning. Nogle har også brugt andre former som produktionsforløb (film, avis), projektarbejde og rollespil. En

studerende peger på, at hun havde været nødt til at arbejde mest med klasseundervisning, fordi eleverne 'ikke kunne styre det' i gruppearbejde, og først til sidst havde anvendt gruppeorganiseret undervisning i en meget struktureret form.

Selve indholdsvalget, som har været gjort i planlægningen, tematiseres ikke i sig selv som noget, der kunne spille ind på elevernes reaktioner, men sættes kun i forhold til spørgsmål om tidsforbrug og formidling af intentioner og krav til elevernes arbejde.

Betydningen af intentioner med indholdet kommer frem flere steder, både i forhold til at kunne evaluere med klare krav og kriterier, og i forhold til klasseledelse, f.eks. hos en studerende som siger: *Så længe jeg ved hvad jeg vil fagligt, kan jeg også gennemføre undervisningen, men der bliver tumult i klassen, når jeg er usikker på det faglige.*

Når man ser på undervisning som intentionel handling, der realiseres gennem symbolsk formidlet interaktion, bliver det vigtigste grundlag for den studerendes udøvelse af dømmekraft og skøn hendes egne intentioner, der bygger på hendes antagelser om god undervisning, og sammenholdes med retningen i den igangværende undervisning, I det pædagogiske hverdagsprog udtrykkes det ofte som noget der skal 'holdes på sporet', eller noget som 'kører af sporet'. Det kræver udvikling af sensitiv opmærksomhed at 'læse tegn' i undervisningen, dvs. tolke og reagere på hvordan eleverne agerer og reagerer i samspil med både én selv som lærer og klassekammeraterne.

De studerendes fortællinger fra praktik giver ligesom observationerne i praktikken indtryk af, at klasseundervisning er noget, de synes, de kan og magter. På spørgsmålet om hvordan de har lært at 'kunne' klasseundervisning og gruppeorganiseret undervisning siger Mette: *'Det har vi gjort en masse erfaringer med i praktik, og vi har haft masser af øvelser i at undervise heroppe på seminariet, man har kunnet det fra 1. praktik og er blevet bedre, det ligger også i, at man har interesse i at interagere med andre mennesker, man vil gerne og resten er intuition og gode fornemmelser'.*

En anden studerende siger: *'Man lærer hvordan man skal fastholde eleverne, at man skal have overblik over klassen, og holde øje med hele klassen'*

De to studerende viser sig med en forskellig tilgang til at kunne undervise, hvor Mette lægger mest vægt på, at undervisning drejer sig om interaktion og relationer, mens den anden studerende har fokus på de faglige intentioner, hun har med undervisningen.

De studerende finder i gruppesamtalen frem til mulige forståelser af nogle problemstillinger i gennemførelse af gruppearbejde og evaluering, med flere formuleringer om hvad der muligvis virker. Der tales bl.a. om struktur, tydelige kriterier, klar formidling af opgaver. Det er muligvis med implicit reference til f.eks. Hilbert Meyers (2005) kriterier for god undervisning, der bygger på et større forskningsreview, og som de studerende givetvis har kendt fra undervisningen

i almen didaktik. Selv om de ikke refererer til den eller anden didaktisk teori i samtalen, kan man ikke herfra slutte, at der ikke indgår teoretisk indsigt i overvejelserne, som leder de studerendes opmærksomhed. De overvejelser, de gør sig om god undervisning, er baggrund for de problemer de ser, og de spørgsmål de stiller. Der ligger i de omtalte temaer også f.eks. en implicit henvisning til teori om anerkendelse og til Olga Dysthes didaktiske arbejde med det flerstemmige klasserum. Forholdet mellem teoretisk-analytisk viden og egenerfaring er ikke et enten-eller, hvor kun egenerfaringen spiller en rolle. Selv om man givetvis kan blive klogere på, hvad der spiller ind i forskellige situationer, og har gjort sig mange tanker om undervisning, betyder egenerfaringen fra praktikken ikke nødvendigvis, at man nu har lært, hvordan man skal gøre, uanset om man nu måske både vil og kan gøre noget anderledes. I praktikken er der begrænsede muligheder for som i aktionslæring at arbejde med en interaktiv proces, hvor erfaringen følges op af ny handling, og erfaringen er altid situeret i en særlig sammenhæng og med en særlig gruppe elever.

Det problematiseres af Mette i forbindelse med samtalens tema om evaluering:

*Vi har fået tudet ørerne fulde af evaluering, men derfra og til at gennemføre det; nu har vi så evalueret i slutningen og gør det også efter praktik, og vi kan se, at vi skulle have været mere tydelige, og arbejdet med at lave struktur og gode opgaver, men problemet er, at det ikke skal være evaluering for evalueringens skyld, men for at arbejde videre og bruge evalueringen på fremtiden i klassen sammen med eleverne, men vi kommer ikke til at se dem igen, så formålet går tabt, og det virker falsk.*

Det er en frustration, som man kan forstå i sammenhæng med den perifere position som studerende, ligesom oplevelsen af, at der var forhold omkring forældresamarbejde, som man ikke 'fik lov til at blande sig i', selv om de studerende fandt det velbegrundet som noget der ikke kunne være anderledes.

### **Den fronetiske viden – moralsk mod og etisk sensibilitet**

I forbindelse med samtalens tema om gruppearbejde sætter Mette ord på et andet dilemma fra sin praktik: *Jeg har også oplevet gruppearbejder, der bare ikke fungerer, og hvad stiller man lige op, når nogen godt kunne tage det seriøst, men er kommet i gruppe med nogen, som ikke gør det, og derfor påvirker det hele gruppens læring og koncentration; den er svær, skal man så bare sige: nå, så er det det, og lade timen gå?*

Man kan sige, at Mette her er anfægtet af at gøre noget, som hun ikke synes er rigtigt, og som i aristotelisk forstand er 'fejhed' og laden stå til, måske ikke fordi hun mangler det moralske mod til konfrontation med elever, men snarere fordi konfrontation med elever kan synes at være risikabelt overmod, når man er studerende i praktik, og mangler billeder på, hvordan man kan gribe opgaven an. Der er andre af de studerende, som fortæller om situationer, hvor de har gjort lige sådan, de har gået rundt og forsøgt at 'presse' i grupperne, uden at det har virket. Det opleves som ubehageligt, og kan måske føre til, at man for at undgå det kun bruger de former og gør det

man i forvejen ved eller tror man kan, hvis ikke man får mulighed for at udvikle sig gennem vejledning og erfaringsudveksling.

I samtalen med Mettes praktikvejleder om hvad hun oplever de studerende kan have svært ved, siger vejlederen: *'Måske samtalen med en elev, ikke lige er at løse en konflikt måske, men at gå mere ind i: hvad er det lige, der rører sig der, det er også noget med modenhed at gøre, og noget med erfaring. Og nogen gange er det den bløde hånd man skal bruge, altså man kan godt sige, at der skal være konsekvens og sådan noget, men man skal heller ikke være stupid og sige, at der skal være konsekvenser på alt, det kan godt ske, at man skal gøre noget andet der, og der tror jeg, at praktikanterne de kan lære noget ved at se, hvordan den faste lærer kan takle nogen ting'*.

Man kan se af eksemplet, at der er tale om skønsmæssige afgørelser, som i høj grad bygger på fornemmelser eller etisk sensibilitet, men som måske kan artikuleres, fordi der er behov for det i vejledningen. I aristotelisk forstand læres fronesis gennem erfaring og mimesis. En hjælp til at finde 'den gyldne middelvej' kan både være at lære af at overvære erfarne lærere /mentorer undervise, og at drøfte problemsituationer fra egen undervisning med dem og andre kolleger. Der er brug for, at praktikvejledere og erfarne lærere arbejder med at artikulere deres fronetiske viden, enten verbalt eller gennem handling, som man kan se ikke falder så let for en lærer med 40 års erfaring.

#### **4. Søren og Mette i skoleperioden**

Denne del af rapporten bygger på observation i klassen i en dobbelttime i praktikken hos hver af de to studerende Søren og Mette, som er fulgt op af et interview umiddelbart efter timen, på baggrund af notater fra observationerne og en på forhånd udarbejdet spørge-guide. De to studerende er valgt, fordi de har været positivt interesserede i at bidrage til projektet, og samtidig på flere måder repræsenterer forskelighed:

Mette er kvindelig studerende på 24 år, begge hendes forældre er lærere, og også hendes to søskende har gået på Læreruddannelsen i Århus. Mette er i praktik på en middelstor skole i et kvarter med tæt-lav bebyggelse fra 70'erne med mange lejeboliger, hvor mange forældre har anden etnisk baggrund. Praktiklæreren, som også har deltaget i et interview, har været lærer i 40 år, med mange år på den samme skole, og stort kendskab til elev- og forældregruppen i området.

Søren er en mandlig studerende, hvis forældre har højere uddannelse og liberalt erhverv, og har valgt læreruddannelsen efter at han ikke blev optaget på sin 1. prioritet på universitetet. Søren er i praktik på en stor skole i en velhavende satellitby i oplandet til Århus. Søren har en yngre praktiklærer.

Med denne forskellighed hos informanterne med hensyn til køn, generation, og forældres uddannelsesbaggrund, kunne der måske også vise sig forskel med hensyn til professionsforståelse og orientering af deres professionelle skøn; det er ikke et tema som bliver fulgt op her, men se f.eks. Steensen (2011).

Der er tale om "flad observation" (Madsen, 2003), hvor jeg observerer forløbet af lektionerne og registrerer overgange, skift og brud i aktiviteter, med opmærksomhed på den lærerstuderendes placering i og brug af rummet, stemmeføring, brug af spørgsmål og feedback, interaktioner med enkelte elever og grupper af elever. Jeg observerer således timens "koreografi" (Mottelsen, 2010) samt sproglig interaktion. Med opmærksomhed på initiativer, respons og evaluering, samt skift og brud i interaktionen med elever, tænker jeg at opfange situationer, der kunne indebære udøvelse af skøn.

#### **4.1. Mette: Udfordringer ved gruppeorganiseret undervisning**

Mette er i praktik med fagene dansk og engelsk. Observation og samtale drejer sig om Mettes undervisning i 7. klasse i to dansk-lektioner, mens der arbejdes i grupper med novellen "Skabt for hinanden".

Umiddelbart efter timen drejer Mettes tanker sig om det gruppearbejde, hun havde sat i gang om spørgsmål til novellen, og de overvejelser hun var nødt til at gøre sig om ændringer i gruppesammensætningen, fordi nogle elever var fraværende og nogle elever ikke havde læst. Her er tale om en situation, som kræver udøvelse af skøn:

*'Altså jeg havde jo oprindeligt lavet nogle grupper som eleverne skulle sidde i, som sådan var gennemtænkt i forhold til, nogen lidt svagere og nogle lidt stærkere elever, som ligesom kunne supplere hinanden, og det var også det, som jeg skrev til dig, at når man så ved, at der sidder nogen som højst sandsynligt ikke har fået læst teksten, og ikke kan være med på lige fod og ø der er nogen, der ikke er der, som så resulterer i nogle grupper ø som så måske fungerer.. mindre godt, og der må man jo sådan lige... lidt tage en beslutning i forhold til det.*

Den norm eller viden, der refereres til som kriterier for gruppedannelse, er et princip om heterogene grupper med 'svagere og stærkere elever' sammen, som f.eks. er kendt fra Cooperative Learning. Mettes situationsbedømmelse får hende til at beslutte sig til en handling, hvor hun lader nogle elever sidde i et lokale ved siden af og læse teksten, som de ikke havde fået læst hjemme. Situationsbedømmelsen bygger på fortrolighedskundskab i form af kendskab til eleverne gennem erfaringer fra tidligere situationer:

*'Og der synes jeg, at jeg efterhånden kender klassen så godt, at jeg kan godt spotte ø hvem der kan.. trække læsset, så at sige, i forhold til det...Men det er jo svært at sige ..nu dem der sad inde ved siden af som ikke havde læst, de drenge, det er jo så dem der.. heller ikke tager skolearbejdet*

*så vanvittig seriøst, og det bliver jo så lidt.. halvt kan man sige. Men på den anden side er der mange..ø.. der er virkeligt få i klassen, som ikke kan vær, ikke kan vær med, ø, så på den måde handler det mere om hvor meget seriøsitet de lægger i arbejdet. Men ø jeg tror, at alle, ø, jeg tror at fra starten havde jeg ligesom fået formuleret nogle spørgsmål, så de ligesom kunne køre ret meget selv i forhold til teksten, og så igen er der ligesom nogen, der lægger mere arbejde i det end andre, når jeg siger 'I skal finde beviser i teksten', så er der nogen der gør mere ud af det end andre. Og sådan er det, sådan har jeg det, at sådan må det være, altså jeg kan ikke regne med, at der er 100 % fra alle elever på samme tid.*

Mette udtrykker her en norm om god undervisning og en viden om læring som en aktiv proces, der kommer til syne i nogle grundlæggende principper: at tilrettelægge undervisningen, så alle kan være med, og så eleverne kan arbejde selvstændigt, men sammen med andre, selv om de har forskellige forudsætninger. Efter Mettes vurdering opstår der et problem, når nogle af eleverne ikke yder den indsats, som de skulle. Den undervisningsstrategi, som sigter på at inkludere alle i undervisningen, fører derfor alligevel til det resultat, at der er stor forskel i elevernes udbytte, afhængig af deres arbejdsindsats. Mettes understregning af, at 'sådan er det', kan både forstås som en realistisk og illusionsløs vurdering af mulighederne, jf. Mottelson og det strukturalistiske perspektiv, men også som en defensiv vurdering, der ikke ser det som muligt, at undervisningen kan ændre på de forskelle der er mellem eleverne. Men det betyder ikke, at hun opgiver det pædagogiske arbejde, og der ser hun det som en etisk pligt at forsøge at imødekomme hver enkelt elevs behov. I forbindelse med diskussion om en situation med en konkret elev, der var kropsligt meget urolig i timen, udtrykker Mette sig sådan om det:

*'Sådan en elev som ham, der tænker jeg også, hvordan kan jeg hjælpe ham til at forstå de her konventioner bedre, for det er jo en balancegang mellem at han er en urolig dreng, som ikke kan sidde for stille for lang tid, og koncentrere sig, det handler meget om koncentration, ikke, ø, til så at hjælpe ham på vej til at kunne koncentrere sig lidt bedre, det synes jeg godt kan være lidt tricky nogle gange...*

*Men igen er det jo også sådan en overvejelse over, altså jeg skal jo ikke gå ind og redde den klasse på de syv uger, og det er jo helt utopisk at tro, at jeg kan gå ind og ændre noget drastisk i forhold til nogen af eleverne, men små kampe, få nogen af de stille piger til at sige lidt mere inde i klassen og sådan nogen ting, men det der med at ændre nogen ting sådan helt fundamentalt, det... det havde jeg måske en gang en ambition om, men altså det kan jeg da sagtens se, at det, det er ikke noget man gør på syv uger ...*

*Jeg gør utrolig meget ud af at når han så er på rette spor eller får sagt noget som er rigtigt eller i den rigtige kontekst og sådan noget, så gør jeg rigtig meget ud af at rose netop ham, ikke... Og det samme, der har jeg virkelig øje for de der elever, som enten fagligt eller arbejdsindsatsmæssigt har det svært og heller ikke får det gjort og bruger rigtig meget energi på at anerkende og rose, når de bevæger sig i den rigtige retning.*

På spørgsmålet om hvilke overvejelser hun gør sig om elever, der har en anden etniskbaggrund og måske har et andet modersmål end dansk, er Mette meget klar med en afvisning af at kategorisere eleverne:

*'Jeg tror jeg forholder mig mere til personen og ikke så meget det faktum at de er tosprogede. Ja, H, han har det svært og det er formentlig fordi han er tosproget bl.a., men jeg tror rent indlæringsmæssigt, der har han det svært også, og en anden også, men jeg tror ikke jeg tænker på dem som tosprogede. Jeg tror jeg tænker på dem som personer'.*

Med gruppeorganiseret undervisning, der lægger op til elevernes selvstændige arbejde, ser det hos Mette ud til, at man som lærer også sætter sig selv på hårdt arbejde med andre former for klasseledelse og relationer til eleverne for at få alle med. Det kræver konstant situationsbedømmelse med 'øje' for elevernes 'arbejds-mæssige indsats' og 'faglige vanskeligheder' i forhold til den pædagogiske og faglige norm om 'den rigtige retning', og handling med sproglig opfølgning og feedback i form af 'anerkendelse og ros', og vejledning under arbejdet. Mette fortæller om de skøn hun gør som 'guide' under gruppearbejdet:

*..Så går jeg hen lige og observerer, hvordan, hvordan snakker de om tingene, og hvis jeg så kan se, der sker ikke rigtig noget, eller kunne jeg lede dem i en anden retning også, som kunne give dem nogle flere perspektiver på tingene eller et eller andet, altså, så går jeg ind, og så tror jeg jeg stiller mig undrende: 'kan man også?' Men tit og ofte handler det om, tror jeg, at hvis jeg ser at gruppen de arbejder og er i gang, så tror jeg tit jeg ikke gør så meget, det er mere, hvis jeg ser at Jeppe han sidder og tegner stjerner jeg tænker, at nu må vi lige vende tilbage til det her, og hvis jeg så kan se at de ikke rigtig kommer videre der, så læser jeg måske spørgsmålene højt, og siger, 'nå hvad tænker I så om det', eller hvis jeg kan se at de har skrevet noget til spørgsmålene, men ikke har fundet teksteksempler, det skal de også lige huske, 'var der ikke noget med der var noget der', så hele tiden som en eller anden guide, prøve sådan at trække dem igennem processen.*

For at den kan fungere, kræver den gruppeorganiserede undervisningsform som Mette bruger, tydeligvis gode relationer til eleverne og konstant opmærksomhed på processen og problemer for hver enkelt elev. Når klasserummet er organiseret med gruppeopstilling, kan Mette cirkulere rundt og overvåge arbejdet, både med hensyn til arbejdsindsats og behov for faglig støtte. Der foregår en løbende vurdering, hvor der over tid er opbygget en fortrolighedskundskab om eleverne: *Der ved jeg jo så med det samme, hvem er egentlig rimelig selvhjulpne til dette her, hvem der skal have mere udfordring, og hvem jeg skal være mere over.*

Den form for vurdering, som Mette her beskriver i hovedtræk, omtales i litteratur om klasseledelse i forbindelse med 'situationsbestemt ledelse' (Stensmo, 2004).

## Lærerautoritet og gode relationer til eleverne – en balancegang

Som svar på spørgsmålet om hvad hun har været mest i tvivl om og usikker på i praktikken, fortæller Mette, at det har handlet om at finde balancen mellem at markere grænser og samtidig bevare en god relation til eleverne:

*'Altså, jeg føler, at jeg er så meget en del af den her klasse nu, og det har de her 5-6 uger gjort...jeg var ikke der, der havde jeg været mere usikker omkring nogen ting for 3 uger siden...men i og med at der har været så meget kontinuitet i det og jeg har haft den her klasse immervæk 8 timer om ugen, ikke, at det har gjort rigtig meget i forhold til at blive klar på mine grænser, i forhold til hvad jeg vil tolerere, i form af larm og støj og i forhold til elever, der ikke arbejder, og så videre, der synes jeg, at jeg har fundet en god balance, ...for altså jeg vil heller ikke være over dem hele tiden, med pisen, altså det betyder utrolig meget for mig, at jeg er vellidt, altså, for skaber jeg først en negativ stemning omkring min person og omkring min undervisning, så tror jeg heller ikke at jeg kan få særlig meget igennem...selvfølgelig har der været mange gange hvor jeg har skullet skære igennem og sige 'nu er det nok', og det har jeg ikke noget problem med overhovedet, men jeg tror at det der fylder mest i klasserummet for mig, det er den gode relation.'*

Udtrykket 'finde en balance' om forholdet mellem at markere lærerautoritet og udvikle gode relationer til eleverne kan forstås som udtryk for 'den pædagogiske takt'. Også i det forrige citat bruger Mette udtrykket 'en balancegang' om de skønsmæssige vurderinger hun har måttet gøre sig. Vurdering og beslutning om handling kan f.eks. handle om:

*'Hvordan jeg skulle skære igennem, og hvordan jeg skal forholde mig til, at der kommer syv elever, som ikke har lavet deres lektier, og det er også sådan en organisatorisk ting, hvordan skal jeg nu handle mig ud af det her, og der tror jeg bare at det ligger mere intuitivt nu, hvordan jeg takler den situation, ikke.'*

I forbindelse med beslutningen om at lade nogle elever sidde inde i lokalet ved siden af fortæller Mette om sin vurdering: *Jeg forventer, at der er en arbejdskoncentration derinde, og det gør jeg dem også opmærksom på: kan I finde ud af at sidde herinde? Ja, det kan vi godt. OK, så har vi ligesom en kontakt på det, og så gør jeg jo så noget ud af at komme ind og så holde dem fast på det, 'det har vi altså aftalt', og de sad og læste, fra ende til anden, stille og roligt.*

Mette giver her et meningsfuldt udtryk for sin holdning om at relationen er det vigtigste: 'vi har en kontakt på det'. Det drejer sig både om reguleringskompetence og relationskompetence, både om 'kontrakt og kontakt', men kontakt er det vigtigste. Som Mette beskriver det, handler det mere om forholdet til de konkrete elever frem for generelle regler. Da hun overlader eleverne et vist råderum med plads til småsnak, hersker der en fredsommelig og godmodig atmosfære i klassen, mens grupperne sidder og arbejder, og der opstår ikke væsentlig uro eller konflikter. Efter timen vurderer Mette klassens arbejde:

*'Sådan en dag som i dag er fint godkendt for mig, jeg synes ikke jeg kan forvente mere, som sagt så synes jeg, der skal være plads til lidt småsnakkeri og så videre, så der skal, det skal være slåskamp og løben rundt i klassen og der står ikke noget på papirerne, før jeg ligesom bliver bekymret, ø så på den måde har jeg ikke særligt høje, jo, jeg har høje krav til mine elever, men det kommer først i form af, altså i princippet, så kan N have skrevet tre ord til hvert spørgsmål, men alligevel komme med nogle fremragende svar, altså hvem er jeg til at dømme om de har nok i det her, kan de huske det hele i hovedet, fair nok, altså, men det synes jeg ikke jeg kan vurdere før i morgen. Så som udgangspunkt har jeg set eleverne arbejde, og komme igennem de her spørgsmål, og så håber jeg at der er noget jeg kan spørge noget mere ind til i morgen.'*

### **Personlig og professionel – at være bevidst om at være sig selv**

Det handler også om egen lærerpersonlighed. Da samtalen kommer sig ind på hvordan Mette sprogligt tager lederskab i klassen, f.eks. at hun f.eks. bruger udtryk som 'OK, boys' og 'Så, folkens,' på en kammeratlig måde som alligevel markerer at hun er 'sjakbajs eller styrmand', siger hun:

*'Jeg tror det er et forsøg på at fastholde min ungdommelighed, det faktum at jeg er ung, og at jeg gerne vil anses som ikke bare en sur rappenskralde, men som en de kan forholde sig til, og relatere sig til, altså fordi, den her diskussion har jeg haft meget med mig selv, mange gange, når vi snakker om alt det her politisk korrekte i forhold til professionel, personlig og privat og så videre, og jeg er en utrolig personlig lærer, jeg er meget lidt professionel; det personlige, i mit fritidsjob, som handicaphjælper og med udviklingshæmmede, er jeg utrolig personlig, og jeg deler nogle ting, når jeg fra starten af har fået at vide, 'du skal ikke sige til dem, dit og dat', og jeg har det sådan, jeg kan ikke være mig i sådan en situation uden at give noget af mig selv, fordi ellers kan jeg ikke forvente at jeg får noget tilbage, så derfor så giver jeg utrolig meget af mig selv, og jeg er utrolig meget mig selv, og jeg kan godt komme til at bande en gang imellem, og jeg siger, 'hvad så folkens', og 'boys, kom nu i gang', det gør jeg, og det er et forsøg på at fastholde mig selv som den unge person jeg er, altså jeg gider ikke gøre mig selv ældre end jeg er, men samtidig er det jo også en bevidst handling, fordi at jeg ved at det har en virkning, at der er en respons på det, ø, så, så den er todelt, men men'*

Et eksempel på at Mette er 'personlig' viser sig i en situation, hvor hun bevæger sig rundt mellem grupperne, og på et tidspunkt berører en pige med tørklæde, ved at æ hende eller stryge hende over hovedet, en lille kærlig berøring. På spørgsmålet om hun var sig det bevidst, siger Mette:

*'Ja, det slog mig efter at jeg havde gjort det, gud var det grænseoverskridende, at røre ved hendes tørklæde, men, men ø, jeg tror jeg har en sådan meget ligetil tilgang til eleverne, og snakker gerne med i forhold til computerspil, eller Tv-programmer, jeg er trods alt kun 24, ikke, og kan relatere til en helt masse ting i forhold til dem, og det bruger jeg altså, det bruger jeg, og det vil der måske være nogen, der syntes, at så holder du ikke din lærerrolle, men det er simpelthen et bevidst valg*

*fra mig, fra min side, at det kan jeg lige så godt udnytte, at jeg forstår dem, og at jeg er på, på mange måder så har vi de samme interesser, ser de samme åndssvage reality programmer og, altså, det kan lige så godt være en indgangsvinkel for mig til at skabe noget kommunikation og relation mellem dem og mig'*

Som citaterne viser, er hun professionel i den forstand, at hun er fuldt bevidst om hvilken virkning hendes personlige tilgang har på eleverne. Men samtidig giver hun flere steder i interviewet udtryk for stor sårbarhed, fordi hun har brug for at være vellidt og få bekræftelse fra eleverne. Når Mette opponerer mod 'den politisk korrekte' udlægning af forholdet mellem det professionelle, personlige og private, som hun har mødt på læreruddannelsen, tyder det på, at der kan have været for meget vægt på 'regler' for professionel adfærd: hvad man må sige eller ikke sige, mens der er erfaringer, som det har været tabu at drøfte, men som er endog særdeles relevante at tage op i uddannelsen. Mette giver udtryk for en norm om autenticitet i relationen, som hun opnår pga. et vist generationsfællesskab med eleverne, der kan give hende en indgang til dem, men samtidig gør den hende sårbar, fordi hun har brug for at være vellidt. Gensidig anerkendelse i den solidariske sfære (jf. Honneth) synes at være en forudsætning for at den gruppeorganiserede undervisning, som Mette praktiserer, kan fungere.

### **God undervisning, indhold og dannelse – når der er flow**

Mette fortæller, at hun tidligere har været meget fokuseret på planer, og at det lige fra den første praktik har været et fokusområde for hende 'at blive mere legende' i forhold til undervisningen, som en af hendes praktiklærere har udtrykt det, og at hun har lært 'at give mere slip'. Her synes hun, at især denne lange praktik har givet hende mulighed for at komme videre. Hun fortæller, at hun har brugt utrolig meget tid på planlægning før praktikken; hun var begyndt allerede før sommerferien, først med dansk og siden med engelsk i fokus. Hun har i høj grad anvendt den fagdidaktiske viden fra sine linjefag i planlægningen, og fortæller, at hun har 'siddet med bøgerne' og overvejet, hvordan der skulle arbejdes med forskellige genrer (noveller, reality og film) med tilhørende analyseformer og opgaver. Materialet til dansk har hun selv fundet, mens det i engelsk var praktiklæreren, som kom med forslag. Arbejdet med planlægning har været meget selvstændigt, hvor hun efter aftale om indhold blot har fået 'thumbs up' fra engelsklæreren, og i planen for dansk har hun kun drøftet enkelte timer med læreren. Mette ser forløbet i dansk som grundlag for sin bacheluropgave, som skal handle om 'det gode indholdsvalg'. Hun er optaget af hvordan arbejdet med analyse i dansk, med de forskellige dansk-kategorier film, noveller og reality, kan føre til udvikling af elevernes empati, med fokus på, hvordan vi har ansvar overfor hinanden som medmennesker, noget hun ser som den røde tråd og det overordnede dannelsespotentiale i sit forløb.

*'For mig at se, så det her med empati, det er lige så meget at kunne læse imellem linjerne, altså forankringskompetence, for det fordrer fantasi, det med at kunne læse mellem linjerne, og for mig ligger fantasi og empati fuldstændig op ad hinanden, for har du ikke fantasi til at sætte dig ind i et andet menneskes situation, så kan du næppe føle empati'*

God undervisning er for Mette, når hun kan skabe sådan en oplevelse i danskundervisningen, hvor alle er fælles optaget af undervisningen og alle kan bidrage:

*'Jeg havde en time, som ligesom havde den der flow fornemmelse, de snakker om, hvor vi havde været inde og se 'Drengen med den sribede pyjamas', og hvor vi skulle snakke om den, det var nok den fedeste oplevelse jeg har haft, hvor vi diskuterede denne her film og analyserede den, og hvor jeg var på, spurgte ind til ting, eleverne kom med fede svar, jeg havde store armbevægelser og alle øjne var på mig, ikke som i 'se mig', men som i koncentration, fokusering, 'det er spændende det her', når jeg får den spejling og respons: fuck det er fedt det her, det får jeg virkelig noget ud af! Så er jeg helt oppe at ringe, så er det fedt, så det var ligesom det ultimative, og der var det med hvor alt ligesom bare gik op i en højere enhed, ikke. Og der havde alle været inde og se den her film, og derfor kunne alle bidrage og sige noget fornuftigt, og så var de bare langt dybere i deres analyser end jeg nogensinde havde troet eller håbet på'*

Mette giver en række eksempler som underbygger hendes antagelse om, at det multimodale arbejde i danskundervisningen giver eleverne mulighed for at deltage og bidrage på anden måde end arbejdet med skriftlige tekster:

*'Altså så snart det Smartboard bliver tændt, altså så sker der en anden, så snart det ikke er en tekst, men et andet medie, så sker der et eller andet med eleverne, der er en større forståelse og en større koncentration, og de elever som har det svært med at læse og skrive og stave og så videre, kan være med på et andet niveau, så det tror jeg tit er der, at der vil opstå noget, ikke'*

### **Den pædagogiske takt, den teoretiske og den praktiske viden**

Ud fra samtalen med Mette, og som hun beskriver det, synes den viden, som danner norm og baggrund for de didaktiske beslutninger om indholdsvalg og valg af undervisnings- og arbejdsformer i skoleperioden, først og fremmest at komme fra linjefagsundervisningen og fra erfaringer fra tidligere praktikperioder. Det er dog begrænset, hvor meget der i linjefagsundervisningen er arbejdet med at omsætte indholdet til overvejelser om undervisningsforløb. Mette fortæller, at det har været meget op til de studerende selv, hvor meget de arbejdede med konkrete undervisningsforløb, men nævner det multimodale som et godt eksempel.

Linjefagsundervisningen synes med Herbarts udtryk at udgøre den videnskabelige tænkning, der er grundlag for udvikling af den pædagogiske takt gennem opbygning af erfaring fra praksis. Viden fra de pædagogiske fællesfag (psykologi, pædagogik og almen didaktik) har også en betydning, men den synes at være mere implicit, og kommer til syne som en pædagogisk-psykologisk tænkning med grundlæggende vurderinger af god undervisning og intentioner om dannelse, kendskab til undervisnings- og arbejdsformer og forståelse af elever. Man kan sige, at det overvejende er viden fra linjefagene, der er grundlag for udvikling af den poetiske viden, mens viden fra de pæda-

gogiske fag navnlig ser ud til at have en betydning for den fronetiske viden. Det ligger i sagens natur, at den poietiske viden er knyttet til det genstandsmæssige.

I praktiklærerens intuitive ekspertise kan man måske sige, at den pædagogiske takt kommer til syne som en forening af den poietiske og den fronetiske viden. Praktiklæreren fortæller om en konkret situation:

*'Der var lagt en time ind med juleforberedelser, hvor Mette havde givet pebernødder, og så sagde hun, 'jeg var egentlig skuffet over at de ikke sagde tak for pebernødder', og så sagde jeg, 'det kan jeg da godt forstå, at du er skuffet over', 'ja, og det vil jeg altså fortælle dem i morgen, at jeg var skuffet' og så sagde jeg, 'det det synes du også skal, men jeg synes ikke du skal sige at du er skuffet over at de ikke sagde tak for pebernødder, men hvis du siger 'vi havde en god time, men jeg var nu lidt skuffet, hvad kunne jeg være skuffet over?' Og det fik hun jo så en god snak om, fordi så reflekterer de over det, i stedet for at man bare siger, 'jeg var skuffet over at I ikke sagde tak'. Det er en måde, man kan bruge, i stedet for bare at fortælle noget, og de så bare siger nååå, og hørte de det så? Men i stedet for, at de så faktisk skal gætte eller regne det ud, hvad kunne hun være skuffet over. Det er også rigtig vigtigt, at hun siger hun var skuffet, og hun siger at de sagde jo tak så bagefter, og det er jo også nogle søde børn'.*

Dette lidt pudsige eksempel viser, at den erfarne praktiklærer intuitivt forstår, vurderer og handler i den konkrete situation ud fra en vurdering af det dannelses- eller opdragelsespotentiale, som situationen rummer – hun søger spontant efter den anledning til 'poiesis' den kunne indeholde. Man kan have forskellige vurderinger, men det er sådan den egentlige pædagogiske ekspertise kommer til udtryk som dømmekraft baseret på pædagogisk forståelse, mens den studerende alene forstår situationen i et relationelt perspektiv ud fra egne følelser.

### **Den didaktiske kompetence – planlægning og konkret analyse på forskellige sprog**

I forhold til de overordnede lærerkompetencer synes der at være en arbejdsdeling mellem undervisning på læreruddannelsen og praktikken: den didaktiske kompetence, som handler om planlægning af undervisning, overlader praktikvejlederne stort set til læreruddannelsen og de studerende selv, mens det er den konkrete didaktiske analyse af den gennemførte undervisning og konkrete overvejelser om tilrettelæggelse af undervisning der er i fokus i vejledningen i praktikken.

Mettes praktikvejleder siger om arbejdet med undervisningsplanlægning:

*'Det handler om at lære at tænke lidt længere frem end man lige gør, når man sidder med sine papirer og planlægger. Det som alle praktikanter oplever, det er at de hersens undervisningsplaner som de laver med forløb, de holder jo aldrig en meter, og at de så også skal være i stand til at sige, 'hvad er det så jeg skal få væk, fordi nu er det skredet'. Jeg tror det er rigtig vigtigt for de studerende at de laver dem, fordi de får gennemtænkt deres undervisning, jeg vil sige det er ikke noget jeg har brugt meget i min vejledning, og det er fordi, altså jeg synes det vigtigste har været som prak-*

*tiklærer at snakke om det konkrete, og ikke så meget at gå ind i, hvad skal man sige, didak, jo altså når det er på sin plads, men sådan lige som at det er hverdagen i skolen, det har ikke sådan kørt på de meget høje terminologier, med hvordan hun ser de forskellige ting, men at vi har snakket om, 'hvorfor gjorde du sådan som du gjorde', og der synes jeg det er rigtig vigtigt at reflektere over sin egen måde at være på, og som hun siger, 'jeg er nok selv den største kritiker jeg har', det er i hvert fald rigtig vigtigt at man går ind og vurderer sin egen, og at det ikke kun er praktiklæreren. Hun er nogle gange kommet med, og det er ikke bare Mette, det er generelt, at hun har fremhævet nogle ting som jeg også havde på mit papir, men som de selv har set, det virkede altså ikke, og hvorfor var det lige at det ikke virkede'.*

Citatet kan vise noget om de studerendes læringsbetingelser. Det tyder på at de studerende må bruge to forskellige sprog, når de taler med undervisere ved læreruddannelsen og praktiklærerne på skolen. Det kan som en metafor paralleliseres med situationen, når man er vokset op på landet med 'rigsdansk' og 'dialekt': på læreruddannelsen bliver de tvunget til at tale 'rigsdansk' eller 'snakke fint' og anvende det pædagogiske fagsprog med 'høje terminologier', mens de i skolen benytter 'dialekt' og taler det pædagogiske hverdagsprog, som er konkret og kontekstnært. Fordelen ved rigsdansk er, at det gør det muligt at kommunikere og udveksle med alle danskere, og det er også argumentet for et fælles pædagogisk fagsprog for professionelle lærere, selv om det ikke skal eller kan erstatte hverdagssproget. I interviewsituationen er Mette som studerende i stand til at 'slå over' i det pædagogiske fagsprog og en teoretisk diskurs, hvis der er spørgsmål som giver anledning til det. Men hvis det pædagogiske fagsprog ikke anvendes i skolen, vil det givetvis blive glemt, ligesom et andetsprog, der ikke benyttes, sådan som en række studier og undersøgelser har vist. Her er problemet måske også, at der ikke er tradition for, at den konkrete analyse af pædagogiske hverdagsituationer fylder meget i de teoretiske studier på læreruddannelsen. Men det er her det brænder på for de studerende, når de kommer ud i skolen, og her et udviklet fagsprog kunne få betydning.

### **Den institutionelle dømmekraft**

Man kan opfatte Mål og CKF for praktik som et institutionelt redskab til støtte for udvikling af dømmekraft gennem brug af et fælles fagsprog om lærerarbejde, men det er ifølge praktikvejlederen udelukkende et ydre styringsredskab, som bruges til at skrive en udtalelse:

*'Jeg har brugt det til at skrive udtalelse, hvor jeg har sikret mig at jeg har været omkring dem, men ikke brugt dem i vejledning, Mette har heller ikke brugt dem. Jeg vil jo ikke kunne skrive sådan som man gør fra seminariet, altså jeg bruger heller ikke altid de ord, så som lærer ved jeg ikke hvor meget de kan bruges, men de studerende kender jo mange af de begreber, eller jeg kender dem måske også, men man kan sige det er ikke noget som er min dagligdag'*

Ser man på de andre bestemmelser omkring praktikken om målbeskrivelse og elektronisk praktikportfolio, er det også noget som primært tilgodeser den institutionelle dømmekraft, der sigter på bedømmelse af praktikken. I Mettes portfolio er de konkrete problemstillinger og dilemmaer, som kunne få plads i interviewet, ikke italesat på samme sanseligt-konkrete måde, og de kanter man evt. kunne skære sig på er blevet slebet væk, så der fremstår et pænt billede af overblik og kontrol, noget som hos Randi Andersen (2011) beskrives som en generel negativ sideeffekt ved den øgede målstyring og skriftliggørelse af praktikken i professionsuddannelserne.

Et punkt, hvor den institutionelle dømmekraft viser sig i modstrid med den personlige dømmekraft hos Mette, er i forbindelse med evaluering. Fordi hun ser evaluering som et uomgængeligt formelt krav, har Mette indført logbog som metode til evaluering, men har måttet kæmpe uforudset meget med at få eleverne til at aflevere dem: *Men jeg har måske også haft svært ved det i den forstand, at jeg har ikke (rømmer sig), jeg har ikke skrevet eller kommenteret på den måde, de her logbogsmaterialer, jeg har læst dem og tjekket at de har fået det gjort, og så har jeg sagt at i sidste ende, når de laver en summativ evaluering, at så kan de bruge logbogen*

Mette er tydeligvis ikke tilfreds med sin egen indsats omkring arbejdet med logbogen; det kan skyldes, at hun blot mangler erfaring, men det kan også være et eksempel på, hvad der sker, hvis man som lærer ikke selv kan stå inde for de pædagogiske koncepter, man indfører eller pålægges at indføre i undervisningen.

## 4.2. Søren: Udfordringer ved klasseundervisning

Søren er i praktik med dansk og historie, og observation og samtale drejer sig om Sørens undervisning i 8. klasse, hvor der arbejdes med billedsprog ud fra opgaver i "Så dansk", samt gives bedømmelse af skriftlige opgaver i historie.

### At komme i gang og skabe arbejdsro i klassen

Efter timen fortæller Søren, at den største udfordring han har i klassen er at få skabt ro og komme i gang med lektionen:

*'Lige præcis med den her årgang eller med den her klasse, der irriterer det mig faktisk at de ikke, når klokken ringer, at de ikke sætter sig ind, det tænker de ganske enkelt ikke på, de bliver ved med at snakke, og det er sådan at man bliver nødt til, nogen af de andre elever fra de andre klasser, dem bliver man nærmest nødt til at smide ud, ø det er sådan i og for sig det største irritationsmoment for mig og også, det er egentlig også den største udfordring, og jeg har snakket flere gange med dem om hvordan det er man gør, når klokken ringer'*

Han henviser til et stregsystem på tavlen, som praktiklæreren, der også er klasselærer, har indført for at få ro i klassen:

*'I sådan en dobbeltlektion, så starter de ud med de 20 streger, og så når det er at jeg skal kæmpe for at få ro, så ryger der en streg, og det er sådan rigtig behavioristisk tankemåde, fordi så er det meningen at de får en belønning, når de når op på hundrede streger, og efter hver time, så summer de så op, og så i den her time, så havde de så ikke nogen tilbage til sidst, fordi at der var så meget ballade derinde. Så de starter på 20, og hvis det er at der bare har været, hvis der har været et helt fantastisk godt arbejdsmiljø, og når jeg har skullet sige noget, at der så har været ro til at jeg kunne give mine beskeder, så alle de har kunnet høre dem, så slutter de på 20, ø og ellers så, ø når det er at jeg skal kæmpe for det, så går de nedad. Så bliver det, altså min praktiklærer gjorde det sidste år, det var ligesom hende der foreslog det, og så gør hun det, at hver måned skriver hun hjem til forældrene, så og så mange streger har der været ud af så og så mange mulige, og som I nok kan se, så har det været en rigtig rigtig god sidste måned, og eleverne de har været rigtig rigtig arbejdsomme'*

Søren omtaler metoden som noget der skal sikre et godt arbejdsmiljø, som man kan sige er et mere moderne og eufemistisk udtryk end en metode til at skabe disciplin. Han fortæller, at metoden virker på den måde, at i stedet for at begynde at skælde ud og fortælle eleverne, at det går ud over deres lektier, og true med at henvende sig til forældrene, kan han nu skabe ro ved blot kropsligt at bevæge sig hen i nærheden af tavlen hvor pointstregene står, så begynder eleverne at tysse på hinanden, og der bliver råbt 'stille stille' og 'hold kæft'. Eleverne har respekt for det, fordi det bliver skrevet hjem til forældrene.

På spørgsmålet om hans vurdering af systemet siger Søren, at han ikke som praktikant vil ændre på det som er indført af klasselæreren, men at han har taget selve den behavioristiske tankegang op med eleverne, så de kan opnå en bevidsthed:

*'Lige præcis det her system er jo meget behavioristisk, ø, og jeg har også snakket meget med dem om det, og ø (småler) sådan mere eller mindre pædagogisk nogen gange, ikke, hvor det er jeg, hvor jeg fortalte dem om, hvordan behaviorismen opstod, bare sådan meget kort, og hvor jeg faktisk på et tidspunkt kommer til at sammenligne dem med de duer som Skinner han også brugte, ø hvor de så mente, der var de ret kvikke, så mente de så, at hver eneste gang de kom ind i klassen til tiden, så skulle de have vingummi, (ler) så der blev jeg taget lidt på ordet, og det er meningen at gøre det sådan karikeret at det bliver komisk, men så de samtidig kan spejle sig i det, og så med et glimt i øjet, fordi de er selvfølgelig ikke duer eller hunde der kommer, når klokken ringe'r*

Man kan forstå situationen sådan, at både Søren og eleverne er underlagt et system, der sigter mod kontrol og orden. Systemet er indført for at aflaste læreren, skabe arbejdsro for alle elever, og spare den tid, der går med at få skabt ro. Det bevirker en form for selvjustits mellem eleverne, og kobler på sin vis spørgsmålet om ro ud fra selve undervisningen. Det at Søren tager den behavioristiske tankegang op med eleverne på en godmodigt humoristisk måde, og at eleverne driller

ham tilbage, kan i en poststrukturalistisk optik ses som begge parter vitalistiske forsøg på at alligevel at narre kontrollen. Det er også fra Søren's side et forsøg på at få noget pædagogisk ud af situationen. Men pointsystemet må ses som en defensiv strategi, hvor både klasselæreren og Søren som praktikant har opgivet at forholde sig pædagogisk til klassens læringsmiljø. På trods af pointsystemet har Søren denne dag været nødt til at gribe ind og give en skideballe pga. ballade i klassen, som skulle sidde og arbejde selvstændigt med opgaver, mens han sad med eleverne enkeltvis i lokalet ved siden af og gav bedømmelser for historieopgaver. Han fortæller om sine normer i spørgsmålet om arbejdsmiljø:

*'Jeg har sådan en ret klar idé om at hvordan jeg gerne vil have det til at køre, ø og den kan selvfølgelig blive rykket, det er ikke en sådan fast idé, men jeg vil gerne have et godt arbejdsmiljø, hvor at dem, der har lyst til at sidde og arbejde, dem der faktisk gerne vil gøre noget ud af det, dem skal der altså også være plads til; selv om det også er helt O.K. og sidde og være ked af det over at man har fået en dårlig karakter, eller glad for at man har fået en god karakter, så syntes jeg ikke på nogen som helst måde det var i orden, at der var så meget larm derinde, og især ikke fordi at der havde været en, som sagt det er halvanden uge siden, at der havde været en tur sidst.'*

#### **At få alle med og samtidig have et højt fagligt niveau**

Den anden store udfordring som Søren ser i forbindelse med klasseundervisning er at få alle med og samtidig have et højt fagligt niveau. I den konkrete dansktime handlede det om fortolkning af et digt som optakt til klassens arbejde med opgaver i 'Så dansk' om billedsprog. I timen har Søren siddet på lærerens bord med front mod klassen og ledet klassens fælles fortolkning af digtet og fået bidrag fra mange elever. Han gør sig overvejelser om hvordan han kan lede processen, så han både får mange til at deltage og højner niveauet:

*'Det er at få alle med, og ramme dem på de forskellige niveauer, ø der er nogen som ikke har hånden oppe særlig meget, hvor det er man skal være, man skal lige give dem tid, og det der med at give dem tid, fordi man har jo selv en ide om hvordan det gerne skulle være, men det der med at gå væk fra ideen og så sige, det er OK hvis den bliver formet, og så give dem tid til at tænke over det, det kan godt være en udfordring i sig selv, ellers så ville man komme til at sidde og snakke med de samme to hele tiden*

*Og det er meget det der med at det er helt vildt nemt at falde tilbage på det der mesterlæreprincippet, altså det der med at det er min fortolkning der er rigtig, ø og det er også det kan jeg mærke, det er noget man skal øve sig på, at lige give dem tid til at tænke over det, og så komme hele vejen rundt, også selv om der er en som sidder der, som man selv tænker at der måske også kan være andre fortolkninger af det*

*Den optimale situation var jo, at de alle sammen havde en mening om det, det er sgu bare svært at få dem alle sammen til at se det, og det jeg selv var mest tilfreds med, det var lige præcis at jeg*

*også fik sat niveauet op, altså hvor det (i tolkningen af digtet (red.)) ikke nødvendigvis kun var skolen, men det kunne også være samfundet, og hørte at det ramte i hvert fald én.'*

Mens Søren holder den officielle faglige klassesamtale om fortolkning af digtet i gang, foregår der samtidig en stille samtale med enkelte af eleverne, hvor Søren får taget sig af de brud på orden, der forekommer, f.eks. ved stille at sige 'Peter, er du sød at sætte dig ned', 'det gælder også dig, Rikke', uden at behøve at afbryde den officielle klassesamtale. Søren kommenterer situationen:

*'Peter der, altså han har jo en diagnose, jeg kan ikke huske om det er noget DAMP af en eller anden art, så han har lidt problemer med at koncentrere sig, og det er også en kunst at tage hensyn til det, samtidig med at der også skal tages andre hensyn til Rikke.'*

Den form for klassesamtale, som Søren gennemfører i timen, kræver både stor indtryksopmærksomhed og udtryksevne, med både krop og stemme. Han skal have opmærksomhed på indholdet i elevernes bidrag til fortolkningen, inddrage flest muligt og samtidig profilere nogle af elevernes bidrag, sammenfatte løbende og føre samtalen videre. Samtidig er der 'nedenunder' en stille uofficiel samtale hvor Søren holder orden. Ved overgangen til arbejdet med opgaver efterfølgende skal han også indgå i forskellige former for forhandling med eleverne:

*'Det er sådan en forhandling, der går jeg også på nogle kompromisser, med sådan arbejdsformer og hvordan de sådan så skal arbejde, for de spørger jo f.eks. 'må vi arbejde i grupper?' og så siger jeg, 'nej, I skal arbejde alene', 'men det plejer vi at må', 'nå, men hvis I så plejer at må, så må I altså også nu.'*

På spørgsmålet om hvordan han har lært at mestre denne form for klasseundervisning, fortæller Søren:

*'Altså, jeg tror måske at det er noget der kommer af sig selv, de andre år, jeg har også kunnet det de andre år, det er det der med ikke at være bange for at stille sig op foran og ikke være bange for at falde igennem, men jeg kan mærke sådan på mig selv, sådan fjerde år, når det er man kommer ud, der er man mere rolig, når man står deroppe ø, og ø der kan man godt gribe nogen ting, der har man overskud til at gribe nogen ting som eleverne f.eks. siger, så man ikke bare står og ret stringent holder sig til sin ...'*

Han fortæller om hvordan vejledningen har været grebet an:

*'Vi har delt det op sådan, at de kører meget efter LP-modellen herude, og det har vi også ligesom forsøgt at implementere, ø altså der er sådan en skabelon (sukker) ø for hvordan og hvorledes, ikke, og der har vi delt det op, der har vi lavet en dagsorden hver eneste gang, og der har vi sagt ø gode historier og dårlige historier, og så har vi så haft fokuspunkter nede under, men det er som om, at når man så vender tilbage til det, så der er altid de der gode og de dårlige historier, som man ligesom tager udgangspunkt i, fordi det er ligesom dem man kan huske, og det er dem man sådan har bidt mærke i'*

Om udbyttet af vejledningen med praktiklæreren fortæller han:

*'Men altså, som jeg ser det, så det er på selve lærerpersonen, altså den professionelle lærer, det er i hvert fald der jeg har fået mest ud af det. Altså, jeg har fået konstruktiv kritik på undervisningen, og på ø hvordan hun ser eleverne responderer på min undervisning, f.eks. det der med, at når det er, at man, når det er man underviser, det der med at man lige tager sig tid og lige kigge rundt, hvor mange har faktisk hånden oppe, ø ja og bare tage sig tid, ikke, det var, det synes jeg at det bruger jeg helt vildt meget, og det har jo også højst sandsynligt været sagt til mig før, men jeg synes det er først nu her at jeg er begyndt at tage det til mig.'*

Det ser ud som den studerende får mest udbytte af den konkrete feedback han får på undervisningen, mens den narrative vejledningsform opleves som om den muligvis allerede er for meget på afstand af praksis. Arbejdet med LP-modellen kan være relevant som forberedelse til kommende lærerpraksis, hvor den på mange skoler anvendes som institutionaliseret udviklingsmodel. Men Søren's kropslige kommentar til LP-modellen som skabelon, et dybt suk, synes at vise, at det er anstrengende at forholde sig til alle de modeller, som lægges ned over praksis; de skal støtte, men er også stærkt styrende og kan være begrænsende for de studerendes selvstændige refleksion.

### **Udfordringer i lærerrollen – at være pædagogisk hjælper og faglig bedømmer**

På spørgsmålet om hvad der er let for ham at gøre i praktikken, og hvad han synes er svært, siger Søren:

*'Jeg synes, at det der er let for mig, det er kommunikation med eleverne, jeg synes at jeg har, jeg synes selv at jeg kommunikerer rigtig rigtig godt med dem på hver deres måde, og ø sådan rammer deres niveau og godt kan gøre det med et glimt i øjet, som for mig er meget vigtigt, ø det der er svært ø, jeg synes i forhold til i dag, så synes jeg at det er helt vildt svært at give karakterer, man sidder, nu har jeg også været med til at rette deres stoveprøver, og ø man sidder helt vildt meget og holder med dem, og det kan måske godt sådan gøre det, gøre det til et lidt falsk billede, at man holder så meget med dem, fordi man vil dem det bedste, ikke, man vil dem så gerne, ikke, at når man så bliver nødt til at give en 4, og man bare ved, at han bliver helt vildt ked af det over at få 4, så det synes jeg er lidt hårdt også, det er sådan meget kynisk. Jeg sagde til dem, de blev ved med at spørge derinde, 'må vi ikke godt få karakterer for det', ø især i dansk og så sagde jeg så til dem, at 'til eksamen, hvis jeg nu er helt vildt god til analyse af digte, men jeg er bare virkelig dårlig til alt andet i dansk, og jeg så trækker ø et digt, og så skal analysere det, og så går jeg op og får 12, men hvis jeg nu havde trukket et billede, så havde jeg måske fået 02, giver det så et billede af hvor god jeg er til dansk, siger det så, ø hvad jeg kan?' nej det gør det ikke, men må jeg ikke godt få karakterer alligevel', ø*

Søren's fremgangsmåde er både at give en karakter, den summative bedømmelse, og en begrundelse, hvor han også peger på formative forslag til, hvordan eleven kunne forbedre sin opgave, og han lader eleverne vælge, hvad der skal komme først. Han fortæller, at karaktergivning og be-

dømmelse ikke er noget, de har beskæftiget sig med på læreruddannelsen. Det er intuitivt han ved, at han skal 'pakke det dårlige ind', men han kan også henvise til en 'burgermodel' fra linjefaget dansk:

*'Med når det er man siger, når man sådan skal beskrive et eller andet, så siger man så, 'jeg synes det var helt vildt godt sådan og sådan, men jeg kunne godt bruge noget mere af det og det, og så synes jeg også at der manglede lidt af det, men til gengæld så synes jeg at du sluttede rigtig fint af, og jeg synes sådan og sådan'*

Det opleves modsætningsfyldt både at være en pædagogisk hjælper, der ser det som sin opgave at støtte og drage omsorg for eleven, og en faglig bedømmer, der skal vurdere eleverne, så de måske bliver kede af det, oplever nederlag, resignerer og eventuelt helt opgiver faget. I den pædagogiske hjælperrolle er det let at se sig som lærer med en god og nærende komplementær relation til eleverne, mens der i den faglige bedømmerrolle er fokus på den asymmetriske relation, som kan være ubehagelig.

Der er ganske vist arbejdet med feedback og responsgivning i uddannelsen, men 'det beskidte arbejde' med at give karakterer er blandt de ting som Mottelsen peger på er pædagogisk tabuiserede, og derfor også en af 'skønnets byrder', jf. Grimen & Molander, som den studerende står alene med, når lærerarbejdet begynder. Men elevplaner og karaktergivning indgår i den institutionelle dømmekraft, som noget læreren er forpligtet på, og er vigtigt i forhold til den forpligtelse skolen som institution har om samarbejde med forældrene for at fremme elevens fremtidige muligheder.

### **God undervisning – aha-oplevelser og rollespil**

På spørgsmålet om, hvad han opfatter som god undervisning, svarer Søren:

*'Jeg snakkede faktisk med en af mine medpraktikanter om det, hvordan det er at man nogen gange kan gå fra undervisningen og tænke 'det her det var kraftede en god undervisning', men det bliver bare sådan nogen synsninger, for man kan jo godt tænke, 'der var satme stille', men det behøver ikke at betyde at det var god undervisning, der blev vi enige om, at det jo ikke var ensbetydende med, at det er det samme; det er sådan meget ud fra de opgaver, der ligesom bliver givet, ø for mig er det meget de der aha-oplevelser, som eleverne de kan have som bliver målet, ø at når de får de her aha-oplevelser, det synes jeg er helt vildt fedt, og når de ser nogen ting som jeg ikke nødvendigvis har set'*

Sørens bacheloropgave skal handle om historieundervisning, om at være historieskabende, og om hvordan undervisningen kan bidrage til historiebevidsthed. Han ser det som en udfordring at engagere eleverne i historie:

*'Jeg har meget fokus på det der med, hvorfor er historie relevant, fordi det kan de virkelig virkelig virkelig ikke alle sammen se, hvorfor det skulle være relevant, de har i alle klasser hvor jeg har*

*snakket med dem om det sagt, de syntes 2. verdenskrig var relevant, men alt det andet, både før og efter, det har ingen relevans overhovedet. Der er jeg er helt vild med den lille historie i, i det store billede, fordi der, det er tit der, hvor at man kan føle sympati, og lige så snart du føler sympati, eller du føler had eller et eller andet, så har du taget stilling, hvis det er at jeg bare står og vrøvler storpolitisk ø med fakta, så ø så vil du ikke nødvendigvis føle sympati eller had eller andre følelser, og så vil det være ligegyldigt'.*

For at eleverne kan opleve at historie har relevans og kan få betydning for dem, har Søren arbejdet med rollespil i to klasser, og skal bruge erfaringerne derfra og samtaler med eleverne om deres historiesyn som empiri i sin opgave. Tanken er at eleverne skal kunne 'mærke' historien bag demokratiseringen af Danmark, og da Søren inkarnerer budskabet om historiefortælling med sin fortælling om rollespil er den med i sin fulde længde:

*'Jeg lavede et rollespil, sådan at de kan mærke demokratiseringen af Danmark, ø og ø der, der skulle de deles op ligesom den stemmeberettigede del af Danmark havde været til at stemme, dvs. der var 90 % i Folketinget og 10 % i Landstinget, og så havde jeg købt noget slik med, og så skulle vi så beslutte hvordan det her slik det skulle fordeles, og så forklarede jeg så, at det her slik det var Finansloven, de havde selvfølgelig læst en hel masse på det, slikket var finansloven og sådan og sådan, og derfor var finansloven vigtig, for finansloven er magt, og eleverne, de skulle så bestemme nu, hvordan det skulle fordeles, via argumenter, ikke, og så Folketinget gør det rigtig fint med at sige, at 'I, altså I har ligesom haft jeres chance, I har tabt næsten halvdelen af Danmark til Preussen i 1864, og desuden så, så fik vi jo junigrundloven i 1849, og det I kan nok se, at det er jo dybt udemokratisk, hvis alle vi mennesker her vi ikke kan få lov til at bestemme, altså vi kan jo bare stemme om det'. Problemet var jo, at jeg var så Estrup, og Folketinget de siger så det, og Landstinget, de siger så i store træk 'I er dumme, I er grimme og I skider i et hul i jorden', (I)er) det var rigtig, det var rigtig fint, altså det var jo de sammen argumenter, som de brugte dengang jo, og så siger jeg som Estrup, jeg har jo også introduceret mig selv, hvordan og hvorledes, jeg siger så, 'jeg tror måske at Folketinget har brug for en lille ferie nu, I ser sgu også lidt trætte ud, og det er da også synd for jer, så I får 5 minutters ferie, I må være hvor det skal være, I skal bare ikke være herinde', og så da de, da jeg lukker dem ud, så siger jeg så til dem, der er tilbage, 'nu men nu hvor Folketinget desværre ikke kan være her, så synes jeg næsten at vi skal stemme om hvem det er der skal fordele slikket, hvor mange stemmer for at Folketinget skal have del i slikket?', og så sidder de og kigger lidt på hinanden, og der er ikke rigtig nogen der rækker hånden op, 'hvor mange stemmer så for at Landstinget skal have hele slikket?', så rækker de hånden op, ikke, og så, 'jamen det er fint, så har vi tre muligheder, skal vi spise slikket selv, skal vi dele det med dem alle sammen, eller skal vi dele det med nogen af dem?' Og der var der en dreng, der sagde, inde i den ene klasse, jeg havde delt dem sådan op, at inde i den ene klasse var det drenge, der var i Landstinget, og inde i den anden klasse var det piger, og der var en dreng, der sagde 'vi æder det fandme selv, det havde de andre også gjort', det syntes jeg var en helt vildt fin observation, fordi der var de samme argumenter der var dengang, og da de så kommer ind, Folketinget, så forklarer jeg dem, så genfortæller jeg*

*hvordan det har været dengang, ligesom der har stået i deres papirer, og så så siger jeg så, at 'Estrup, han sender så Folketinget på ferie, og de stemmer så om finansloven, det er det der hedder provisoriske love, og vi har også lige vedtaget en provisorisk lov herinde, vores venner, eller hvad det hedder, da I ikke var her, så stemte vi om finansloven og hvordan slikket skulle fordeles, og Landstinget vandt på demokratisk vis med 100 % af stemmerne, og vi har besluttet at spise slikket selv', og så kan jeg ellers love dig for, at der var nogle af de der teenagepiger der bare, 'det er kraftedme ikke demokrati', 'jamen altså, vi vandt med 100% af stemmerne, der var enighed skal jeg love dig for', 'det er fandme ikke retfærdigt,' nej, det er det vist ikke', og det var sådan rigtig rigtig fedt, og så havde de sådan efterfølgende, efter at timerne var slut, der havde de inde i den ene klasse, der havde de gjort oprør, Folketinget havde stjålet slikket!'*

Det er tanken at følge op med en test, der skal vise hvor meget eleverne kan memorere årstal og andre fakta, der har indgået i de læste tekster og det afsluttende rollespil. Gennem samtaler med eleverne er Søren blevet opmærksom på, at nogle elever ikke synes, de lærer noget, når de 'bare leger', og ser det som udtryk for deres historiesyn, som forstår faget som faktakundskab; noget Søren søger at ændre på med sin undervisning.

Søren fortæller også levende om et face-book forløb han har lavet med klassen om 1. Verdenskrig, hvor han kun har udstukket rammerne og eleverne har så arbejdet videre, hentet film ud på u-tube, lagt bidrag ud og ført diskussioner med hinanden, osv. På grund af inddragelsen af flere medier var undervisningen blevet meget legende og kunne gå i uforudsigelige retninger, og føre til de aha-oplevelser Søren taler om.

Der er tydeligvis et pædagogisk potentiale i elevernes arbejde med de nye medier i en faglig sammenhæng, som medvirker til at skabe ny viden for både lærer og elever gennem kreativt arbejde med forskellige perspektiver og udtryk. Det kunne man kalde en poetisk praksis i undervisningen, og måske et eksempel på agential realisme, dvs. det at materialiteten bliver medskabende, jf. Søndergaard.

## 5. Sammenfatning og konklusion

I skoleperioden er der meget på spil for de studerende; de står ved afslutningen af deres uddannelse, og praktikskolen kan muligvis helt konkret være deres fremtidige arbejdsplads: hvis det går godt, kan de måske blive tilbudt ansættelse.

Mødet med skolen, de fremtidige kolleger og eleverne har stor betydning for de studerendes læreridentitet. Skoleperioden er med sine 8 uger den længste praktikperiode i læreruddannelsen, hvor de studerende for første gang er alene i klassen og står med et selvstændigt ansvar for undervisningen. Det er en form for 'svendeprøve', men som professionel lærer, hvor det indebærer at kunne udøve selvstændige, pædagogisk begrundede skøn i forbindelse med undervisningen

Undersøgelsen har haft fokus på hvilke udfordringer, der optager de studerende i skoleperioden, og hvilke former for viden de tager i anvendelse, når de skal udøve skøn. Skøn handler om at kunne bedømme situationer og træffe valg om handling på baggrund af sin egen dømmekraft. Hensigten med undersøgelsen har været at klarlægge, hvilke problemer de studerende oplever i forbindelse med udøvelse af et professionelt skøn i lærerpraksis, og hvilken støtte til forståelse og handlemuligheder de kan have brug for gennem undervisning og vejledning. Det har også været et perspektiv at bidrage til at udvikle en forståelse af professionel dømmekraft og skøn, som kan bruges som grundlag for vejledning med øje for kompleksiteten i uddannelse og praksis.

I praktikken kan de studerende støtte sig til viden og erfaringer fra deres linjefag, fra de pædagogiske fag, fra de tidligere praktikker og fra egen livshistorie, men skøn drejer sig om 'her og nu'. Lærerarbejde er konkret og kropslig-sanselig tilstedeværelse i klassen med krop og stemme, øjne og ører, tanker, følelser og kropsfornemmelser, og det foregår under handletvang med ansvar overfor andre. De studerendes udøvelse af skøn kommer til udtryk i deres forståelse af problemsituationer, deres overvejelser om, hvad der er muligt og rigtigt at gøre, og deres vurdering af egne handlinger og elevreaktioner. Fænomenologisk set opleves situationer, hvor der skal udøves skøn som 'hvad gør jeg nu?'; det kan opleves som at være i tvivl og stå i vildrede i forbindelse med tilstande, brud og overgange i undervisningen. Handletvangen kan - som Søren og Mettes fortællinger fra skoleperioden viser - også opleves kropsligt og følelsesmæssigt som ubehag, irritation, eller usikkerhed, ligesom de begge også fortæller om oplevelser af intenst nærvær, medfølelse, og udfoldelse i glæde, selvforglemmelse og flow.

Forløbet i netværksgruppen viser, at de udfordringer som de studerende er optaget af i forbindelse med undervisning i skoleperioden følger forløbet i praktikken, så de før praktikken er optaget af planlægning, og under praktikken er de optaget af gennemførelse af undervisning, hvor der kommer fokus på problemer omkring de undervisningsformer, der er valgt, navnlig spørgsmål om klasseledelse og gruppearbejde, konfliktløsning og relationer til eleverne. Efter praktikken er det spørgsmål om evaluering, med bedømmelse og karaktergivning, der er i fokus. Også bachelorpro-

jektet og spørgsmålet om hvordan praktikken kan bidrage med materiale til deres opgave er noget de studerende er optaget af, både før, under og efter praktikken.

Før praktikken er det en udfordring, at den studerende skal arbejde meget selvstændigt med planlægningen, der også kan blive en stor opgave, fordi forløbet er meget længere end i de andre praktikker. Praktikvejlederne lægger generelt meget mindre vægt på arbejdet med undervisningsplanlægning end der bliver lagt op til fra læreruddannelsens side, fordi planer 'alligevel ikke holder en meter' som Mettes praktikvejleder siger:

*'Det som alle praktikanter oplever, det er at de hersens undervisningsplaner som de laver med forløb, de holder jo aldrig en meter, og at de så også skal være i stand til at sige, 'hvad er det så jeg skal få væk, fordi nu er det skredet'. Jeg tror det er rigtig vigtigt for de studerende at de laver dem, fordi de får gennemtænkt deres undervisning, jeg vil sige det er ikke noget jeg har brugt meget i min vejledning, og det er fordi, altså jeg synes det vigtigste har været som praktislærer at snakke om det konkrete'.*

Der er altså tale om, at de studerende stilles i en konflikt mellem forskellige professionsforståelser, hvor den målrationelle planlægning, jf. Erling Lars Dales K2-niveau, ikke tillægges den samme betydning i praksisfeltet, trods de mange ændringer af folkeskoleloven i retning af en skriftlig professionskultur, med fokus på målstyring, evaluering og dokumentation, f.eks. i form af elevplaner (Wiedemann, 2010).

I planlægningen bygger de studerende i høj grad på den viden de har med sig fra undervisningen på læreruddannelsen. Den fagdidaktiske viden er et grundlag for opbygning af deres poietiske viden med erfaringer fra praksis, mens viden fra de pædagogiske fag navnlig har betydning for deres fronetiske viden med overvejelser om dannelse og læring, og forståelse af elever.

Under praktikken er brud på det planlagte forløb i form af konflikter omkring enkelte elever, og overvejelser om, hvad der bør gøres i de situationer, noget der meget ofte forekommer i de studerendes fortællinger, og opleves som stor udfordring for dem. Håndtering af konfliktsituationer, der f.eks. rummer pligtkollisioner, er vanskelige for studerende i praktik, bl.a. fordi de ikke kender eleverne, og det tager tid at opbygge relationer til dem. Også andre situationer, hvor noget ikke går som planlagt på grund af elevernes reaktioner eller der sker noget uforudset, fører til overvejelser om hvordan situationen så skal gribes an pædagogisk set. I samtalerne med Søren og Mette, der er gennemført ude på praktikskolerne i slutningen af praktikken, er det tydeligt, at når de kommer til at 'kende eleverne', dvs. opnår fortrolighedskundskab om dem, føler de sig mere sikre, og stoler mere på deres eget skøn i forhold til at handle etisk rigtigt overfor eleverne.

Disse situationer er noget, som er vanskeligt at forberede sig på, og er ikke noget man kan planlægge sig ud af. Mettes praktikvejleder siger:

*'Man kan lære af at se hvordan en erfaren lærer håndterer konflikter, men man bestemmer jo ikke hvilke situationer der opstår, og det er ikke sikkert, at man kan eller vil gøre det samme, for det er i*

*sidste ende også et spørgsmål om lærerpersonlighed og holdning til, hvordan man vil være sammen med eleverne'.*

Betydningen af at fokusere på lærerpersonligheden forstået som den studerendes intentionalitet, dvs. rettethed og intentioner med undervisningen, kommer frem flere steder, både i forhold til at kunne evaluere med klare krav og kriterier, og i forhold til klasseledelse, f.eks. hos en studerende som siger:

*'Så længe jeg ved hvad jeg vil fagligt, kan jeg også gennemføre undervisningen, men der bliver tumult i klassen, når jeg er usikker på det faglige'.*

I samtalen i netværksgruppen efter praktik bliver der peget på mange områder, der opfattes som udfordringer af de studerende. Det drejer sig navnlig om problemstillinger omkring gruppeorganiserede undervisningsformer, men også om evaluering og bedømmelse. Selv om de studerende ikke direkte refererer til didaktisk teori, indgår der teoretisk indsigt i deres overvejelser, som leder deres opmærksomhed. Ligesom Herbart ser teoretisk viden som grundlag for udvikling af pædagogisk takt, kan man også se de studerendes overvejelser om god undervisning som en implicit baggrund for de problemer de er opmærksomme på, og de spørgsmål de stiller.

Imidlertid er der også tegn på, at det er vanskeligt for de studerende at komme til yderligere at udvikle deres praksiskunnen gennem refleksion over praksiserfaringer sammen med praktiklærerne, på en måde så de også kan beskrive, diskutere og formidle den, sådan som studieordningen lægger op til. Kommunikation med praktiklærerne i et pædagogisk og didaktisk fagsprog er begrænset. Det kan stille de studerende i en konflikt mellem seminarielærernes forventninger og krav til skriftliggørelse i praktikportfolien, som handler om et symbolsk mesterskab, mens praktiklærerne repræsenterer et praktisk mesterskab, som er knyttet til det konkrete, jf. Bourdieus praktikteori. F.eks. siger Mettes praktikvejleder:

*'Det handler om hverdagen i skolen, det har ikke sådan kørt på de meget høje terminologier, med hvordan hun ser de forskellige ting, men at vi har snakket om, 'hvorfor gjorde du sådan som du gjorde', og der synes jeg det er rigtig vigtigt at reflektere over sin egen måde at være på.'*

For Søren og Mette er der en fælles etos om, at god undervisning skal være tilrettelagt, så alle elever kan deltage, og at undervisningen skal tage hensyn til deres forskellige forudsætninger. De deler også begge en norm om autenticitet: i størst muligt omfang at være sig selv i mødet med eleverne, men gør det på en bevidst måde. De bruger forskellige undervisningsformer i de lektioner, som samtalen med dem drejer sig om: gruppeorganiseret undervisning og lærerstyret klasseundervisning.

Begge former for undervisning er krævende: Mette overvåger elevernes arbejde og fungerer som guide, der cirkulerer mellem grupperne i en konstant situationsbedømmelse, hvor hun vurderer

elevernes behov for støtte i forhold til arbejdsindsats og faglig forståelse, og giver feedback, stiller spørgsmål, giver ros og udtrykker anerkendelse i forhold til en pædagogisk og faglig norm.

Mette bruger ofte betegnelsen 'balancegang' og 'finde balancen' om de skøn hun må gøre. Det kan både forstås i lyset af fronesi-begrebet som en gylden middelvej, men også som en kropslig metafor, jf. Polanyi: det gælder balance mellem stille krav og give støtte, at få eleverne til at arbejde og give dem frihed til småsnak, at tage lærerautoritet og have kammeratlige relationer til eleverne, at være professionel og personlig, noget som også er en subjektiv udfordring for hende, fordi hun bliver sårbar. For Mette er kontakten og de gode relationer en forudsætning for god undervisning, som hun oplever, når der er flow, og når klassen er fælles optaget af faglig analyse i dansk, særligt når de nye medier inddrages. I Mettes undervisning i 7. klasse er der ikke store konflikter eller ballade, men der hersker en godmodig og harmonisk atmosfære.

Sørens største udfordring i klasseundervisningen er at skabe ro og komme i gang med lektionen. I denne 8. klasse anvender han et Class Room Management system med point for orden, der gør dømmekraften systemisk, og sætter den pædagogiske relation delvis ud af kraft, når det gælder klasseledelse. Både Søren og eleverne forsøger dog at overskride de systemiske begrænsninger med vitalistiske brud på system og orden, jf. poststrukturalismen. Han forsøger også at overskride begrænsninger i den boglige undervisning ved at gøre sin undervisning legende, f.eks. med rollespil, så eleverne kan 'mærke' indholdskategorierne på egen krop.

I timens officielle klassesamtale har Søren både opmærksomhed på indholdet i elevernes bidrag, på at inddrage flest mulig og samtidig profilere nogle af elevernes bidrag, sammenfatte løbende og føre samtalen videre. Han fører samtidig en stille uofficiel samtale med enkelte elever, hvor han holder orden på en måde, der også tager individuelle hensyn. Søren oplever en konflikt mellem sin dømmekraft som pædagogisk hjælper i en komplementær relation, og faglig bedømmer i en asymmetrisk relation, hvor han skal være kynisk på en måde som er hård at bære.

Det er fælles for Søren og Mette, at det man kan kalde den institutionaliserede dømmekraft (Højlund & Juul, 2008), med krav om evaluering, elevplaner og bedømmelse, og pædagogiske koncepter som LP-modellen og logbog, volder besvær. Eksempelvis vælger Mette logbog som en evalueringsmetode, som hun får igangsat i danskundervisningen, men aldrig fulgt op på. Og Søren oplever arbejde med narrativer ud fra LP-modellen i vejledning som noget der skaber afstand til praksis, mens han får mere ud af konkret samtale og analyse af den undervisning, der lige er foregået. Det kan være vanskeligt at forbinde disse koncepter med egne pædagogiske ideer om undervisning, og der kan opstå et udvendigt forhold til dem, så de virker mod hensigten og skaber større distance til praksis.

Mange af de svære situationer omkring klasseledelse og relationer til elever, der opstår i praktiken, er noget som det er vanskeligt at forberede sig på, fordi de drejer sig om sammenhænge, som er umulige at forudse og overskue, og derfor ikke er noget, som man kan planlægge sig ud af. Ifølge Mettes praktikvejleder er handlinger i sådanne situationer et spørgsmål om erfaring med, hvad

der kan være 'gode måder at gøre tingene på', som man lærer gennem erfaring. Vejlederen kan stille spørgsmål om det, som den studerende ikke kan få øje på af sig selv, og kan også give gode råd, så den studerende kan se, at en anden måde at gøre det på måske kan være bedre. Men samtalerne i netværksgruppen er også et forum, hvor de studerende kan dele erfaringer, og hvor de kan arbejde med at verbalisere og tale om de vanskelige situationer på en måde, så de subjektive oplevelser ikke bliver tabuerede, men kan komme frem. Det gælder f.eks. oplevelser af afmagt og laden stå til overfor moralsk mod til at tage vanskelige samtaler i klassen og etisk sensibilitet i forhold til forståelse af elevernes reaktioner. Samtalerne er udenfor pensum og bedømmelse, og dermed fri for teoretisk dogmatik, hvilket giver mulighed for at forholde sig undersøgende og finde flere perspektiver på de komplekse og mangetydige praksissituationer. Det vil være betydningsfuldt også i undervisningen at arbejde med at 'tænke teoretisk' over praksissituationer, så man udnytter distancen fra praksis til at tænke i alternativer, for handletvungen i praksis lægger tilpasningstryk på de studerende som man også kan se i materialet.

Den egentlige pædagogiske ekspertise: pædagogisk forståelse, eller det at tænke og handle pædagogisk, kan man se hos den erfarne lærer som en intuitiv og spontan vurdering af det dannelsespotentiale, som opstår i de forskellige situationer, jf. Dreyfus og Dreyfus' begreb om intuitiv ekspertise. Og der behøver ikke kun at være én rigtig handling, for der er tale om en pædagogisk relation, hvor lærerpersonligheden har betydning. Den pædagogiske ekspertise er personbåren, eller indekseret, som Harald Grimen (2008) kalder det. Det er ikke en fejl, at lærerens subjektivitet og livshistoriske forudsætninger spiller en stor rolle, og heller ikke noget der gør det pædagogiske arbejde mindre kvalificeret. Men det betyder, at der nødvendigvis er usikkerhed forbundet med skøn, jf. 'skønnets byrder', som de studerende helt konkret oplever, når de står i klassen og skal træffe situationsbestemte afgørelser. Udvikling af den pædagogiske ekspertise som god dømmekraft forudsætter et personligt afklaret norm- og vidensgrundlag, hvor den studerende kan tage reflekteret stilling til både hvad der er god undervisning og et godt læringsmiljø. Den kan fremmes gennem fælles studier og diskussioner om normative spørgsmål, men den kræver også viden og erfaringer om, hvad der er muligt, og hvad der skal til for at kunne gøre det man gerne vil. Og kræver også mod til at bruge sin fantasi og forestillingsevne, turde eksperimentere, og gøre noget man ikke ved hvordan virker.

Praksislæring finder sted gennem erfaring, men også gennem mimesis, formidlet erfaring, og derfor er det et problem, at der ikke findes tilstrækkeligt materiale, som er egnet til at formidle og kommunikere om pædagogiske hverdagssituationer med de etiske og pædagogisk problemstillinger, de rummer, som baggrund både for analyse, kritik og overvejelser om handlemuligheder. Praktiklærerne selv har svært ved det, da det pædagogiske fagsprog er et 'andetsprog', som er blevet glemt. Her kan det være et perspektiv med samarbejde om undersøgelser og materialer, der kan vise og verbalisere den intuitive ekspertise hos de erfarne praktiklærere, f.eks. på film, og i fortællinger og case-stories.

Arbejde med cases og konkrete analyser af praksissituationer vil sammen med teoretiske studier og udviklingsarbejder være relevant praksis i fagene på uddannelsen, og er også noget som allerede foregår (se f.eks. Nielsen, 2001). Men der er grund til at arbejde mere med spørgsmålet om, hvordan man egentlig kan vurdere kvalitet i det pædagogiske arbejde. Hvordan kan de evaluering- og bedømmelsesformer man anvender i uddannelsen i højere grad få fokus på den pædagogiske ekspertise som en pædagogisk forståelse, der tænker i helheder og sammenhænge, og hvor fantasi og forestillingsevne spiller en rolle?

Det er mere end et spørgsmål om praktisk argumentation, at give begrundelser for handling ud fra en konkret situationsbedømmelse i forbindelse med en lærerfaglig norm og viden. Men der opstår problemer, når lærerkompetencer skal vurderes gennem den institutionaliserede dømmekraft. Problemet kan være, at subjektivt erfarede dilemmaer udgrænses og tabuiseres, f.eks. fra praktikportfolien, men også fra andre opgaver, så der opstår et urealistisk og harmoniserende billede, en illusion om professionalisme, der bliver ukritisk, jf. Andersen (2011), Krogh-Jespersen (2005). Der er tale om et pædagogisk paradoks, hvor den institutionaliserede dømmekraft kvæler det, som den skulle forsøge at sikre, f.eks. gennem øget fokus på evaluering med detaljerede målbeskrivelser.

I vurderingskriterierne til bacheloropgaven er empirisk forankring i praksis i form af undersøgelseskompetence og bevidsthed om interesse modsætninger og dilemmaer blevet skrevet ind efter læreruddannelsesreformen fra 2006. Begreberne om dømmekraft og skøn kan måske være med til at gøre den traditionelle akademiske opgavegenre mere åben overfor det, der kunne være anderledes, jf. Aristoteles praksisbegreber, og dermed åbne for både kritikken og fantasiens mulighed?

## Litteratur

- Aldenmyr, Sara I., Paulin, Ann & Zetterquist, Kirsten G. (2010): *Den etiske lærer – udfordringer til en profession*. Samfundslitteratur
- Andersen, Randi (2011): "Praktik – mellem tavs viden og detaljerede mål". s. 189-206 i: Krogh-Jespersen, Kirsten & Hedegaard, Karen Marie (red.): *Professionsdidaktik – grundlag for undervisning i professionsrettet uddannelse*. Klim
- Andersen, Randi & Weber, Kirsten (2010): *Profession og praktik*. Roskilde Universitetscenter.
- Braad, Karen (2008): *Er teori praktisk?* Ph.d.-afhandling, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.
- Dreyfus, Hubert & Dreyfus, Stuart (1991): *Intuitiv ekspertise*. Munksgaard
- Grimen, Harald & Molander, Anders (2008): "Profesjon og skjønn", s. 179 – 196 i: Molander & Terum (red.): *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grimen, Harald (2008): "Profesjon og kunnskap". s. 71-86 i: Molander & Terum (red.): *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grimen, Harald & Nortvedt, Per (2004): *Sensibilitet og refleksion*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Haugaløkken O.K. & Ramberg, P. (2007): "Autonomy or control: discussion of a central dilemma in developing a realistic teacher education in Norway." I: *Journal of Education for Teaching*, Vol.33, No. 1, pp. 55 – 59.
- Hedegaard, Karen Marie, Landbo, Anne Sofie, Nielsen, Carsten & Nielsen, Hanne Grethe (2009): *Tværinstitutionelt projekt: Samspil mellem praktik og teoretisk undervisning*. VIAUC.
- Hermansen, Mads, Løw, Ole & Petersen, Vibeke (2004): *Kommunikation og samarbejde – i professionelle relationer*. Alinea
- Holm, Claus (2010): "Er dansk læreruddannelse under internationalt niveau?" *Asterisk*, 53: 21-23. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet
- Højlund, Peter & Juul, Søren (2005): *Anerkendelse og dømmekraft i socialt arbejde*. Hans Reitzels Forlag.
- Klafki, Wolfgang (2004): "Pædagogisk forståelse – en forsømt opgave i læreruddannelsen." I: Klafki, W.: *Skoleteori, skoleforskning og skoleudvikling*. Hans Reitzels Forlag.
- Krogh-Jespersen, Kirsten (2009): "Dømmekraft – lærerarbejdets etos". I: *Gjallerhorn*, nr. 9: 6-14
- Krogh-Jespersen, Kirsten (2006): *Om undervisning – en bog til almen didaktik*. Klim
- Krogh-Jespersen, Kirsten (2005): *Lærerprofessionalitet – illusion og vision!* Aarhus: Klim
- Kvernbekk, Tone (2006) "Teori og praksis: En evig udfordring". I: Rasmussen, T.N. & Lund, J.H.: *Almen didaktik – i læreruddannelse og lærerarbejde*. Kvan.
- Lindhart, L. (2007): *Hvor lærer en lærer at være lærer? Læring som deltagelse i vekslende handlesammenhænge*. Kbh.: Books on Demand.
- Lunde Frederiksen, L. & Lund, J. H. (2011): *Dimittendundersøgelse 2, Læreruddannelsen i Århus*. [www.viauc.dk](http://www.viauc.dk)
- Madsen, Ulla Ambrosius (2003): *Pædagogisk etnografi*. Klim.
- Meyer, Hilbert (2005): *Hvad er god undervisning?* Gyldendal
- Mottelson, Martha (2010): *Lærerens praksis*. Hans Reitzels Forlag.
- Nielsen, Birgitte Lund (2011): "Det forskningsinformerede og udviklingsbaserede professionsbachelorprojekt". S. 229- 247: i: Krogh- Jespersen, Kirsten & Hedegaard, Karen Marie (red.): *Professionsdidaktik – grundlag for undervisning i professionsrettet uddannelse*. Klim
- Nilsen, S., Fauske, H. og Nygren, P. (2008): *Læring i fællesskab: En pædagogisk model for professionsuddannelser*. Kbh.: Dansk psykologisk Forlag
- Nordenbo, Sven (2008): "En Clearinghouseundersøgelse – om reguleringskompetence og relationskompetence". s. 133-143 i: Krejsler, John B. & Moos, Leif (red.): *Klasseledelse – magtkampe i praksis, pædagogik*

- og politik. Dafolo
- Pahuus, Anne Marie (2007): "Dømmekraft i pædagogisk perspektiv – et opgør med evalueringskulturens fornuftsbegreb." I: *Tidsskrift for socialpædagogik*, nr 19: 21 - 36
- Pahuus, Anne Marie (2009): "Professionel dømmekraft". I: *Gjallerhorn*, nr 8: 32-43
- Pahuus, Anne Marie (2011): "Hvad er dømmekraft? – Den levende arv fra Aristoteles, Kant og Løgstrup". I: Johansen & Olesen (red.): *Professionernes sociologi og vidensgrundlag*. VIASystem
- Rasch-Christensen, A.(2010): *Linjefaget historie: mellem læghistorie og profession*. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet. Ph.d.-afhandling
- Rasmussen, Jens, Brodersen, Marianne & Bayer, Martin (2010): *Komparativt studium af indholdet i læreruddannelser i Canada, Danmark, Finland og Singapore*. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.
- Rømer, Thomas Aastrup (2009): "Handling og tænkning i pædagogisk teori". I: *Res Cogitans* 2009, no. 6, vol. 1, 259-285
- Saugstad, Tone (2007): "Om viden og kunnen – pædagogisk set". I: Andersen, Ellegaard & Muschinsky (red.): *Klassisk og moderne pædagogisk teori*. Hans Reitzels Forlag.
- Schön, Donald (2001): *Den reflekterende praktiker*. Aarhus: Klim
- Staunæs, Dorthe (2008): "Subversive analysestrategier", s. 252 – 268, i: Kofoed, Jette & Staunæs, Dorthe: *Magtballader – 14 fortællinger om magt, modstand og menneskers tilblivelse*. Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Steensen, Jette (2011): "Rekruttering og professionalitet – dispositioner som læreruddannelsens missing link?" I: Johansen, M.B. & Gytz Olesen, S.: *Professionernes sociologi og vidensgrundlag*. VIASystem.
- Stensmo, Christer (2004): "Lederstile i klassen". I: *Tidsskriftet KVAN*, nr. 68, s. 28 – 37.
- Søndergaard, Dorthe (2005): "At forske i komplekse tilblivelser – kulturanalytiske, narrative og poststrukturalistiske tilgange til empirisk forskning". S. 233 – 267 i: Bechmann Jensen, T. & Christensen, G.: *Psykologiske og pædagogiske metoder*. Roskilde Universitetsforlag
- Wiedemann, Finn (2010): "Nyere pædagogisk teknologi – elevplanen som eksempel. I: *Unge Pædagoger*, nr 1., s. 30-41
- Oettingen, Alexander von (2001): *Det pædagogiske paradoks- et grundstudie i almen pædagogik*. Aarhus: Klim.
- Zeichner, Ken (2010): "Competition, economic rationalization, increased surveillance, and attacks on diversity: neoliberalism and the transformation of teacher education in the U.S." *Teacher and Teacher Education*, xxx, pp. 1-9