

Anmodning om lektorbedømmelse – Brudstykker af en adjunkts refleksioner



Anders Lervad Thomsen
Cand.pæd. i generel pædagogik
Vejleder: Niels Grønbæk Nielsen

Indhold

Til lektorbedømmelsesudvalget	3
Indledning	4
Læsevejledning	5

DEL A

Afsnit 1. Refleksioner over mit institutionelle opdrag som ansat på en professionshøjskole

A 1.1 En institutionshistorie	6
A 1.2. Forskellige professionsparadigmer	6
A 1.3 Professionsuddannelse som policy	8
A 1.4 Det uddannelsespolitiske kompetencebegreb – en udfordring	8
A 1.5 Modulisering og kompetencemålstyring – en anden udfordring	9
A 1.6 Systematik i domænespecifik læreruddannerviden	12

Afsnit 2. Refleksioner over min professionsbiografi, akademiserede og professionelle skøn og pædagogisk-didaktiske etos

A 2.1 Mit folkeskoledidaktiske grundlag	13
A 2.2 Forholdet mellem undervisning og læring – og en praktisk viden	14
A 2.3 State-of-my-art	15
A 2.4 En babushka-didaktisk selvrefleksion	16
A 2.5 Synlig professionshøjskoleundervisning	17
A 2.6 Hovedperson i egen læring i studentercentreret læring	19

DEL B

Afsnit 3. Refleksioner over INTRO-modulet i trainéelæreruddannelsen

B 3.1 Refleksioner over trainéelæreruddannelsens ramme	20
B 3.2 Refleksioner over læringsforudsætninger og læringsvilkår	22
B 3.3 Refleksioner over de trainéelærerstuderendes indtræden på læreruddannelsens scene	23
B.3.4 Refleksioner over mine implicitte studerende og mine studerendes implicitte underviser	24
B.3.5 Refleksioner over anerkendelse af de nyankomne (usikre) studerende	25

Afsnit 4. Refleksioner over undervisning i Praktikvejleder til læreruddannelsen

B 4.1 Refleksion over praktikvejlederstuderendes behov for fælles sprog om teori og praksis	27
B 4.2 Praksisteori og transfer	28
B 4.3 Refleksioner over hvad der gøres	29
B 4.4 Refleksioner over positioner i vejledning – og hvad der kan gøres	30
B 4.5 Refleksioner over efterligning og erfaringsdannelse	31
B 4.6 Refleksioner over hvad jeg gør – om omgang med viden i studieaktivitetsmodellen	31
B 4.7 Refleksioner over transfer mellem mine metodiske greb	32
B 4.8 Korte beskrivelser af metodiske greb og faciliteringer	32
B 4.8.1 Feedbackmetoden – et spørgsmål om anerkendelse	32
B 4.8.2 Microteaching	33
B 4.8.3 Læsevejledninger	33

B 4.8.4 Forberedelse af forberedelsen	33
B 4.8.5 "Siden sidst" og "Readers Corner"	34
B 4.9 Refleksioner over hvad jeg fremover også kunne gøre	34
DEL C	
Afsnit 5. Refleksioner over udviklingsaktiviteter - Tværprofessionelt didaktikværksted	
C 5.1 Refleksioner over problemstillinger og motivation for at udvikle udprøvnings	36
C 5.2 Refleksioner over formål og strategiske – og processuelle mål	37
C 5.3 Beskrivelse af forløbets metodiske ide	38
C 5.4 Refleksioner over relevansen	38
C 5.5 Refleksioner over de studerendes udviklingsforudsætninger	38
C 5.6 Refleksioner over projektets forsknings- og vidensgrundlag	39
C 5.7 Beskrivelse af udprøvnings design	40
C 5.8 Refleksioner over udprøvnings udbytte – tilstræbt evaluering	41
C 5.9 Refleksion over den udviklede professionsviden	43
Afsnit 6. Afsluttende refleksion	43
Referenceliste	44

Til lektorbedømmelsesudvalget

Jeg anmoder hermed om at blive lektorbedømt omfattet af følgende bekendtgørelse: BEK nr. 990 af 28. august 2015 om lektoranmodning, lektorbedømmelse og docentbedømmelse af undervisere ved erhvervsakademier, professionshøjskoler, Danmarks Medie- og Journalisthøjskole og visse maritime uddannelsesinstitutioner (herefter BEK 990). Lektoranmodningen tager afsæt i min stilling som adjunkt på UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole, læreruddannelsen i Jelling, samt i undervisningsopgaver relateret til videreuddannelsen og opgaver indenfor udvikling.

Lektoranmodningen er udarbejdet med vejledning af cand.pæd., chefkonsulent ved Tværgående Uddannelsesudvikling, lektor Niels Grønbæk Nielsen, UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole

Jeg anmoder på baggrund af dels at have været ansat som timelærer i kombination med mit daværende arbejde som folkeskolelærer, dels som kontraktansat og senere fastansat som underviser og konsulent i University College Lillebælts efter- og videreuddannelse i perioden april 2011 – december 2013. Efterfølgende har jeg siden januar 2014 været timelæreransat, og siden juli 2016, hvor min adjunktperiode tog sin begyndelse, været fastansat i læreruddannelsen i UCL-Jelling. I lektoranmodningen er det min intention at vise, at jeg opfylder kriterierne for at opnå en positiv bedømmelse.

Indledning

Jeg er opfordret til pædagogisk selvvirksomhed siden jeg var lille; dels af min mor, der livslangt var øvelsesskolelærer, dels af min far, der var øvelsesskolelærer og seminarielektor. Jeg har fra barnsben af under aftensmaden altid særligt bemærket mine forældres opbyggelige fortællinger om deres møder med klasser, hold, elever og lærerstuderende - og tænkt: Hvad er det, de gør, ved, kan og vil – og har mod til? Jeg har på en måde pådraget mig en før-refleksiv opmærksomhed og passion og tidligt spurgt mig selv om, hvordan man kan mime og lære andre et uddannelsesengagement – så noget vigtigt kan gives videre? Jeg har, så længe jeg kan huske, således altid kredset om, hvad det vil sige at kunne lette sit hjerte pædagogisk-didaktisk, så der opstår en oplysnings-, lærings- og dannelsessituation for andre? Tænkt: Tænk, at det lejlighedsvist er muligt i en fængselslignende bygning in casu i en uddannelsesinstitution at initiere elevers og studerendes opmærksomhed, nysgerrighed, opklaring, forståelse, selvbestemmelse, medbestemmelse, ansvar og samfundsmæssigt engagement gennem undervisning i et fag, en praksis, et modul, en problemstilling, en udfordring eller gennem en opdagelse af et dilemma? Hvordan kan der formidles, deltages og arbejdes i forholdet mellem en lærende og en undervisende, så det lykkes? Hvem gør hvad, når nogen skal og vil ville noget med nogen? Hvordan kan der i undervisning opstå omverdensåbnende resonans og rytme i undervisnings- og læringsforholdet mellem lærende, undervisende og stof? Hvilke formål, indholdsvalg, hvilke læringsmål, forudsætninger, læreprocesser, feedbackprocesser, undervisnings- og omgangsformer kalder svarene på sådanne tanker og spørgsmål på? Derfor giver det god mening for mig at spørge: Hvor lærer - og hvornår og hvordan - en lærer at være lærer i det aktuelle samfund med dets bærende institutioner? (Lindhart 2007). En livslangs praktik fra en legitim perifer til fuld deltagelse?

Filosoferende almendidaktiske refleksioner

Mit pædagogisk-didaktiske afsæt er i udgangspunktet af filosoferende karakter. Jeg vil sideløbende med inddragelse af teoretiske perspektiver på mine arbejdsopgaver lade mine refleksioner orientere sig ved uddannelsesvidenskab og dannelsesfilosofiske ideer; f.eks. ideen om anerkendelse som orienterende uddannelsespædagogisk værdi for udvikling af lærerstuderendes autonomi i studieforløb og læringsmiljø. Håbet er at det sætter refleksioner i gang, der kan demonstrere en sammenhængende og udvidende refleksion over mine arbejdsopgaver i adjunktperioden og herigennem forhåbentlig udtrykke de kompetencer inden for undervisning og forsknings- og udviklingsaktiviteter, der er forudsat i stillingsstrukturen for varetagelse af en stilling som lektor.

Som ofte omtalt i offentligheden og i professionsdebatter, og undersøgt i uddannelsesforskningen, kan det opleves som hårdt arbejde for både folkeskolelærere og elever, samt vel også for professionshøjskoleundervisere og studerende, at etablere læreforhold mellem underviser og lærende i gensidig respekt og anerkendelse af hinandens positioner. Det er min oplevelse, at det kan være møjsomt for nogle studerende at smide deres barndomslivslange ”praktikperiode som elever i folkeskole og ungdomsuddanne” af sig. Vi må som undervisere gribe den udfordring også at skulle hjælpe studerende med at smide elevrollen af sig, så de socialiseres og lader sig danne til det at være professionsstuderende – og dermed hjælpe dem til at forblive i deres påbegyndte uddannelsesforløb.

Inspireret af bl.a. tysk og norsk kritisk didaktisk forskning i den kontinentale didaktiktradition er elever og studerende i danske uddannelsesinstitutioner siden 1960'erne både lovmæssigt og empirisk set i stigende grad, og på et demokratisk grundlag, blevet inddraget i didaktiske overvejelser og beslutninger vedr. undervisningens indhold og arbejdsformer (Schnack, 2004). Set i et empirisk perspektiv, og i lyset af min egen professionserfaring; måske til helt ind i 00'erne inden EU's uddannelsespolitik og New Public Management-styringen for alvor flyttede didaktikkens vidensdomæner og praksis nærmere den angelsaksiske - og amerikanske traditions mål- og læringsorientering; og hermed mod et mere kvantitativ og målbart orienteret fokus. Denne udvikling ser jeg ikke som entydig. Udviklingen kan ses som reaktion på en voksende almindidaktisk orientering og dominans i de pædagogisk-didaktiske praksisser i vores uddannelsesinstitutioner efter 60'erne: Hvem skal undervises? Hvad er deres forudsætninger? Hvad er deres interesser og lyst? Hvordan kan vi lade dem være medbestemmende? Hvordan skal disse elever så undervises? Og - hvad skal de forresten undervises i? Og hvorfor egentlig det? Måske lidt karikeret opstillet, hvis kronologien læses kronologisk. Det er almindidaktiske spørgsmål og refleksioner jeg implicit praktiserede som folkeskolelærer (1984-2012). Før mine valg af fagligt begrundede indholdselementer og eksplicitte formuleringer af læringsmål – i nævnte rækkefølge!

Sådanne refleksioner retter sig som almindidaktiske spørgsmål primært mod de lærendes liv og mod forskellige interesser, evner, motivationer, kognitive og emotionelle læringsforudsætninger, sociale relationer og deltagelsesmuligheder og evt. mod læringsmodstand og læringsvanskeligheder. Det er nødvendige inkluderende refleksioner med henblik på alle elevers og studerendes forestående uddannelsesmæssige og demokratiske deltagelse samt alsidige personlige udvikling i relation til folkeskolens – og dermed læreruddannelsens - formål.

Læsevejledning

Anmodningen er inddelt i tre dele med i alt 5 afsnit. I **DEL 1's afsnit 1** vil jeg i et samtidsperspektiv reflektere over mit opdrag som ansat på en professionshøjskole som samfundsmæssig politisk rammesat institution. Jeg vil bl.a. reflektere over dens modularisering og kompetencemålstyring, og hvad jeg som underviser i læreruddannelsen skal vide og kunne for at uddanne lærere. I **afsnit 2** fortæller og reflekterer jeg videre over min professionsbiografi..

I **DEL 2** reflekterer jeg over mine undervisningsopgaver. I **afsnit 3** med nedslag i min planlægning og gennemførelse af *INTRO-modulet* i trainélæreruddannelsen, hvor de ny-ankomne trainélærerstuderendes indtræden på læreruddannelsens scene er mit omdrejningspunkt, idet jeg fokuserer på refleksioner over anerkendelse af de studerendes læringsforudsætninger. I **DEL 2's afsnit 4** reflekterer jeg over undervisning i den Pædagogisk diplomuddannelse med nedslag i *Praktikvejleder til læreruddannelsen*. De faglige omdrejningspunkter er *praksisteori* og *transfer*, som jeg reflekterer i forhold til mine metodevalg, som jeg integrerer i en didaktisering af studieaktivitetsmodellen. I anmodningens **DEL 3** reflekterer jeg i **afsnit 5** over mine pædagogiske udviklingsaktiviteter med nedslag i udviklingsprojektet *Tværprofessionelt didaktikværksted*. Ud over redegørelse for projektets forsknings- og vidensgrundlag reflekterer jeg over projektets evalueringsproblematik og udbytte. Anmodningen inddrager i sine afsnit relevante internationale og nationale udviklingstendenser og forskningsresultater. Anmodningens dele og afsnit kan læses adskilt, men er skrevet ud fra et ønske om sammenhæng.

Mine refleksioner skal gerne vise, at jeg besidder de relevante kvalifikationer og kompetencer for at tiltræde en stilling som lektor ved UCL i henhold til stillingsstrukturen.

DEL A

Afsnit 1. Refleksioner over mit institutionelle opdrag som ansat på en professionshøjskole

A 1.1 En institutionshistorie

Siden internationale undersøgelser i begyndelsen af 90'erne viste og siden har vist at vi i Danmark målt i PISA- og TIMSS-standarder ikke nødvendigvis havde – og stadig ikke har - verdens bedste folkeskole, har der nationalt tilsyneladende hersket en politisk tiltro til, at der er en betydelig lineær sammenhæng mellem skole- og uddannelsesresultater og samfundets økonomiske succes (Leth & Jacobsen, 2012). Som "følge af" at regeringen i 2006 fremlagde en samlet strategi for Danmark i den globale økonomi med det mål at udvikle uddannelser i verdensklasse og bane vejen for at gøre Danmark til et førende vækst-, videns- og iværksættersamfund; en strategi, som der opfølgende uddannelsesinstitutionelt er handlet politisk på, indgås der i dag forløbende partnerskabsaftaler mellem stat og uddannelsesinstitutionerne i Danmark; herunder professionsuddannelserne på professionshøjskolerne i Danmark (Statsministeriet 2006). Uddannelse på alle niveauer skal i dag således "sikre", at det danske samfund generelt forbedrer konkurrenceevnen på et hastigt voksende og konkurrerende verdensmarked. Fremtidig velstand går i dag finanspolitisk set emphatisk gennem uddannelse.

Politisk set er udformninger og formuleringer af mål, indhold og omgang med viden bl.a. i læreruddannelsen blevet alt for vigtige til, at de alene kunne overlades til uddannelsernes egne "fagkyndige".

Med professionshøjskolelovens vedtagelse i 2007 blev også læreruddannelsen tilsyneladende gjort til en del af den danske økonomiske politik i højere grad end af kultur- og uddannelsespolitikken. Samfundets stigende kompleksitet nødvendiggjorde i det politiske og lovgivende perspektiv en højere kvalitet i grunduddannelserne med forøget faglig dybde gennem den nyeste praksisrettede forskning. Læreruddannelsesforskningen havde herhjemme og internationalt peget på, at indsigter fra læreruddannelsen ikke i tilstrækkelig grad udfordrer personbundne forudsætninger, og at dette besværliggør udvikling af lærerprofessionen. De politiske ønsker med professionshøjskolekonstruktionen gik - og går - på at sikre sig den rette balance mellem praksis og teori, og at teorien skulle og skal have relevans for praksis. (Eriksen 2011).

A 1.2 Forskellige professionsparadigmer

Som følge af udviklingen af de daværende CVU'ere, inspireret af, hvad andre vestlige lande gjorde for at gøre deres uddannelser fleksible og hurtigt reagerende på ændret efterspørgsel på arbejdsmarkedet, forventes det i dag at jeg som læreruddanner på en professionshøjskole kan bringe min undervisning til at hænge sammen med forskning og udvikling; herunder at jeg er kvalificeret til innovativt at kunne bringe læreruddannelsen i kontakt med andre professioner, så tværprofessionalitet kan udvikles i hurtig

opfangelse af opdukkende krav i professionsudøvelsen; eksempelvis behovet for en ny tværprofessionalitet affødt af nye samarbejdsrelationer mellem lærere og pædagoger i folkeskolen. Min undervisning er i dag således ideelt set forskningsbaseret og udviklings- og professionsbaseret, og det forventes, at den tager afsæt i "egne" udviklingsarbejder. Hvad der i dag kan forstås ved forskningsbaseret i en undervisningskontekst er stadig et ikke-afgjort spørgsmål. En forskningsbaseret rammesætning må formodes at have som intention, at de studerende opnår en forskningsbaseret *forståelse*, der viser sig som en særlig dimension i undervisningen, og som en særlig dimension i de studerendes faglige indsigt. Forskelle i uddannelsesestænkning og sprog mellem det angelsaksiske område og det kontinentale og skandinaviske område giver forskellige sproglige bud på, hvad det gennem læreprocesser vil sige at forstå. Begrebet "Bildung", som er centralt i den didaktiske tradition, som jeg selv er uddannelsessocialiseret og uddannet i, kan således dårligt oversættes til engelsk; "education" er lige som ikke det, der menes. I forhold til at skulle opnå en forskningsbaseret fagprofessionel forståelse – for mig af lærerfaglighed - er den grundlæggende forskel, at det *at forstå* i en uddannelsesmæssig kontekst i curriculumtraditionen (angelsaksiske) indsættes i en ramme af effektivitet og produktivitet, som det f.eks. kommer til udtryk i begreber som "intended learning outcome" og "constructive alignment" (Biggs & Tang, 2007). Der er her fokus på *hvad*, der skal forstås, og ikke som i didaktisktraditionen, fokus på, *hvordan* der skal forstås, og hvilken betydning dette skal have for den, der forstår (Wiberg, 2011).

I 2007 blev etableringen af professionshøjskolerne begrundet med, at samfundets stigende kompleksitet stillede krav om mulighed for, at uddannelserne kunne tilkoble sig flere forskellige professioner. Det var en tænkning med den konsekvens, at det blev uddannelsens mere generelle, fagvidenskabelige elementer, som skulle styrkes. Dette i øvrigt i kontrast til f.eks. læreruddannelsesforsknings analyser af, at det er de stærkt professionspecifikke uddannelsesdele som pædagogik, pædagogiske praksis og (fag)didaktik, der er bæredygtige i lærerarbejdet (Eriksen 2011).

8 professionshøjskoler overtog 26 CVU'ers opdrag om forskningstilknytning, som inden overtagelsen havde betydet at udviklingsmiljøerne i CVU'erne som videnscentre var forpligtede til at samarbejde med andre relevante universitære forskningsenheder. Det var en forskningstilknytning og et samarbejde, der i sin karakter af at være en nedsvigningsmodel fra DPU ned i CVU'erne, siden forskningstilknytningens lovfæstning i 2000 havde været gjort til genstand for en kamp om anerkendelse af niveauforskelle og ligeværdighed (Rasmussen, Kruse & Holm, 2007). Forskningstilknytningsbegrebets semantiske betydning var således genstand for diskursive kampe mellem det videnskabelige system, uddannelsessystemet og det politiske system. Fra 2008 – 2013 var der løbende diskussioner på professionshøjskolerne om, hvordan forskningstilknytningen skulle forstås og tilrettelægges. En forskningsret forsøgtes gjort gældende alt imens universiteterne holdt fast i deres monopol på forskning. I 2012 kom professionshøjskolernes forsknings- og udviklingsaktiviteter på finansloven rammesat af OECD's Frascatimanual, der med forskning og udvikling forstået som samskabende arbejde på et systematisk grundlag opstiller kriterier og procedurer for styrkelse af eksisterende viden samt for innoverende udnyttelse af denne viden til at udtænke nye anvendelsesområder (Uddannelses- og forskningsministeriet, 2017). Hermed gik man dels bort fra nedsvigningsmodellen og over til den såkaldte "videnkredsløbsmodel" (Schmidt 2018) og dels fik professionshøjskolerne nu ret til anvendelsesorienteret forskning. Professionshøjskolernes pligt til forskning skal i dag stadig være professionsrettet og er væsentligst eksternt finansieret samtidig med, at den skal leve op til nationale og internationale standarder for uddannelsesforskning. Uddannelsesforskningens generaliserende evidensstilgang til empiriske forskning og dens

naturvidenskabeligt inspirerede objektivitetsideal, kan siges at udgøre en risiko for et ensidigt teknisk anvendelsesorienteret perspektiv på vidensproduktion (Andersen, 2018). Universiteterne har stadig monopol på grundforskning og modtager langt den største del af forskningsmidlerne, hvilket stiller professionshøjskolernes små forskningsmiljøer svagt i forhandlinger om, hvilken viden det er relevant "at producere og lade cirkulære" i professionsrelevante forsknings- og udviklingsaktiviteter (Andersen, Schmidt 2018).

A 1.3 Professionsuddannelse som policy

Siden professionshøjskolerne så dagen lys for 10 år siden indgår således politisk initieret vidensproduktion som "velfærdsstatslig produktivkraft" i vidensøkonomiske uddannelsesmarkedskampe om, hvilke former for viden og metoder, der kan tilkendes værdi som anerkendelsesværdige og legitime grundlag for pædagogisk – og didaktisk praksis i de forskellige og opdukkende professionsfelter. Der argumenteres aktuelt for, at dette ikke er uproblematisk: "Der har samtidig vist sig at være betydelige udfordringer med netop evidensbaserede metoder i forhold til at professionsudøvere og studerende kan bevare en sensitivitet overfor variationer i lokale kontekster og de hensyn til forskellige aktører, som dette kalder på" (Schmidt 2018, s.56).

For mig som læreruddanner, der, ifølge aftaleteksten forfattet af forligspartierne bag 2013-reformeringen af læreruddannelsen, skal lade min undervisning hvile på den nyeste, evidensbaserede viden om, hvad der virker i folkeskolen og langt mere systematisk basere undervisningen på praksisrelevant og evidensbaseret viden (Regeringen, 2012), rejser sig en række åbne spørgsmål, som jeg bør – og skal - tænke over: Hvad vil det sige, at forskningsviden politisk set er anvendelig i min undervisning? Hvad er vidensbasering i min planlægning, gennemførelse og i evaluering af undervisningen i et politisk perspektiv? Og hvad vil det sige, og hvad er det pædagogisk-didaktisk videnskabeligt set? I hvilket omfang kan viden være anvendelig for flere undervisnings- og modulformål på én gang? Og som udvikler af undervisning og deltager i udviklingsarbejder må jeg spørge til, hvordan der kan frembringes ny viden, hvis anvendelsen af den viden, som endnu ikke er udviklet, er bestemt på forhånd? For ikke at tale om oplevelsen af den producerede professions- og forskningsvidens legitimitet blandt professionsudøvere i efter- og videreuddannelsernes kompetenceudviklingsforløb; f.eks. folkeskolelærere på diplomuddannelse til praktikvejleder til læreruddannelsen: Hvem bør og kan her egentlig definere, hvad der er anvendeligt for hvem? Denne dybde spørgsmål er det i nærværende anmodning ikke muligt at reflektere over som et hele. De vil implicit ligge som refleksionsspørgsmål i teksten blive genfremsat lejlighedsvist.

A 1.4 Det uddannelsespolitiske kompetencebegreb – en udfordring

I Danmark har vi gennem *Kvalifikationsrammen for livslang læring* fået et statsintroduceret kompetencebegreb (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2016). Rammen er et redskab til dokumentation af uddannelser og kompetencer, som bygger på en forestilling om styring af uddannelse ved hjælp af et stærkt fokus på outcome eller *læringsudbytte*, som vi kalder det på dansk. Det hedder heri, at; "En kvalifikations læringsudbytte er, hvad en person med en given kvalifikation forventes at vide og kunne". Ministeriet fremhæver, at rammen forskyder fokus fra, hvad der skal undervises *i* (indhold) til resultater af uddannelsesprocesser; hvad der skal komme *ud* af det (*læringsudbytte*). Der er således på godt og ondt gået jagt- og handelsøkonomisk metaforik i uddannelsespolitikken og embedsværket – også i didaktikken? Det er gevinster og resultater, der er centrale. En evaluering af kompetencemålstyringen i læreruddannelsen viste i 2016, at styringen ser ud til at fungere. Det konkluderedes, at styringsgrundlaget

ned gennem kæden af nationale faggrupperes modulbeskrivelser, fælles og lokale studieordningers modulbeskrivelser, og den enkelte undervisnings planlægning og gennemførelse af undervisningen systematisk udmøntes i alle led (Andersen & Eggert, 2016)¹. Det er på den anden side gjort gældende, at den politiske styringsmodel kun i ringe grad inddrager fundamentale uddannelsesfagligheder med et (for) stort fokus på mål og læringsudbytte. Pædagogiske refleksioner reduceres tilsyneladende til spørgsmål om målopfyldelse? Det kan få betydning for opnåelse af legitimitet gennem orientering mod et formål og en forpligtethed på en særlig sag (Madsen, 2016). Det er en bekymring jeg tilslutter mig, og som jeg i anden sammenhæng tilbage i min tid som folkeskolelærer gjorde gældende i den offentlige debat om politisk-pædagogiske diskussioner om folkeskolens formål (Thomsen, 2005). Væsentligst er i nærværende kontekst, at Madsen peger på risikoen for, at grundlaget for didaktisk refleksion og modellering fragmenteres. Bekymringen kan derfor måske opklare nogle af de ambivalenser, jeg oplever kompetencebegrebet sætter for min professionshøjskoledidaktik? Kvalifikationsrammens opgørelse af læringsudbytte ved en tredeling mellem viden, færdigheder og kompetencer kan sådan set gøre det lettere for mig at kommunikere, hvilke elementer de studerende skal tilegne sig. Jeg oplever her en forenkling og præcisering. Omvendt reflekterer jeg over en risiko for, at opdelingen i didaktiske modeller isolerer de didaktiske begrebers relationelle "natur" (Hiim & Hippe, 2007, Ulriksen, 2014). Det hedder i kvalifikationsrammen, at; "Viden angiver viden om et emne samt forståelse. ... Færdigheder angiver, hvad en person kan gøre eller udføre. ...Kompetencer handler om ansvar og selvstændighed og angiver evnen til at anvende viden og færdigheder i en arbejdsituation eller studiemæssig sammenhang..."(Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2016). Ulriksen peger på, at viden, forståelse og færdigheder med denne skelnen bliver adskilt fra kompetencerne og på den måde får "deres eget liv"; som noget der har værdi for sig selv. Om rammens kompetenceforståelse siger han, at de kan gøre det svært at gennemskue, hvordan de forskellige uddannelseselementer er forbundet med hinanden, og hvorfor man skal lære det, man skal lære – og hvordan det, man skal undervise i, hænger sammen med uddannelsens øvrige elementer (Ulriksen, 2014). Jeg erfarer i forhold til alle mine moduler, at den professionelle dømmekraft, som ud over mål-middel-rationalitetens perspektiv også er det pædagogiske og det etiske perspektiv, ofte først skal holdes op for de studerende som pædagogisk-etisk forståelseshorisont, når de søger at leve op til målparrende i deres studieprodukter, eksamensopgaver og i undervisningens daglige konversationer og diskussioner. Pædagogikkens og didaktikkens øverum (Oettingen, 2016) eller "prøverrealitet" (Ziehe, 2007) kan dårligt være sammenfaldende med politisk styring. Efterkommer jeg et overdrevent politisk og lineært bagudskuende fokus på læringsudbyttet - måske i forsøg på at imødekomme de studerende – hvad skal der komme ud af det? -kan det måske tage for meget luft ud af mit fremadskuende forsøg og anstrengelse for at åbne de studerende og verden gennem læreprocesser om noget, der omhandler mere end mål-middel-rationalets anvendelsesdimensionen – nemlig det formål og de helheder under hvilke noget, vi ved virker, skal virke – og som måske kunne være (politisk) anerledes? Hvad bliver der så af de studerendes opdagelse af, at noget kan blive interessant og måske oven i købet relevant – i nævnte rækkefølge?

A 1.5 Modulisering og kompetencemålstyring – en anden udfordring

I en analyse af de forståelser danske politikere har af OECD's krav - og kompetenceforventninger argumenteres der for, at en uoverensstemmelse i retning af en overfortolkning af det direkte erhvervsmæssige in casu professionsrettede på bekostning af det fagorienterede, har gjort sig gældende

¹ Selv deltog jeg som medarbejder i akkrediteringsinstituttets udvalgte audit trail; "Beretningsproces og kvalitetskultur" til belysning og kontrol af UCL's kvalitetssystem, 2018 (se adjunktplan)

blandt danske politikere (Nielsen & Sarauw, 2012). I den nationale uddannelsesdiskurs er læringselementer som personlig udvikling og forberedelse til demokratisk deltagelse nedtonet til fordel for et mere snævert fokus på kompetencer, der har en direkte synlig anvendelse på arbejdsmarkedet. Der er tale om en kritik af forestillingen om, at den danske kompetenceorientering sammen med videreuddannelsernes modulisering skulle kunne være et svar på globaliseringens udfordringer, der handler om livslang læring og selvstændig problemløsning i stadig skiftende kontekster. Nielsen & Sarauw modargumenterer at kompetencefokusset og moduleringen går hånd i hånd med en særlig performanceorienteret højhastighedslogik, der hos de studerende ser ud til at fremme en instrumentel tilgang til læring og anlægger et uselvstændigt og snævert, eksamensorienteret fokus, jeg formoder må være præget af overfladiske læringsstrategier på kognitivt lavere uni- og multistrukturelle taksonomiske niveauer. De stiller sig kritiske overfor den danske kvalifikationsramme, der i forhold til den internationale Bologna-kvalifikationsramme ifølge forfatterne forstår faglig viden ud fra et statisk læringssyn, som de mener er utidssvarende, idet det baserer sig på en forestilling om, at globaliseringen indebærer en mere statisk og forudsigelig verdensorden, hvis kompetencebehov i store træk kan og skal forudsiges. De studerendes forventede kunnen forventes at kunne sættes på kompetencemål, der som faste formler eller som varedeklARATIONER tager sig ud som en historisk ny frihed for den studerende til selv at sammensætte sin uddannelse af forskellige, selvvalgte elementer: "Det, som de studerende kan vælge imellem, kan derfor overordnet ses som et katalog af forskellige kompetencer, der kan bruges som byggeklodser i et personligt cv, som man efterfølgende kan gå ud og sælge til en arbejdsgiver" (Nielsen & Sarauw, 2012, s.111). Når jeg tager dette citat med her, er det fordi, det på en illustrativ måde, metaforisk sagt positioner professionsuddanneren som købmand og den professionsstuderende som kunde. Jeg reflekter så ledes over, hvordan mine intentioner om sammenhæng, fordybelse og formative læreprocesser kan cope med modul- og kompetencemålstilrettelæggelse af læreruddannelsen? Med en hang til paradokser ser jeg at denne styring af de studerendes professionslæring mod bestemte, prædefinerede færdigheds- og vidensmål (kompetencemål) paradoksalt står overfor forestillingen om, at de studerende i stigende grad forventes at være i stand til selvstændig videnshåndtering og problemløsning.

Det er en paradoksalitet jeg selv erfarer, når jeg arbejder med mine modulplaner på 1. og 3. årgang, og når jeg arbejder med mine læsevejledningstilbud til de studerendes forberedelsestid i studieaktivitetens K3-felt i min facilitering af de studerendes læsestrategier. Da er spørgsmålet, hvordan jeg i min planlægning og gennemførelse af modulplanen i undervisningen og i læsevejledningen bør tage hensyn til de studerendes mulighed for at arbejde mellem "kompetenceopfyldelse" og oplevelse af "constructive alignment" present. I hvilken grad skal modulplan, læsevejledningen og undervisningen være præget af, at de studerende (vedvarende?) oplever at målene, bedømmelseskriterierne, eksamensformerne, vejledningen og undervisningsformerne (hele tiden?) arbejder mod samme mål? Samtidig forekommer mængden af kompetencemål aldeles overvældende, og for mig at se urealistisk optimistiske i forhold til, hvad en lærerstuderende i et 10 ECTS modul på 275 studenterarbejdstimer kan opnå viden, færdighed og kompetence i. Fx indeholder alene to moduler i Læreruddannelsens hovedområde Lærernes Grundfaglighed; *Dannelse i den mangfoldige skole* (LG 1) og *Læreren som reflekterende didaktiker* (LG 6) tilsammen ikke mindre end 19 komplekse videns- og færdighedsmålpar, der sætter studerende og undervisere i en uoverskuelig kompetencemålstrængsel, som jeg i dag oplever som en værdig afløser af pensumtidens stoftrængsel – som så også stadig trænger sig på i form af en overflod af vidensbanker, clearinghouses og forskningens stadige fremstilling af data. Et pres jeg reflekterer over, når jeg i

dagligdagen fornemmer mit eget og de studerendes høje aktivitetspres, som motiverer mig til i højere grad, end jeg egentlig har lyst til, aflastende at fokusere på relevant eksamensstof, som de studerende for deres del samtidig efterspørger. Måske ligger der heri implicit et forsøg på at imødekomme de af mine studerende (og mig selv?), der jævnligt giver udtryk for *for* store krav til deres performance i studiegrupper, til modulopgaver, forberedelse og forventninger om bidrag i form af deres studenteroplæg? Jeg møder dagligt usikre studerende, der er i tvivl om, om de nu også får de rigtige kompetencer med til eksamen og videre frem. Umiddelbart vækker det min irritation og lyst til at modsige de studerendes skolegørelse af modulerne ved at sætte sig i en elevposition, som jeg endnu har siddende på nethinden fra min tid som folkeskolelærer. Bedrøvet overhører jeg med høflig uopmærksomhed (Goffman, 2014) dagligt lærerstuderende, der mener de har lektier for, og de kan have behov for at lade mig vide, at de ikke har lavet lektier til i dag. Det var ikke lige det, jeg ville med min læsevejlednings studiestrategi. Jeg kommer således i undervisningen lejlighedsvist til at reflektere over, om mit uddannelsesideal er under pres, når det for mig opleves som fast arbejde og vanskeligt inkluderende at få inviteret, (for)føret, lokket, motiveret, trukket, skubbet (nej – ikke skubbe!) studerende ind i en undervisning og ind i en kritisk og nysgerrig udspørgen til et fagligt stofområde, der er båret af de studerendes selvstændighed, lyst og mod til at bevæge sig ud på det dybe videnshav med de andre studerende som trædestene; et didaktisk vadested, der for mig at se har læringsværdi i sig selv.

I den internationale pædagogiske forskning er fordele og ulemper ved moduleringen og dens tilstræbte valgfrihed ifølge Nielsen & Sarauw ikke blevet gennemdiskuteret endsige udforsket. Der er fortalere, der peger på øget myndiggørelse, accountability og motivation for egen læring og at den kan give studerende værdifulde kompetencer i at tilrettelægge og planlægge deres tid og arbejde. Kritikere peger på at moduleringen leder til fragmentering af viden, til overfladiske studier, dårlig sammenhæng og progression mellem moduler samt et manglende *tilhørsforhold til både studiested og fagfællesskab*. Vigtigheden af det sidste forhold forstået som de studerendes oplevelse af læringsmiljøet (Helmke, 2013), får jeg i mit evalueringsarbejde i trainéelæreruddannelsen indsigt i (se senere). Kritikere argumenterer for, at den øgede modulering i sidste ende kan give studerende incitament til at anlægge en passiv, instrumentel og forbrugeragtig tilgang til deres uddannelse. Denne kritik lader jeg de studerende forholde sig til, når jeg i modulet *Læreren som reflekterende didaktiker* behandler vidensmål som; skolens sociale og kulturelle grundlag og rammer, undervisningsteori, forskellige didaktiske grund positioner relevante forskningsmetoder, nationale og internationale forsknings- og udviklingsresultater; bl.a. ved at læse Biesta med de studerende. Biesta peger på at begrebet om at stå til ansvar, accountability, i dag tranformeres fra at være et begreb med demokratisk betydning til at være en række procedurer, der har undertrykt uddannelsespraksis, og som har reduceret normative spørgsmål om, hvad alt det med uddannelse egentlig skal være godt for, til spørgsmål om ren procedure (Biesta, 2014). Som jeg senere vil kommentere tales der analogt med denne pointe blandt pædagogiske forskere herhjemme på DPU således om *metodeansvar*, der synes at være på vej til at afløse forestillingen om *metodefrihed* (Qvortrup, 2016, Holm & Thingholm, 2017)

Modulering eller ej, kompetencemålstrængsel eller ej, desuagtet har jeg aben, og kan være bekymret for, om der i læreruddannelsen simpelthen er for mange moduler, for dårlig tid, for mange mål og for mange leverancer til at de studerende kan få de pædagogiske kompetencer lært? Og da man i min verden aldrig lærer noget uden at lære noget om noget (Schnack, 2000) er jeg også bekymret for indholdssiden. Jeg vil i

lyset af det indeværende senere reflektere over, hvordan jeg i en grænseløs tid kan opøve den pædagogisk-didaktiske begrænselseskunst *at gå glip* ved at min undervisning efterlader "huller". De studerende kan og skal ikke lære alt. Det er heller ikke tilstrækkeligt at kunne sige, hvad de studerende skal kunne, jeg skal også overveje, hvordan de skal kunne det (Ulriksen, 2014). Kan de studerende nå at få stoffet "ind under huden" og kompetencemålene ind i en professionel etos? Det er min opgave og udfordring at gøre lærerarbejdet tilgængeligt for de studerende. Jeg tænker derfor, det ikke alene kan være min opgave at gøre de studerende så kompetente in casu dygtige, som de kan, *for* at de kan sælge deres kompetenceprofil på det pædagogisk-didaktiske marked. De (bør) tage(r) i et professionsdannelse - og almindennende perspektiv *også* en læreruddannelse for at blive en del af et (tvær)fagprofessionelt fællesskab til samfundsmæssigt fælles bedste.

A 1.6 Systematik i domænespecifik læreruddannerviden

Det diskuteres i dansk professionsforskning, om der skal og kan være en direkte genkendelighed og overførselsværdi mellem læreruddanneres kompetencer og undervisningstilrettelæggelse i læreruddannelsen og folkeskolelærernes kompetencer og undervisningstilrettelæggelse i folkeskolen (Rasmussen & Stafseth, 2015, Oettingen & Jensen, 2017). Spørgsmålet dukker jævnligt op såvel i offentlige debatter, lærerfaglige tidsskrifter og universitetsregi tematiseret som spørgsmål om professionsrettethed, samspil - eller mangel på samme - mellem teori og praksis og som "for lidt eller for meget folkeskole i læreruddannelsen" (Bjerril, 2017, Quvang & Bøjgård, 2017, Krogh-Jespersen, 2017). Problemstillingen adresseres i forlængelse heraf også til spørgsmålet om lærerstudendes (manglende) oplevelse af læreruddannelsens relevans og forbindes med fastholdelses- og frafaldsstatistikker (Danmarks Evalueringsinstitut, 2013). Problemstillingen kan tilmed siges implicit at ligge i forskningens empiriske og teoretiske undersøgelser og refleksioner over transferbegrebet (Lauersen & Stegeager 2017), hvor den viden, de færdigheder og kompetencer, den studerende tilegner sig i uddannelsesrummet, forventes på en eller anden måde og i en eller anden grad at kunne finde (direkte?) anvendelse i professionspraksis (Karnøe, 2017). En udbredte sociallæringsteoretisk antagelse er her, at læring er situeret og tæt knyttet til den konkrete lærings- og undervisningssituation, hvorfor det lærte ikke umiddelbart skulle kunne "anvendes" på et senere tidspunkt og i andre rammer, skærper som transferproblematik dette spørgsmål om forholdet mellem folkeskoledidaktik og læreruddannelsesdidaktik.

Der kan skelnes mellem forskellige vidensdomæner, der ved at sætte en læreruddanners kompetencer i kontekst kan systematisere og beskrive, hvad læreruddanneren skal vide for at kunne uddanne lærere. Oettingen & Jensen (2017) har opstillet en model omhandlende tre sådanne professionsdomæner, der ifølge forfatterne alle er lige vigtige dele af læreruddannerens virkelighed og arbejdsfelt:

- *Et professionsdomæne:* Viden om den folkeskolepraksis, der uddannes til og om, hvad den folkeskolelærerstudende i sit kommende virke skal kunne og vide
- *Et uddannelsesdomæne:* Viden om, hvad der er god uddannelsespraksis, når man underviser andre i at undervise
- *Et forsknings- og udviklingsdomæne:* Viden om, hvordan læreruddannelsen og folkeskolen udvikler sig inden for samfundets uddannelsessystem og om, hvordan man udvikler læreruddannelsen i forhold til dens funktion og formål (Oettingen & Jensen 2017, s.32)

Uddybende vil jeg i lyset af stillingsstrukturen lade disse domæner medstrukturere anmodningens afsnit og mine nedslag i adjunktperiodens faglige elementer.

Afsnit 2. Refleksioner over min professionsbiografi, erhvervede akademiserede professionelle skøn og pædagogisk-didaktiske etos

Selv om det nogle gange efterhånden måske først blev på vej ind over skolens matrikel fra cykelstativer til katederet, og senere på vej til black-boardet i klassen, at jeg besluttede mig for, at der på dagen skulle arbejdes med noget bestemt på en bestemt måde, så har min undervisning aldrig været tilfældig, men altid planlagt og intentionel.

A 2.1 Mit folkeskoledidaktiske grundlag

Grundlæggende har jeg fra begyndelsen af mit lærerliv været optaget af et bredt didaktisk perspektiv på indhold og undervisningens implicite formål, mens mål for den enkelte lektion og de enkelte forløb overvejende nok mere har levet et intuitivt liv? Især har jeg på den ene side haft fokus på de mennesker, der har deltaget i undervisningen og på samspillet mellem dem, men også på de nære kulturelle og materielle kontekster, undervisningen er foregået i; herunder den aktuelle politiske virkelighed, som skolen under forskellige nationale uddannelsespolitiske strømninger og globale begivenheder har været en del af. Læreprocessen og de konkrete læringsresultater og produkter, der skulle komme ud af elevernes anstrengelser, har jeg været optaget af at skabe en fælles forståelse af sammen med eleverne. Didaktikkens *hvad* og *hvorfor* har gennem årene imidlertid gradvist haft en mere fremtrædende plads i mine didaktiske refleksioner og i kommunikationen med eleverne om den magt, om den opdragelsesrolle og om de dannelseperspektiver, der kan siges at have været - og være - afledt af samtidens politiske uddannelsesinvesteringer eller mangel på samme – og af et (efterhaltende?) folkeskoleformål – og bestemt også af lærerens professionelle ansvar.

De didaktiske fordringer på mod og eksemplariske indholdsvalg, mål og arbejdsformer i min professionspraksis gentager sig i dag i min professionshøjskolepraksis i og med at læreruddannelsen kan siges at skulle være eksemplarisk for de studerendes kommende undervisningsvirksomhed i skolen. Jeg skal her befordre at de studerende får mulighed for at udvikle et didaktisk vokabular, kompetencer og mod til selv at turde og kunne håndtere udfordringer i de didaktiske sløjfers og hullers dilemmaer. Jeg forstiller mig, at dette fordrer, at de studerende får lov til at opleve, at deres egne teoretisk baserede refleksioner af at blive "sløjft af" og af "opståede huller", bliver udfordret i mødet med en mer-vidende og måske mer-erfaren professionskompetent. Min refleksion kan understøtte sommerens sæbeopera startet på Folkemødet på Bornholm 2018 om *retten til pissetårlig undervisning* (Oettingen, 2018) i den forstand, at skuffet forventning, brud, møje, negation og manglende overblik er nødvendige faser i enhver lærerproces – både for en studerende og en professionshøjskoleunderviser - der ikke vil nøjes med alene at være akkumulerende og assimilerende i sin udvikling og læring og læringsmulighed, men også vil inviteres til dybde og transformativitet de facto "dannelsesanedninger". Derfor må lærerstuderende for mig at se – på baggrund af mine livslange læsninger og praksiserfaringer - gøre sig erfaringer med didaktiske -, lærings- og dannelsesteoretiske begreber anvendt på egne levede og måske sprællevende erfaringer og fortællinger, hvorfor det ikke nytter, hvis underviser konsekvent forsøger at lukke alle huller ved misforstået at afholde sig fra tidskrævende sløjfer.

Som nyuddannet folkeskolelærer erindrer jeg fra min tid som novice, men også som mere avanceret og kompetent udøvende lærer, oplevelsen af at stå med et mangelfuldt handlerepertoire i genkendelige undervisningssituationer, der tilsyneladende indeholdt uopløselige udfordringer? Hvordan kunne mine pædagogisk-didaktiske valg f.eks. vække elevers interesse og lyst til at lære tysk på afgangsprøveniveau, når deres motivation udeblev og undervisningen, i min erindring af den, mest af alt var min kamp om legitimation og anderkendelse af min autoriserede myndighed som fremmedsproglærer? Jeg var, så vidt jeg erindrer, trods min opnåede viden og tilegnede teori i læreruddannelsens daværende fag, pædagogik og undervisningslære, som jeg forsøgte at bruge som refleksionsgrundlag til at handle anderledes med, jævnligt frustreret over mangel på handleanvisninger og regler, jeg vidste, ville virke, og som kunne implementeres mere eller mindre direkte i min praksis. At det er *en pædagogisk differens* mellem teori og praksis, der konstituerer pædagogisk-didaktisk professionalitet som selvstændig videns- og handlingsform, stod mig dengang endnu ikke klart. Der er ikke altid en direkte sammenhæng mellem lærerens undervisning og elevens læring.

A 2.2 Forholdet mellem undervisning og læring – og en praktisk viden

For ethvert uddannelsesniveau gør den pædagogisk filosofi gældende, at en underviser aldrig kan vide, om det han gør, også fremmer den intention, han har med sine pædagogisk-didaktiske handlinger, når han henvender sig til den lærende og henviser til et stof eller en problematik ved at vise (pege), spørge og opfordre den lærende til at træde ind i en læreproces (selvvirksomhed). Denne almene pædagogiske differens (Oettingen 2010) fortæller mig, at der heller ikke i læreruddannelsen går en uproblematisk vej fra mine pædagogisk-didaktiske handlinger til den lærerstuderendes læring og professionsdannelse. Det er samtidig et praksisproblem, der bliver diskuteret i uddannelsesforskningen (Qvortrup & Keiding 2014). Spørgsmålet bliver i nærværende sammenhæng, hvordan denne pædagogiske forskel på undervisers anstrengelser og den lærerstuderendes anstrengelser kan anerkendes i mine pædagogisk-didaktiske handlinger i planlægningen, gennemførelsen og evalueringen af professionshøjskoleundervisningen? Specifikt for læreruddannelsen giver det mening at sige, at *to* pædagogiske differencer må reflekteres; én, der gør sig gældende, når en folkeskolelærer underviser eleven i skolen, og én, når jeg som læreruddanner underviser de kommende lærere, der skal undervise elever i skolen. Det kan også udtrykkes på den måde, at *læreforholdet* mellem såvel folkeskolelærerens forhold til folkeskoleelever som undervisers forhold til lærerstuderende i dobbelt forstand ikke matcher henholdsvis folkeskoleelevers forhold til folkeskolelæreren og lærerstuderendes forhold til underviser. Denne grundforståelse gør, at både en læreruddanners og en folkeskolelærers vidensgrundlag ikke kan stræbe efter at være egentlig videnskab med et naturvidenskabeligt objektivitetsideal. Man kan sige, at der i undervisningssituationer *altid* vil kunne handle anderledes: "Dette er ikke nogen lille ting. Det er selve kernen ved den pædagogiske metier" (Schmidt 1999, s.199). Det er ifølge Schmidt en pædagogisk viden i sin egen ret, en *praktisk viden*, der må erfares *i* praksis. For at vække de lærerstuderende sans for denne difference og dette kontingente vilkår, som de selv kommer til at stå i, når de skal praktisere deres profession, tilstræber jeg derfor ofte at italesætte og udarbejde aktiviteter, hvorigennem de studerende kan erfare, at det ikke er meningen, at de skal bearbejde og tilegne sig pædagogisk-didaktisk teori som opskrifter og implementerbare fremgangsmåder i praksis. I givet fald ville der være tale om undervisning i undervisning og læring i en instrumentel undervisningsteknologisk forståelse. Jeg fokuserer på, at de studerende både gennem mine indholdsvalg af tekster og valg af forskellige intenderede læringsrum får stilladseret deres læring af dels

teorien og dels af deres egne vurderinger af transfer-værdien af den teori & de praksisformer, vi arbejder med på læreruddannelsen i forhold til den praksis, de gennem trainée-ansættelse, praktik og praksistilknytning gradvist får kendskab til og senere (allerede) selv skal udøve.

Det er i holdundervisningens fortløbende situationer i forlængelse heraf vigtigt for mig eksplicit at stille og reflektere over selvformulerede spørgsmål om, hvorfor *jeg* netop har valgt at gøre en given organisering af undervisningen gældende lige nu; et indhold og en arbejdsform og en målsætning. Det er vigtigt for mig at reflektere sammen med de studerende over, hvilke andre mål, hvilke andre indholdsvalg og arbejdsformer, jeg kunne have valgt i forhold til mine læringsmål og modulets formål. Jeg strukturer ofte de studerendes refleksioner i dialogiske og konverserende læringsrum (Pedersen, 2011) i hvilke de studerende også bliver bedt om at genkalde sig - og evt. forestille sig - undervisnings- og læringsituationer, hvor den pædagogiske differens og relaterbare uddannelsesvidenskabelige resultater kan anvendes som tænke-værktøjer i udøvelsen af en forestillet lærerprofessionel dømmekraft. Jeg stiler på den måde mod at inddrage de oplevelser, erfaringer og refleksioner, de studerende som lærende eller undervisende deltagere har gjort sig i deres hidtidige livsbaner i uddannelsessfæren eller på uddannelsesarbejdsmarkedet; uanset om det er erfaringer, der er gjort i forbindelse med deres skoletid, ungdomsuddannelsestid eller i deres foreløbige studie- eller ansættelsestid (det være sig praktikophold, vikararbejde, trainée-ansættelse eller lignende).

A 2.3 State-of-my-art

Der kan argumenteres teoretisk og forskningsmæssigt for, at planlægning, gennemførelse og refleksioner over gennemført undervisning må *gøres* til en del af professionsundervisningens indhold. Dette stiller stadige fordringer dels til adjunktens lydhøre tilrettelæggelse af en studenterinddragende, inspirerende og udfordrende modulundervisning og dels til de studerendes engagement, fremmøde, medansvar, indsats og aktive deltagelse i undervisningen og i øvrige studieaktiviteter.

For at de studerende fremadrettet kan kvalificere deres kommende varetagelse af undervisning i grundskolen allerede under uddannelsen, må modulundervisningen på professionshøjskolen må have mindst *en dobbelt dagsorden*: De lærerstuderende og deres undervisere må, som en del af undervisningsindholdet, løbende give sig selv og hinanden rum til at reflektere, kommunikere og vurdere den modulundervisning, de er sammen om. Underviseren må invitere de studerende til at se - og til at deltage i professionsundervisningen - både som "indhold" og "form"; som var der, metaforisk sagt, tale om "et babushkadidaktisk praksisfællesskab", hvor undervisning & læring såvel reflekteres og *gøres* deweyisk i en vekselvirkende "learning by doing & doing by learning" (Madsen & Birkelund, 2010).

Dels må de lærerstuderende gennem deltagelse i uddannelsesrummet opnå håndgribelige indsigter i undervisningsmetoder og procedurer, som det er muligt at formulere og læse sig til; og dels må de opnå begyndende kendskab til pædagogisk-didaktiske forholdemåder, der er af mere erfaringskarakter, og som det er vanskeligere at sprogliggøre uden at de reduceres. For at læreruddannelsens akademiske læring for de studerende ikke kommer til at fremstå løsrevet fra uddannelsens egentlige praksislæring i praktikken og i undersøgelsespraksissen i uddannelsens praksistilknytninger, mener jeg at det essentielt at udvikle didaktiske design i læreruddannelsens eget undervisningsrum, der også kan komme til at fungere som "rum for praksislæring". Så de lærerstuderende ikke tilegner sig teoretiske underviserkompetencer og professionsdanner parallelt.

A 2.4 En babushka-didaktisk selvrefleksion

Når jeg ovenfor gør brug af et sprogligt billede, er det inspireret af sprogvidenskabelige underbyggede metaforstudier, der er anvendt for at finde ud af, hvordan lærere og lærerstuderende forestiller og forholder sig til lærer- og studenterpositioner i forhold til undervisning og læring (Salo 2014). Gennem den russiske babushkadukke, der er af træ med en række mindre hule trædukker indeni - et russisk symbol på moderskab, frodighed, frugtbarhed og velstand – forestiller jeg mig, at en udbytterig og levedygtig undervisning kan udtrykkes i overskridelse af passive, modtagende og ydmyge studenterpositioner, der mest ”ser på og lytter”; og som en overskridelse af en ensidigt givende og formidlingsaktiv underviserposition for underviseren. Håndtering og leg med trædukker i trædukker peger billedligt talt således på et mangedoblende perspektiv på undervisningens ”håndværksmæssige” og ”kunstneriske” pædagogisk-didaktiske aspekter; både på et undersøgende og analytisk-adskillende perspektiv og på et mere legende, samlende og helhedsskabende professionshøjskole-didaktisk perspektiv. Det er med denne ide ikke tilstrækkeligt at lade lærerstuderende forblive i en forestilling og forventning om, at det er tilstrækkeligt at lade mig som underviser opdele, præsentere og formidle et planlagt teoretisk indhold for praksis gennem udvalgt forberedte tekster, som de studerende så i forlængelse heraf i ansvar for egen læring fortløbende har til opgave at tilpasse sig og skabe sammenhæng i med henblik på forskudt overførsel til lærerpraksisfeltet.² I stedet lægger billedet af pædagogisk-didaktisk omgang med babushkadukke op til dynamisk underviserpraksis i uddannelsesrummet, der gør sig selv til en del af modulundervisningens indhold. Det er et forslag om en professionsdidaktisk tænkning, der søger rum for selviagttagende refleksion og læring i uddannelsesrummets forskellige undervisnings- og læringsrum; formidlingsrum, opgaverum, dialogiske rum og projektrum (Beck 2017).

For med tiden at kunne gøre billedet til virkelighed og være adækvat med ideen, må underviser som reflekterende praktiker ifølge min babushka-idé invitere sig selv og de studerende til i et samspil at artikulere refleksioner over didaktiske spørgsmål om, hvordan læringsarbejdet og læreprocesser i *læreruddannelsesrummet* både kan tilpasses og udfordre holdets, den enkeltes og grupperes behov og forudsætninger. Dette principielt analogt med didaktiske spørgsmål i grundskolens professionspraksis. Det kan være spørgsmål om, hvad de vigtigste rammefaktorer er; hvad læringsmålene for den aktuelle undervisningssituation er og kan være; hvilket fagligt indhold og hvilke begreber og faglige discipliner, der er, og som det kan være væsentlige ”at besøge” for at opnå forståelse og erfaringer med professionsrelevante prøvehandlinger i medplanlægning og medudførelse. Det er tænkt som et metaforisk træk, der lægger op til en indledende og fortløbende didaktisk forventningsafstemning mellem underviser og studerende. Min mest eksplicite formulering af denne tanke kommer til udtryk i mit forventningsafstemmende ”hyrdebrev” til 3. års studerende 2018 i modulet *Læreren som reflekterende didaktiker* (LG-6). Jeg skriver ved modulstart bl.a. til de studerende (bilag 1):

”Kære studerende – et didaktisk hyrdebrev - forventningsforhandling

”I skal i LG-6-modulet have fokus på at udvikle ”didaktisk professionalitet” på baggrund af et bredt vidensbegreb (personlig erfaringsviden, vejledende refleksionsviden og forskningens uddannelsesvidenskabelige viden). Fint fortalt vil I blive inviteret til dannelsesteoretisk didaktik, læringsteoretisk didaktik og til evidensbaserede didaktikker, der alle

² Også generationsforholdets pædagogiske moment kan trække på figuren; undervisers *større* erfaring kan være fødselshjælpende for den studerendes *mindre* erfaring i forhold til undervisningens professionsfelt.

kan "tænkes med" i "den reflekterende didaktikers" konkrete arbejde med undervisning, læring, dannelse og skoleudvikling.

Modulet forbereder afslutningsvist i foråret 2019 til eksamen i Pædagogik og lærerfaglig, hvor der er fokus på valg af undervisningsforløb, case, pædagogisk tema og lærerfaglig problemstilling til den eksterne prøve i hovedområdet pædagogik og lærerfaglighed i faget "lærernes grundfaglighed". Modulgodkendelsen i LG 6 er tænkt sammen hermed; se nedenfor. Der vil i undervisningen både blive undervist med tekster og i tekster. Nogle gange inddrager jeg pointer fra de tekster, jeg har lagt ind som fordybelsestekster. Disse kan I med fordel senere gå i dybden med, når I finder frem til jeres lærerfaglige tema og problematik for jeres eksamensopgave. Det kan I også gøre med tidligere tekster fra LG 2,3 og 4...

... Strukturen på modulet er en vekslen mellem jeres egen for- og efterberedelse (K-3-tid) faciliteret af mine læsevejledninger, mine oplæg (K-1-tid), lærerinitierede gruppeøvelser (K-2-tid), dialogisk holdundervisning (K-1-tid), digitale konversationer/diskussioner i <https://appear.in/> (K-2-tid og evt. K-3-tid!) samt gruppe- og individuel vejledning i foråret 2019 i forbindelse med udarbejdelse af jeres modulgodkendelsesprodukt og jeres eksamensopgave i Pædagogik og lærerfaglighed (K-1-tid og K-3-tid). Husk på, at det stadig er bedre at komme til undervisning uforberedt end at være ikke-forberedt fraværende - undervisningen kunne risikere at inspirere – evt. til en efterberedende læsning...

... Vi fordeler centrale tekster fra den kommende modulplan imellem jer på holdet, så I også får opøvet didaktisk professionalitet i uddannelsesrummets trygge formidlingsramme. Dette ved at I med web-cam (<http://screencast-o-matic.com>) uden selvhøje kvalitetskrav parvist optager en samtale om en tekst, I parvist har læst før jeres studiekammerater – sådan læsevejledende studerende til studerende - som en invitation til at gå ind i den tekst, I har valgt/fået tildelt. I bidrager dermed til åbning og forståelse af teksterne og teorierne, som du og dine studiekolleger arbejder med – og tager på den måde medansvar for egen og andres læring! Nærmere om refleksionsvideoernes form senere. Andre udtryks- og formidlingsformer end skærmvideo er mere end velkomne (digitale oplæg, oplæg eller små arbejdsopgaver/læremidler til tilegnelse i undervisningstiden på holdet, rollespil - you name it). Jeg foreslår snarest egnede tekster...

... Jeg forventer, at I i videst muligt omfang kommer til undervisningen og deltager, samt at I melder afbud på itslearning, hvis I er fraværende; samt at I i givet fald selv sørger for at holde jer orienterede om holdets arbejde via itslearning..."

... Efter første del af praktikken (uge 45-47) skal I med udgangspunkt i et beskrevet og begrundet gennemført undervisningsforløb fra jeres praktik - udarbejde en case om en oplevet situation, som rummer en lærerfaglig problemstilling, som I formulerer; (situationen kan altså være opstået i jeres begrundede og gennemførte forløb). Undervisningsforløbet, case og jeres fremanalyserede lærerfaglig problemstilling kan udarbejdes i selvvalgte grupper som gruppeprodukt eller individuelt og loades i itslearning....I udvælger på denne workshopdag individuelt - eller i selvorganiserede studiegrupper/par - én lærerfaglig problemstilling af de fremlagte cases - eller går videre med egen case - til en videre behandling. Senere i modulet i foråret skal den bearbejdede case og lærerfaglig problemstilling bearbejdes til et skriftligt modulgodkendelsesprodukt...

... Jeg etablerer således ikke faste studiegrupper. Vi arbejder i K1-tiden vekslende mellem ikke-selvvalgte ad-hoc-grupper og i selvvalgte midlertidige par, grupper eller individuelt..."

A 2.5. Synlig professionshøjskoleundervisning?

Ovenstående artikulation eller synliggørelse af undervisers implicite studerende og underviser må ikke forveksles med begrebet *synlig læring*; at det usynlige skal (og kan?) gøres synligt ved at ekspliciteres

undervisningen (Hattie, 2013). Hattie advokerer for, at opmærksomheden skal flyttes fra, hvordan man underviser, til hvordan man lærer. Lærerne må hver især se på, hvilken virkning deres undervisning har på eleverne. Det er ved at få feedback fra eleverne, ved at interviewe dem om undervisningen, at lærerne bliver klogere. Det er for Hattie yderst vigtigt at vide, hvad eleverne ved, og hvad de ikke ved: "Noget af det mest effektive er, hvis man har gang i en diskussion i klassen og holder bøjte. Så vil man kunne se og høre effekten af undervisningen ... Hvis læreren holder kæft, kan man høre, om eleverne kan forstå og kommunikere og løse de opgaver, de bliver stillet overfor. Desværre tror lærere, at det er det modsatte: At jo mere de taler, des mere lærer børnene" (Hattie i interview i 2017, Gymnasieskolens hjemmeside). Det vil bl.a. sige at gøre den klar, tydelig og struktureret i et elevorienteret undervisningsklima, der også er eksperimenterende, anvender åbne spørgsmål og opgaver og tillægger refleksioner og dialog om fejl betydning. Det er slående i Hatties analyse af enkeltfaktorerens effekt på elevers læringsudbytte, at elever bliver lærerens informanter mere end meddidaktikere; forskningen afbilder trods sigtet om tilpasning af undervisningen ud fra læringsresultater ingen egentlig socialpsykologisk eller læringsteoretisk grundpræmis; grundlaget er statistisk på baggrund af en fastlåst generaliseret rollefordeling og asymmetri mellem elev og lærer i overvejende angelsaksiske skoleklasser. En sådan generaliseret uddannelsesvidenskabelig viden skal imidlertid altid oversættes situativt og kulturelt, og da slet ikke er en GPS, der kan navigeres efter i underviser- og studenterhøjde fra didaktisk øjeblik til øjeblik. Det er en statistisk genereret viden på baggrund af hypoteser, tilstræbt rensset for tilfældigheder og sikret gennem systematiserede og kontrollerede observationer og korresponderende præstationsmålinger, der ikke kan erstatte læreruddannerens eller en lærers didaktiske dømmekraft og fantasi. Undervisers didaktiske gennemførelse af undervisning er nemlig ikke rensset for tilfældigheder og sikret gennem systematiske observationer. Som den norske didaktiker Imsen har udtrykt det: "De (observationerne) er som flyfoto fra 10.000 meters højde, og da er all interessant information om undervisningens indhold og rammer visket ut" (Imsen, 2011, i Beck, 2017 min parentes). Men de kan være orienteringspunkter. Kan og bør undervisningsaktiviteter f.eks. fra start til slut give mening for de studerende? Skal faser i undervisningen hele tiden stemme overens? Skal læringsmål altid lægges til grund for en undervisningsgangs formål, der uddanner lærerstuderende til at tænke selv og til at tænke nyt? Og bør hver undervisningsgang altid evalueres?

Ofte har jeg oplevet, at studerende er blevet optaget af noget andet, end det jeg havde planlagt mere eller mindre deltageret, og lært noget andet, end det jeg havde planlagt og underviste under samtale. Min undervisningsplanlægning har aldrig kunnet styre alt. Ofte har jeg forsøgt at få de studerende med på banen i undervisningsforløb ved situationelt at være fleksibel og følge studerendes læringsmodstand og læringsbarrierer, og ladet ubehaget, spørgsmål, forundringer og optagethed bestemme over noget af tiden, aktiviteter, indhold, opgaver osv. Det har for mig altid været en didaktisk udfordring at overveje, hvor lang tid "sidespring" og "omveje" og "omveje på omveje" kan og bør tage i forhold til, hvor mange "huller" jeg indholds- og målmæssigt har mod på, og gør klogt i, at lade opstå – og overlade - til de studerende?

Det er i forlængelse heraf relevant kort at beskrive og reflektere over Danmarks Akkrediteringsinstitutions publicering af *Hovedperson i egen læring- Studentercentreret læring i et dansk og europæisk perspektiv* (Danmarks Akkrediteringsråd, 2017), da det kan bygge bro til nedslag i mine undervisnings- og udviklingsopgaver.

A 2.6 Hovedperson i egen læring i studentercentreret læring

Akkrediteringsinstitutionens eksterne kvalitets- og udviklings sikring af uddannelsessystemet i Danmark følger fælleseuropæiske retningslinjer formuleret i de såkaldte Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG'er). Som noget nyt indeholder disse retningslinjer (ESG 1.3) nu et fokus på at de videregående uddannelsesinstitutioner skal have den studerende, og særligt den studerendes engagement i egen læring, i centrum. I publiceringens indsamling og analyse af forskellige betydninger, som studentercentreret læring som megatrend i den europæiske uddannelsesverden tillægges af f.eks. den europæiske interesseorganisation ENQA - European Association for Quality Assurance in Higher Education, fremgår det fælleselement, "... at de studerende ud over faglig viden skal opnå færdigheder og kompetencer, som gør dem i stand til at arbejde selvstændigt og tilegne sig viden inden for nye områder, når de træder ud på arbejdsmarkedet ... og at studentercentreret læring kan bidrage til netop at uddanne kompetente, arbejdsmarkedsparende dimittender". (Danmarks Akkrediteringsråd, 2017, s.14). Policy-rapporten identificerer generelle træk i europæiske forståelser og betydningstilskrivninger, der kendetegner uddannelsesforløb kendetegnet ved studentercentreret læring. Da de bærer umiskendelige almenpædagogiske og -didaktiske træk, som Akkrediteringsinstitutionen fremstiller som anbefalinger, finder jeg det relevant her parentetisk at nævne mine fortolkninger af disse, inden jeg nedenfor i mine nedslag fremstiller eksempler på, hvordan jeg udmønter Akkrediteringsinstitutionens anbefalinger. Det anbefales at der tages udgangspunkt i en planlægning og gennemførelse af uddannelsesforløb, der reflekterer;

- studerendes forskellighed i tilrettelæggelsen af læringsforløb (undervisningsdifferentiering)
- anvendelse af forskellige pædagogiske og didaktiske tilgange og tilpasning af dem til den konkrete læringsituation (variation og didaktisk skøn/pædagogisk dømmekraftsudøvelse)
- tilpasning af underviserrollen i forskellige læringsituationer (forholdet mellem undervisnings- og læringsformer og relationen mellem erkendelsesformer og måder at omgås viden på, nærhed og afstand i underviser-studerende-forholdet)
- gensidig respekt og dialog mellem underviser og studerende (betydningen af refleksion over pædagogiske værdier som respekt og anerkendelse i undervisningens gennemførelse)
- de studerendes medindflydelse på egen læring ved tilbud om fleksibilitet og valgmuligheder i læringsforløbet (friheds- og styringsaspekter i arbejdsformer og indholdsvalg; medbestemmelse)
- tilstrækkelig feedback, både på de studerendes løbende faglige udvikling og præstationer til eksamen (motivation gennem formativt mestringsorienteret og summativt præstationsorienteret læringsmiljø)

(Danmarks Akkrediteringsinstitution, 2017, s.12-20)

DEL B

Refleksioner over mine undervisningsopgaver

Jeg vil nu med nedslag i 3 forskellige undervisningsopgaver, som jeg har haft i adjunktperioden, påbegynde en tematisk analytisk vægtet refleksion over undervisningens *planlægning og gennemførelse* (INTRO-modul), *evaluering* (LG-1 & 2) og *transfer* (Praktikvejlederuddannelsen).

Afsnit 3. Refleksioner over planlægning og gennemførelse af INTRO-modulet i trainéelæreruddannelsen³

- nedslag i *at blive og at være lærerstuderende*

INTRO-modulet har fokus på de studerendes indvielse til læreruddannelsen. På den ene side har det i intro-modulet været min opgave at fokusere på udvikling af de studerendes almene studiekompetence; herunder at skabe forståelse for - og vække behovet for - akademisk skrivning og læsning. Modulet bidrager derudover til de studerendes forståelse af uddannelsens modulrettelæggelse, af kompetencemålstyringen, af studieaktivitetsmodellens strukturering af studieaktiviteterne. Samtidig introducerer modulet til lærerfagligheden i professionsfeltet.

Modulet retter sig både mod professionen og mod læreruddannelsen. De lærerstuderendes trainée-ansættelser og påbegyndte lærervirke gør sin særlige indvirkning på de læringsforudsætninger og *implicitte* studerende, jeg planlægger med, som jeg gør klogt i at reflektere over (Ulriksen, 2014). Min pædagogisk-didaktiske udfordring fordobles i og med at jeg både skal spørge til og pege på læreruddannelsens *formelt* rammesatte læringsrum og på den professionspraksis, som allerede udgør en væsentlig del af trainéelærerstuderendes *uformelle læringsrum*.

B 3.1 Refleksioner over trainéelæreruddannelsens ramme

Jeg oplever en mangfoldighed i de trainéelærerstuderendes forskellige livsbaner, livsaldre, uddannelsesbaggrunde, som for mig - ind i mellem - er svært genkendelige læringsforudsætninger. De studerendes forskellige ansættelsesvilkår i folkeskolen gør ikke spredningen mindre. Der er med trainéelæreruddannelsen i UCL-Jelling fra 2016-2018 tale om 3 årgange af studerende, der allerede på studiets første dag stod i to "læringsrum". Samtidig med at deltage i uddannelsesrummets teori-praksis-forhold i professionshøjskoleregi har de studerende juridisk set, som offentligt ansatte, stået i 20-35 % lærerstillinger i folkeskole i Vejle - eller Fredericia Kommune; et praksisforhold med fuldt professionsansvar, arbejdstagerrettigheder og tjenestelige forpligtigelser; sideløbende med at de tager en fuldgyldig læreruddannelse (beslutningsgrundlag i bilag 3). Det er som modulansvarlig underviser på trainéelæreruddannelsen, som studiementor og som eksaminator min oplevelse, at dette eksponerer de studerendes ureflekterede forhold til *såvel* teori *som* til praksis fra begyndelsen, men at det samtidig åbner for helt nye lovende rum for lærerstuderendes praksislæring, professionsdannelse i et teori-praksis-forhold der også vægter praksis i de studerendes praksisteoretiske møde med didaktikkens teoretiske vidensdomæner i reflekterende pædagogisk-didaktisk teori og pædagogisk - og uddannelsesvidenskabelig

³ Bilag 2

forskningsviden (Qvortrup & Keiding, 2014). Som det vil fremgå i næste afsnits refleksioner over evaluering af undervisningen, reflekterer jeg over, om de traineelærerstudierende i et uddannelsespædagogisk perspektiv ikke udvikler større autonomi end 1.årgangsstuderende på den ordinære læreruddannelse? Dette på trods af diversiteten i ansættelsesvilkår, biografier, uddannelses- og karrierebaner og på trods af, at det giver mening at tale både om traineelærerstuderingens praksisshok og teorishok; sidste chok nok ikke mindst i lyset af færre studiedage på professionshøjskolen (2 hele + 2 halve) kombineret med én hel + 2 halve arbejdsdage i deres ansættelser i en folkeskole – og i lyset af mit fastholdte læsetryk! Jeg praktiserer et motto om, at ”... det er bedre at komme til undervisning uforberedt end at være ikke-forberedt fraværende - undervisningen kunne risikere at inspirere – evt. til en efterberedende læsning.” Dette i en anerkendelse af det krydspres, jeg erfarer flere af de studerende står i. Mine modulplaners litteraturforslag – ja, *forslag* og ikke lektier eller pensum! - bliver vedvarende anført i kolonner under overskriften: For- og efterberedelse. Et spædt og gradvist forsøg på at fremelske studerende - og ikke elever - ved at udarbejde en læsevejledning til hver undervisningsgang med tilbud om læsestrategi og prioritering.

Der er for vores aktuelle 1. årg. trainée-Fredericia faldet én studerende fra ud af 30 startende, og der er vedvarende en høj fremmødeprocent (gns. 24 ud af 29 mulige; dog med to i længere sygdomsperioder). Alle studerende er ansat i 25 % stillinger. Denne foreløbige registrering er interessant i relation til læreruddannelsens generelle rekrutterings- og frafaldsproblematikker og lægger op til professionshøjskoleidaktiske og -pædagogiske refleksioner over, hvordan læreruddannelsen kan lade sig inspirere af trainée⁴ – ikke mindst set i lyset af en europæisk uddannelsespolitisk diskurs om udvikling af videreuddannelsesstuderendes autonomi og ”uddannelsesrobusthed” (Danmarks Akkrediteringsinstitution, 2017).

Jeg har gentagende gange opfordret vores ledelse til at iværksætte en følgeforskning på traineelæreruddannelsen; ikke mindst i betragtning af, at Fredericia Kommune og UCL er i partnerskab om trainéeårgange 3 år frem – men også set i lyset af de politiske og offentlige ønsker om, at læreruddannelsen skal tættere på hverdagen i folkeskolen; ikke mindst derfor også af interesse for læreruddannelsen ved UCL som helhed, for Danske Professionshøjskoler og for Læreruddannelsens Ledernetværk - samt for DLF.

Som et nyt tiltag på Trainée-årg. 2018, hvor undervisningen for indeværende gennem ministerielt tildelt dispensation delvist ligger placeret i UCL's nye uddannelsesstation i Fredericia på Maskinmesterskolen, har de studerende i samarbejde med holdets danskunderviser i efteråret arbejdet individuelt med et studieprodukt; et skriftligt (fiktivt) debatindlæg til Folkeskolen.dk om det at være traineelærerstudende. Opgavebesvarelsene illustrerede, hvad det er for udfordringer, de studerende oplever i uddannelsens uformelle læringsrum (se evt. uddrag i bilag 5). De gav et lille kig ind i de psykiske og sociale ressourcer og læringsforudsætninger, vi undervisere i det formelle uddannelsesrum må medtænke i planlægning og gennemførelse af undervisningen. Øvelsen blotlagde, at der for alle interessenter i trainée-Fredericia har været blinde punkter i tilrettelæggelsen og i kommunikationen om, hvorvidt de studerende kunne forvente mentorer med afsatte timepuljer på deres ansættelsesskoler.

⁴Læreruddannelsen i UCL-Jelling har ifølge uddannelsesberetningen for 2017 en frafaldsandel på 15 pct. inden 3. semester, der er den næstlaveste siden 2011, men 3 procentpoint fra 2017-målet på 12 pct. Der i skrivende stund ikke oversigt over traineelæreruddannelsens andel heraf. Læreruddannelsen ændrede i 2016 sin struktur, således man som studerende nu følges med sit hold de første to år.

B 3.2 Refleksioner over læringsforudsætninger og læringsvilkår

Foranlediget af vores hyppige samtaler og kontakt med de studerende (3 gange ugtl. i uddannelsesrummet) og med afsæt i de frustrationer og glæder, de studerende udtrykte, opfordrede jeg vores uddannelseschef til at invitere alle interessenter til et formativt statusmøde på Maskinmesterskolen. Med henvisning til beslutningsgrundlaget (bilag 3) gjorde jeg gældende, at de oprindelige intentioner var, at "… den teoretiske undervisning udbydes af uddannelsesstedet, og omsætning i praksis sker gennem ansættelsen som trainée. Bearbejdning af refleksioner over praksis sker i samarbejde med mentor i ansættelsen og med undervisere på uddannelsen." Jeg bad om lov til at udarbejde en dagorden, et oplæg og om at lede mødet og blev imødekommet. Afviklingen forløb fint og min ledelse takkede for en fin form, der brugte elementer af de undervisningsformer, jeg anvender i hverdagen; 1) Velkomst, 2) Korte oplæg om tankerne bag trainée-læreruddannelsen og trainée-ansættelsen v. børn- og ungechef i Fredericia Kommune og uddannelseschefen 3) Studerendes konversationer om deres uddannelsesmotivation og forestillinger om uddannelsen med øvrige interessenter som medlyttende, 4) "Students Corner" i plenum om de studerendes gode oplevelser og udfordringer frem til nu, 5) "Leaders Corner" i plenum om skoleledelsesrepræsentanter og fastansatte lærere på trainée-skolerne om deres oplevelser som "uddannelsessted" 6) Afslutning: Hvad går vi hver især herfra med? Et møde fra 14.30 – 16.00 (Bilag 4).

Det, der kom ud af mødet, var frem for alt, at Fredericia Kommunes interessenter og projektejere fik et blik ind i de trainéeansattes *arbejdsforudsætninger* i det formelle *arbejdsrum*, som de samtidig oplevede at jeg, som professionshøjskoleunderviser, også forstår som en uformelt *praksislæringsrum*.

Forventningsafstemningen bevirkede ikke tildeling af timer til mentorer på ansættelsesskolerne, men til, at en anerkendelse af behovet blev artikulert. Opfølgende har jeg som underviser oplevet, at mit initiativ af de studerende er blevet opfattet som en betydningsfuld lydhørhed overfor deres udfordringer i en uddannelsesstilrettelæggelse, hvor asfalten så at sige lægges, mens der gås. En reflekteret anerkendelse synes aldrig alene at være en måde at tale og forholde sig respektfuldt på – det handler i et tidsperspektiv også om tillid, troværdighed, omsorg og om en etisk fordring på ansvarstaging, der kommer til udtryk i konkrete handlinger over tid.

Derfor kan det didaktiske begreb *læringsforudsætninger* også indeholde en faldgrube indenfor traineelæreruddannelsens ramme: De studerendes grad af engagement og læringsvilje i uddannelsesrummet kan misforstået ses som udtryk for de studerendes uddannelseskapital eller uddannelsesressourcer og habituelle dispositioner - uden at være det. Den professionsrettede motivation, mange af de studerende i konversationerne og på "Students Corner" til mødet gav udtryk for, og som de fortalte om, de havde haft forventninger om ville blive imødekommet ved studie- og ansættelsesstart, viste sig ikke at kunne adresseres af de studerende. I stedet frustreredes de helt ind i uddannelsesrummet; ikke mindst, når vi undervisere implicit antog eksistensen af tildelte mentorer! De studerendes længsel efter mening og anerkendelse - og deres først udtalte skuffelse over ikke "at komme mere på scenen" efter en forberedelse og planlægning sammen med en "fuldblodslærer" - kunne nemt af os undervisere have været misfortolket som spørgsmål om de studerende læringsforudsætninger – og ikke som et *læringsvilkår*.

B 3.3 Refleksioner over de trainéelærerstuderendes indtræden på læreruddannelsens scene

I min planlægning af modulet overvejer jeg, hvordan undervisningens indhold, form, arbejdsformer og de former for omgang med viden, som formen og indholdet sætter rammer for, kan tage hinanden i hånden? Det handler om tilrettelæggelse af rum for at underviserens og studerendes rollebevidsthed i et samspil kan fremmes, og det handler om mine og de studerendes muligheder for forskellige former for meddelelsesadfærd og dannelse af relationer i undervisningens forskellige rum; og ikke mindst om studerendes relationer til studerende! Afdøde norske professor i didaktik, Erling Lars Dale, har af relevans for denne pædagogisk-didaktiske udfordring skrevet om *undervisningens æstetik*:

Dramaet skabes af deltagernes umiddelbare handlinger, og eleverne er centrale i realiseringen af den pædagogiske fortælling. Undervisningen har derfor ikke én kategori for aktører (underviserne) og én for publikum (studerende som tilskuere). De scenisk optrædende skifter hele tiden. Og ikke mindst er de ydelser, eleverne præsterer som aktører, relateret til medelevernes værdsættelse (som publikum). Pointen er, at der eksisterer et vedvarende dynamisk samspil mellem det, som deltagerne gør som aktører, og den vurdering, de bliver gjort til genstand for af andre deltagere i undervisningen. Der er derfor god grund til at være skeptisk over for formuleringer i stil med... at det "vigtigste læremiddel er lærerne selv..." (Dale 1998, s.255).

Citatet er i betragtning af afsenderdatoen interessant, når vi i dag kan læse evidensbaserede kendetegn på effektiv undervisning, hvor læreren siges at være den (enkelt-) faktor, der har størst indflydelse på elevers præstationer – måleligt set. *Know Thy Impact – you see* (Hattie, 2013). Jeg tillader mig med Dale at være skeptisk overfor muligheden for at kunne sige noget om undervisningen effekt ved at isolere kategorien læreren som én faktor.

De roller i undervisningen, som min planlægning tiltænker og positionerer de studerende i, må nødvendigvis korrespondere med de underviserpositioner eller roller, jeg selv planlægger at påtage mig – uden at de på nogen måde skal tænkes som de selvsamme! De studerende skulle gerne gennem indhold og form blive sig bevidste, at "min" undervisning og "deres egen" læreproces kan ses som spejlbillede på deres "egen" kommende undervisning og "egne" elevers læring. På forskellige måder hænger rollerne sammen uden at være sammenfaldende. Der kan tales om en så at sige "æstetisk fordobling"; en kategori, jeg er blevet opmærksom på via mit udviklingsarbejde sammen med en kollega i *det Tværprofessionelle didaktikværksted* (se senere). Hvis undervisningen skal udvikle de studerendes ansvar, autonomi og engagement i egne og andres læreprocesser, er denne didaktiske spejling – babushkadidaktisk set - helt afgørende: Med fordobling forstår jeg, at underviser og studerende løbende agerer, re-agerer, supplerer og komplementerer hinandens udspil i undervisningen/ læreprocessen, hvorved der udvikles yderligere udspil og ny indsigt etc. Det særligt analytiske ved den æstetiske fordobling er, at deltagelse i undervisning kan ses som et spil, hvor man er til stede; som sig selv (personligt) og som "fiktiv" rollefigur (fagpersonligt). Man kan så at sige gå ind og ud af sine – og andres – roller. Jeg tilstræber at de studerende bliver bevidste om sig selv, såvel som sig selv og som en undervisende eller lærende, som de, og andre indtager og spiller *lige nu*, samtidig med at de lever sig ind i, at det gør de også i en fremtid som nogle andre.

Når det, der spilles eller "opføres" lige nu, kan fortolkes som et "undervisnings- og læreprocespil", hvor alle personer i rummet spiller med og har noget "på spil", kan den enkelte studerende på en gang komme til at se sig selv- og de andre - som en anden og andre; og til at se sig selv og de andre som andre end den og

dem, de er uden for spillet. Identifikationsmulighederne mangegøres med andre ord i et gensidigt spil mellem at se sig med den andens øjne som person og som fagperson; både fra "det virkelige liv i skolen" og fra professionshøjskolens "prøverrealitet" eller øverum. Ved på den måde at se forholdet mellem underviser og studerende som "et spil", kan den forståelse, man erhverver sig gennem "undervisnings-læreproces-spillet", transformeres fra et subjektiv til et inter-subjektiv oplevelse af fælles forståelse og fællesskab(en); og det ikke alene på baggrund af egne og andres empiriske erfaringer, men også på de forestillede erfaringer.

Jeg reflekterer fortløbende over, at undervisning på den måde er nødt til også ind imellem at være kunstig og rituel og fremmed og anderledes, hvis den skal omfatte de trainéelærerstuderendes dannelse af professionsidentitet. Der skulle gerne opstå resonans og høres andre stemmer. Og det indebærer, at det andet kommer mig i møde som noget anderledes: "Der må altid være noget, som jeg måske ikke forstår, og som jeg slet ikke kan inkludere mig på ... en form for modsigelse, som de gribes af, som bevæger dem, og som de tager alvorligt" (Rosa & Endres 2017, s.31).

Denne refleksion stiller fordringer til min hold- eller klasseledelse og performance, som Thomas Ziehe (2007) synes at have et særligt øje for. Ceremonialisering bliver et pædagogisk nøglebegreb for en senmoderne lærer; det fordrer udvikling af lærerens ekspressive og stilmæssige egenskaber og overtalelseskvaliteter til at spille med. Ziehe taler om behovet for en "charmerende autoritet", der kan overbevise, medrive, anspore og trække med; et behov for en professionel stil, hvori fagkundskab, opmærksomhed, afslappethed og beslutsomhed, rutine og lejlighedsvis fascination kommer til udtryk. Om min underviserstil kan kategoriseres som "charmerende autoritet" kan jeg ikke reflektere mig til, men overveje i lyset af, om jeg kan mærke at lykkes mig at skabe resonans. Og *at mærke* er en erkendelsesvej – uden evidens. Men mindre kan også gøre det under handletvang.

B. 3.4 Refleksioner over mine implicitte studerende og mine studerendes implicitte underviser

Uanset gyldigheden og reliabiliteten af mine ovenstående refleksioner og personlige teorier om trainéelærerstuderendes autonomi og om æstetiske dimensioner i min undervisning har en del studerende i videregående uddannelser ifølge international forskning vanskeligt ved at blive anerkendt, fordi de i udgangspunktet står længere fra at kunne beherske og spille med på de normer og den uddannelseskultur, der gør det muligt at blive anerkendt som seriøse studerende (Ulriksen 2014). Studerendes deltagelse og involvering i uddannelser er derfor ikke nødvendigvis udtryk for vilje eller en strategi, men kan som sagt også være udtryk for, hvilke muligheder uddannelseskulturen stiller til rådighed for at involvere sig og for deltagelse i undervisningen. Hvordan tager jeg denne uddannelsesvidenskabelige evidens til efterretning i min planlægning?

Før jeg møder de studerende forventes det procedurerigtigt, at jeg har lavet en modulplan, der er klar i god tid før modulet for et semester starter; med datoer, tidspunkter, lokaliteter, læringsmål, tema, litteratur og forslag om grundbøger/ læremidler. Jeg har en hang til i min planlægning implicit at gå ud fra at de studerende er interesserede, glæder sig til en fagligt spændende tid, har søgt ind af faglig interesse, er indstillede på at gøre en indsats og et stykke arbejde, finder modulet relevant og er motiverede for at sætte sig ind i det og at de studerende ønsker at forstå det, de skal lære. Men der kan i min plan ligge ikke-inkluderende antagelser om, hvordan de studerende er, og hvordan de bør kunne gribe deres uddannelse

an? Der er flere studerende på holdet, end jeg bryder mig om, der forventer, at jeg vil stå på mål for et eksplicit relevans- og anvendelseskriterium, og som jeg har svært ved at få dem til at aflære; en mål-middel tænkning og instrumentel forståelse af forholdet mellem teori og praksis. De studerende må ikke forvente, at modulet kan - og skal - kunne bruges som opskrift. De kan få større erkendelse og indsigt. Pludselig er der alligevel nogle bestemte elementer, jeg netop anbefaler og tilbyder, at de studerende tænker ind i en anvendelse! På den måde har min *plan* måske en upåagtet implicit *reflekterende* studerende, der er mig ubevidst, og som ikke er den *empiriske* studerende? Måske forudsætter mit planlagte indhold, mit valg af undervisningsformer, min nedbrydning af læringsmål, at de studerende har en bestemt studiepraksis, indstilling, fortolkning og adfærd i forhold til studiet og i forhold til interesser og orienteringer i relation til indhold. Jeg kan med Dale i erindring godt blive bekymret for, om min planlægning. Selvom jeg ifølge Hattie er den vigtigste enkeltfaktor, der har indflydelse på de studerendes læring.

B. 3.5 Refleksioner over anerkendelse af de nyankomne (usikre) studerende

Det er i forlængelse af refleksionerne ovenfor værd at reflektere videre over, hvad der i læreruddannelsen fører til de lærerstuderendes usikkerhed og frustrationer – og hvad en underviser kan gøre for at imødekomme disse? Et udviklingsarbejde ved Videnscenter for Didaktik VIA UC, der var optaget af at beskrive lærerstuderendes professionelle udvikling, udgav i 2013 en formidling af deres opnåede udviklingsviden i artikelsamlingen *Undervisning i læreruddannelsen. Et oplæg til grundlagsdiskussioner* (Beck, Frederiksen & Iskov, 2013); herunder artiklen *De usikre de studerende* (Frederiksen, 2013) om de studerendes udvikling af professionel identitet igennem uddannelsen. Værd at bemærke er en række fund, der er kilder til studerendes usikkerhed, tilbagetrækning og frafald: Forskellige teoriforståelser mellem underviser og studerende; oplevelse af manglende sammenhæng mellem forberedelse og undervisning; oplevelse af manglende forståelse af, hvad der forventes af den studerende; oplevelse af manglende klar rammesætning af gruppearbejde. Det pointeres, at det er yderst vigtigt, at underviseren får forklaret, hvorfor det konkrete indhold i et konkret modul, tema eller i en konkret lektion er vigtigt og relevant, hvis den studerende skal have det optimale ud af uddannelsen og ikke skal føle sig for usikker som studerende i undervisningen. Nogle interviewede 1. årgangsstuderende oplevede, at undervisere ikke altid får ekspliciteret sammenhængen mellem undervisningens indhold og det stof, underviser forventer, at de studerende har forberedt sig på. Flere studerende oplevede dertil, at de ikke fik feedback på forståelse, tanker og perspektiver i forhold til deres forberedelse. Også gruppearbejdet nævnes som stor kilde til frustration og utryghed hos de studerende, der ønsker struktur og rammesætning af underviser. Udviklingsmaterialet rejser afsluttende det grundlagsspørgsmål, hvor meget underviserne på læreruddannelsen vil, kan og bør understøtte og nurse? Under spørgsmålet ligger nogle af udviklingsarbejdets fremanalyserede underviserdilemmaer: De studerende vil gerne opfattes som selvstændige, ansvarlige studerende og påtage sig ansvar, men på den anden side vil de gerne være elever, der føres ved hånden, og have underviser til at tegne klare rammer, styre og føre processerne, vælge grupper og løse konflikter i grupper. Underviser skal ifølge de studerende ikke tilpasse undervisningen mindst fællesnævner, men undervisningen må heller ikke gøre for ondt og udfordre for meget.

Jeg reflekterer, at læreruddannelsen er en videregående uddannelse, det er voksne mennesker, der selv har valgt. Jeg ved jo godt, at der er evidens for at tydelige forventninger, klare rammer, målrettethed og et godt læringsmiljø fremmer studieengagementet. Hvordan så lede pædagogisk med personlig autoritet og empatisk styring uden at blive "barnepige-underviser"? Når jeg betænker, at en

professionshøjskolepædagogisk og -didaktisk ansvarlighed i dag er spændt ud mellem ydre politiske krav og visioner og lokale ressourcemæssige realiteter in casu "selvforvaltningens almagt" og "rammestyringens og kvalitetskontrollens afmagt", kan jeg godt mærke en formynderstemme i min høresnegl.

Det har i min planlægning og gennemførelse af INTRO-modulet således optaget mig, om jeg påfører de studerende rollen som studerende eller om de selv påtager sig den, og i hvilken udstrækning det overhovedet er muligt for de studerende at forstå, hvad uddannelsen drejer sig om, og hvilken retning deres læreprocesser i et uddannelses- og professionsdannelsesperspektiv gerne skulle tage? Kan man f.eks. forstå et læringsmål før man har lært det? Der ligger i min refleksion både et pædagogisk paradoks og et læringsparadoks. Jeg står tilsyneladende overfor en modsigelse: "Hvordan kan jeg gennem ydre indvirkning bringe et menneske til ikke at lade sig bestemme af ydre indvirkninger?" (Nelson, 1922/1979; s.343 i Oettingen 2017, s.195). Jeg tænker, at det at deltage i undervisning i grunden at anerkende, at man ikke er god nok, sådan som man er; at man har brug for at blive til en anden, til noget andet. Ellers havde de studerende jo ikke brug for at deltage (frivilligt) i undervisningen? Mine refleksioner er altså hængt op i det paradoks, at man som god nok allerede ved indgangen til trainéelæreruddannelsens læringsrum i en grundlæggende betydning til en vis grad fradømmes retten til at være godt nok, som man er, da indtrædelse i undervisningssituationer for mig er en anerkendelse af, at skulle blive til en anden/noget andet.

Mine udfordringer og krav på de studerende opmærksomhed og forventning om engagement må derfor selvfølgelig ikke være for stor, så de studerende løber mentalt skrigende bort – måske falder fra – af angst for at dette nye noget, der af nogen kan opleves som en selv-udslettelse. Det er en delikat balance at holde som planlæggende og gennemførende underviser. Hvordan vende et evt. teori-chok og en anerkendelseskriser til god anderledeshed.

Min professionserfaring og akademiske studier har lært mig, at hvis professionsudøveren *betingelsesløst* praktiserer - og fastholdt tænker - forholdet mellem underviser og studerende *som* et gensidigt anerkendelsesforhold, står læreforholdet i fare for at udvikle sig anomisk. Hvis den trainéestuderende ikke anerkender min rolle og opgave som underviser, kan jeg slet ikke komme til at anerkende den studerende. Jeg kan med Hegel kun anerkende en, der anerkender mig. Der er selvfølgelig én, der skal spille ud. *Men*, det rækker ikke alene med den enes gode vilje. Så kommer det mere til at handle om undervisers ensidige anerkendelse af den studerende, der nærmest umuliggør et rum for den pædagogiske intervention og for undervisers opfordring til, at den studerende selvoverskrider med henblik på at blive til en anden/noget andet; måske noget andet, end den pågældende ikke anede fandtes! Det er en pointe, der står på skuldrene af Axel Honneths reception af Hegel, som også ligger under Charlotte Palludans *Feedback – et spørgsmål om anerkendelse* (2013), der indgår i litteraturvalget til INTRO, og som jeg inddrager i flere sammenhænge: studiegruffacilitering, modulgodkendelsesprocedure på INTRO og LG 2 samt i min egen evalueringsprocedure på LG 1 (se næste afsnit). Palludan foreslår at en konstruktiv kritik er anerkendende i ovenstående forstand, fordi en udeladt kritik krænker den studerende ved at fratage den studerende sin mulighed for at bidrage/blive bedre/klogere etc., som jeg også advokerede for i mit ovennævnte specialeperspektiv. Hun foreslår bl.a., at man i en studiegruppe kan udøve en høflig uopmærksomhed i et udskudt anerkendelsesforhold af hensyn til - eller i anerkendelse af - et fælles tredje, så gruppens projekt i fællesskab kan prioriteres som momentant vigtigere end et enkelt gruppemedlems behov for kritisk-

konstruktiv anerkendelse. Uden at undlade den kritisk-konstruktive anerkendelse foreslår Palludan en udsættelse til en senere forskudt anerkendelse/ feedback (Palludan, 2013).

Afsnit 4. Refleksioner over undervisning *Praktikvejleder til læreruddannelsen*⁵

Som det fremgår af adjunktplanen er jeg i skrivende stund modulansvarlig underviser og eksaminator på efter- og videreuddannelsens PD-modul *Praktikvejleder til læreruddannelsen* i Vejle Kommune. Før min adjunktperiode tog sin begyndelse havde jeg uddannet et hold praktikvejledere i Kolding Kommune i 2014-15. Deltagerne dengang var alle efarne og engagerede lærere med 8-25 års praksiserfaring. Aldersfordelingen på Vejleholdet er den samme men med lidt lavere gennemsnitsalder.

Jeg havde i Kolding Kommune – og nu i Vejle – reflekteret over, hvordan jeg kunne tilrettelægge en undervisning, der hurtigt og på langt sigt gjorde det muligt for de studerende at tage viden, færdigheder og kompetencer med sig fra videreuddannelsen ind i deres arbejdsliv? Hvor tæt og direkte en antagelse om overførbare skulle jeg antage? I hvilken grad var der overførbare mellem på den ene side teori og praksis i uddannelsesrummet og på den anden side til praksis i de studerendes "arbejdsrum"? Og hvor i undervisningens gennemførelse kom mine - måske ureflekterede - antagelser til udtryk?

Overgange mellem uddannelsesliv og arbejdsliv problematiseres læringsteoretisk i dag ofte som et spørgsmål om *transfer*. Der spørges til hvordan læring og viden kan overføres fra en kontekst til en anden. Samtidig er der politisk i dag langt mere fokus på uddannelsernes transferkapacitet, dvs. deres sammenhæng med den omverden, hvor kundskaberne efterfølgende skal omsættes (Lauersen & Stenager, 2017). Professionshøjskoleidaktisk bliver det derfor interessant for mig at reflektere over, hvordan formidling af teoretisk-akademisk viden eller forskningsbaseret viden kan kobles sammen med arbejdet gennem studenterbårne studieaktiviteter, så kundskaberne så at sige får ben at gå på og et landskab at arbejde i. Der er med transfer for mig tale om en måde, hvorpå teori-praksis-forholdet i professionernes grund- og videreuddannelser som vekseluddannelser gen-italesættes. Ofte fremstilles problematikken på den ene side som spørgsmål om at kunne oversætte teori til praksis (praktisere teorien) og på den anden side som et spørgsmål om at kunne teoretisere over praksis (danne teori ud af praksis). Så hvordan *bør* jeg ud fra refleksioner over sådanne transferproblemer og ud fra min ambition tilrettelægge uddannelsesrummets undervisning, vejledningssituationer, observationer af undervisning og vejledning, teamrefleksioner og feedbacksituationer? Dette samtidig med at jeg lever op til bekendtgørelsernes eksplicite forventninger om at en kobling eller sammenhæng mellem teori og praksis er mulig. Dette vil jeg nedenfor reflektere videre over.

B 4.1 Refleksion over praktikvejlederstuderendes behov for et fælles sprog om teori og praksis

Før min adjunktperiode tog sin begyndelse havde jeg som nævnt uddannet et hold praktiklærere i Kolding Kommune i 2014-15. Deltagerne dengang var alle efarne. De havde på den første undervisningsgang udtrykt et påtrængende behov for viden om det nye praktikfag (LU13), men også tilkendegivet et behov for at udvikle nye begreber og kategorier i forhold til at kunne beskrive de lærerstuderendes og deres egen

⁵ Modulvejledning og min modulplan for første semester – i bilag 6 og 7

underviserpraksis, når de skulle vejlede de lærerstuderende, og når de som kommende bedømmere skulle deltage som eksaminatorer til de nye prøver i praktikfaget. De efterlyste et fagsprog, der dels kunne "kortlægge" og analysere & fortolke praksis i forhold til praktikfagets 3 kompetenceområder; klasseledelse, relationskompetence og diaktisk kompetence. Dels følte de sig i deres kontakt med lærerstuderende henvist til at måtte udtrykke sig i et hverdagsprog, og de mente, at de for ofte oplevede at udveksle "synsninger" med de studerende. Det gjorde det svært for dem at forestille sig en ligeværdig rolle som kommende eksaminatorer med læreruddannere fra professionshøjskolen.

Min ambition blev hurtigt at de studerende praktik- og folkeskolelærere fik "ajourført" deres metodiske, pædagogiske -, didaktiske – og - måske nye - vejledningsmæssige begreber med henblik på at kvalificere deres vejleder- og eksaminatorrolle. Dette omfattede også metodiske begreber om fremstilling af empiri og artefakter gennem observation og skriftliggørelse, som kunne bruges som vejledningsgrundlag og bidrage til de lærerstuderendes formuleringer af problemstillinger til praktikprøverne.

Når der vejledes i mellemrummet mellem uddannelsessted og arbejdsliv, kan der argumenteres for, at det er afgørende, at der eksisterer en grad af fælles sprog blandt vejledningsaktørerne, så der også kan skabes et egentligt refleksionsrum. Læreruddannelsen har traditionelt set repræsenterer et refleksionsrum. Arbejdet et "driftsrum". Praktiklæreren i folkeskolen, den lærerstuderende praktikant og læreruddanneren fra professionshøjskolen har imidlertid i mit blik alle tre en interesse i at komme ud over en polariseret opfattelse af, at teori og praksis i læreruddannelsen fungerer helt uafhængigt af hinanden. Efter at praktik er blevet et fag i læreruddannelsen er praktikskolerne også blevet uddannelsessteder, og praktiklærerne er i princippet blevet uddannelsesansvarlige. Derfor er det interessant, at praktiklærerens praksis-teori-orientering og den lærerstuderendes teori-praksis-orientering teoretisk set kan mødes i samskabende og reflektierende processer, hvorved der kan blive tale om vejledning *med* og ikke af de(n) studerende. Skal et sådant gensidigt praksis- og teorigenererende vejledningsmøde bringes til veje peger teorien på at et kendskab til *praksisteori*-begrebet bliver vigtigt.

B 4.2 Praksisteori og transfer

En *praksisteori* kan metaforisk forstås som en vase af private, intimt sammenvævede, men stadig foranderlige system af egen og andres viden, erfaringer og teorier. Vasen indeholder også personlige erfaringer og oplevelser med undervisnings- og opdragelsespraksisser. Der tales med begrebet om indgredisenser, der integrerer sig i filosofiske, politiske og etiske værdiperspektiver, som til en hver tid har betydning for personens undervisningspraksis. Det handler både om et handlingsniveau, et begrundelsesniveau og et niveau for etisk retfærdiggørelse. Der er kort sagt tale om de værdier, erfaringer og den viden en praksis er funderet i. De af deltagerne på holdet i Kolding, der gik ind i PD-modulet med praktikvejledningserfaringer, var generelt forundret over, hvor svært de havde oplevet det at gå ind i en vejlederrolle. Jeg tilskrev det til dels en ureflekterede praksisteori og et manglende adækvat fagsprog.

Med en spørgende og inddragende tilgang til de studerendes egne erfaringer, antagelser og perspektiver havde jeg i Kolding overskridelse af de studerendes egne indlejrede forforståelser, praksisteorier og praksisser for øje. Så de studerendes læring kunne få dybde og en såkaldt transformativ effekt, der indvirker på hele fagpersonens professionelle forholdemåde. Det var på en gang refleksioner over, hvordan de studerende folkeskolelæreres erfaringer fra eget arbejdsliv bedst kunne bringes i spil i uddannelsens undervisningssituationer og refleksioner over, hvordan det, der *kan* læres i uddannelsesrummet, kan få liv

uden for undervisningslokalet ved at uddannelsen omsættes i daglig praksis? Spørgsmålet om transfer var således i et tilbageblik på Koldingholdet allerede mit omdrejningspunkt.

Det er vedvarende vigtigt for mig at reflektere over at erfarne praktikeres møde med sig selv og med hinanden i gensidige roller som studerende og som erfarne, anerkendte fagprofessionelle, stiller mig overfor et særligt ansvar for at skabe et tillidsfuldt læringsrum. Vi ved med evidens – og common sence – at tryghed er afgørende for at kunne koble teori og praksis i uddannelse (Hattie, 2013, Helmke, 2103). Det er på den måde afgørende at inddrage de studerendes oplevelse af læringsmiljøet i spørgsmål om, hvordan inddragelse af vejlednings-, observations- og refleksionsøvelser i videreuddannelsens undervisningsrum kan tilrettelægges og gennemføres, så øvelserne ud over at love anvendelighed også i sig selv bliver værd at bruge tid og kræfter på i uddannelsesrummet.

Der ligger i studenterinddragelse og i studieaktiviteter baseret på synliggørelse af de studerendes egen praksis en "afprivatisering" og en risiko for, at eksponering af lærerpersonlighed og egen praksis risikerer at blive usikkerhedsskabende – og i værste fald skamfuld. Det har jeg især måttet betænke i min inddragelse af videoobservation af egen og andres praksis som metode (Microteaching)

B 4.3 Refleksioner over hvad der gøres

Med de senere års udvikling i lovgivningen for såvel folkeskolen, læreruddannelsen og eftervidereuddannelsessystemet er der med kompetencemålreguleringen af uddannelserne som sagt en øget praksis- og anvendelsesorientering på professionsuddannelserne. Operationalisering af kompetencebegrebet med udgangspunkter i konkrete empiriske problemstillinger fra grundskolen, der inddrager forskningsviden og relevant teori og bringer den i anvendelse, rangeres i dag. Det betyder konkret, at et traditionelt afsæt i et vidensindhold og i tekstvalg i en professionsundervisers didaktiske refleksioner over, hvad de studerende skal igennem, er blevet afløst af refleksioner over mål for, hvad den studerende skal blive i stand til at kunne. Det må jeg forholde mig til. Det har været op til professionshøjskolerne at udarbejde de konkrete moduler, som skulle lede frem til de givne kompetencemål. De videregående uddannelser i Danmark har samtidig i stigende grad været legitimeret ud fra en hævdet uoverensstemmelse mellem teori og praksis. Slogannet "Mere folkeskole i læreruddannelsen!?" var en formulering i omløb, da den nye læreruddannelse i 2013 blev sat i søen. Praktik blev reformeret, og der blev, fornuftigt i mit blik, lagt op til et opgør med den gængse opfattelse af, at teori kun findes på uddannelsesstederne og praksis kun på skolerne. Hver praktikperiode skulle efter reformen afsluttes med en kompetencemålsprøve, der skulle koble teori og praksis tættere og bedre. Det har imidlertid også været min erfaring som underviser, vejleder og eksaminator på den ordinære læreruddannelse, at de lærerstuderende ved prøven teoretiserer i en sådan grad, at de ikke altid (be)griber praksis, så teorien kommer til at leve sit eget liv løsrevet fra de studerendes praksiserfaringer.

Jeg har oplevet, at der sker skævvridninger af praktikvejledningen, når praktikprøverne og det udbytte, den studerende i den forbindelse skal have med hjem til uddannelsesrummet, kommer til at skabe distance til den lærerstuderendes fagpersonlige og praksisteoretiske engagementer og handlegrundlag.

Praktikvejledningen kan hurtig blive til en byttehandlen mellem lærerstuderende og praktikvejleder. Måske har begge parter den forestående prøvesituation og dens 3 kompetenceområder didaktik, klasseledelse og relationsarbejde i fokus? Praktikvejleder kan have tendens til på en gang at fremstå med autoritet og rådgivning i forhold til de lærerstuderendes konkrete undervisningshandling og samtidig usikker i en

passiv forholden sig til de studerendes prøveforberedende ”kompetencemålsorientering”. Den kan hurtigt komme til at fylde. Det kan som deltager i et reflekterende praktikvejledermøde opleves som eftergivenhed over for praktikfagets læringsmål, der med prøvebeskrivelsens kompetencematice nærmest kan opleves at blive lagt ned over den lærerstuderendes praksis som et net for at denne kan få fisket sin fangst. Den reflekterende vejledning kan blive sporadisk og overfaldisk. Reflekterende samtaler om tankevækkende arbejdssituationer kan i forlængelse af min praksiserfaring (ofte) udgrænses i en tavs alliance mellem lærerstuderende og praktiklærer.

Der er behov for at uddanne flere praktikvejledere til læreruddannelsen.

Professionshøjskolerne ønsker aktuelt at invitere kommuner og skoler til et tættere samarbejde om praksistilknytningen i læreruddannelsen. Professionshøjskolerne appellerer til, at kommunerne prioriterer, at de lærere, der har lærerstuderende i praktik, har en praktikvejlederuddannelse, som det også er tiltænkt. Det kniber imidlertid med de kommunale viljer og midler. Det er op til kommunerne selv at vælge, om de vil finde penge til finansiering praktiklærerens videreuddannelse. Et andet problem er, at professionshøjskolerne og kommunerne har lavet en fælles målsætning om, at hver folkeskole skal have mindst én praktiklæreruddannet. Så barren er ikke sat højt.

B 4.4 Refleksioner over positioner i vejledning – og hvad der *kan* gøres

Det er blevet min erfaring, at mange praktiklærere ikke kan formulere deres egen praksisteori i tilstrækkelig grad. Derfor kan de have svært ved at argumentere for alle deres handlinger i undervisning og have svært ved at fortolke de lærerstuderendes handlinger ved at føre reflekterende og undersøgende samtaler om disse praksisteorier. Lærerstuderende i praktik har deres uformulerede praksisteori, såvel som praktiklæreren og jeg selv har. Når jeg har iagttaget og deltaget i vejledninger med studerende og praktiklærere, har det ind imellem slået mig, at der blev kommunikeret uden at vi deltagere i løbet af vejledningen nåede at afklare de positioner, vi talte ud fra. Der fremstod ingen klare kriterier for hverken vejledning, vurdering eller bedømmelse. Det bliver vigtigt at implementere skriftlige vejledningsdokumenter som praksisbeskrivelser og vejledningsdagsordner, så vejledningens saglighed og genstand kan fastholdes. Der bliver let tale om en mesterlæresituation, hvor tavs viden nærmest implicit forsøges overført i en kæde fra mig over praktiklæreren til den studerende. Det finder jeg problematisk, når vi længe har vidst, at det, at gøre sig erfaringer med lærerjobets personlige og personlighedsudviklende sider ved at gøre dem til genstand for refleksion i faglige fællesskaber, spiller en ikke ubetydelig rolle hos de professionsstuderende.

Empiriske undersøgelser har tidligere vist, at ofte reflekteres vejleders egne mønstre som professionel lærer *ikke* i praktikvejledningen. Dette forhold er der, forskningsmæssigt, belæg for lukker af for den lærerstuderendes muligheder for at få professionsdannende erfaringer gennem fælles refleksioner over egen og vejleders praksisteori (Sundli, 2004). Set i det lys kan det derfor forstås som ensidigt, hvis det *kun* er praktikanten, der skal være selvrefleksiv. Den studerende får ikke mulighed for ”at slå følge” med praktikvejlederens selvrefleksioner, hvis denne ikke selv foretager dem! Selvrefleksivitet ser jeg som ”handling” eller ”mønstre”, der, måske paradoksalt sagt, kan være lige så afhængige af mulighed for imitation (mimesis) som et *mester-læring-forhold* og *modellæring*. Begreber, som vi ellers teoretisk forbinder med *tavs* imitation og kropssprog.

B 4.5 Refleksioner over efterligning og erfaringsdannelse

Med Aristoteles er mimesis den skabende eller fortolkende efterligning, som skuespillere på scenen udfører. Ikke blot en spontan gentagelse (Kemp, 2013). Den skabende mimesis er for mig dermed ikke blot en kropslige efterligning, den er også intellektuelle præstationer; i en mimetisk refleksionsproces forstår vi det sagtes og det handledes mening – og vi sætter selv noget til. Det er en dannelsesproces.

Jeg har som læreruddanner og som folkeskolelærer naturligvis min teoretiske og praktiske viden, erfaring og etos, og praktiklæreren på praktikskolen har sin praktiske erfaring og sin professionsuddannelse. Men det kan ikke være tilstrækkeligt for de lærerstuderende at tilegne sig en teoretisk viden gennem min undervisning; og det kan ikke anbefales de studerende at forsøge at kopiere praktiklærerens eller kollegers praktiske erfaringer. Erfaringer lader sig ikke sådan lige overføre eller mime. I et refleksions- og samtalerum kan erfaringer *gøres til genstand for overføring*, kan man sige (Schmidt, 1999). Men man kan aldrig overføre de selvsamme erfaringer, der efterlignende kan praktiseres med den samme effekt og indvirkning på dem, man selv har ansvar for skulle ville noget med.

Refleksioner og fortællinger er en måde at prøve at forstå og erkende verden på. Refleksioner kan være med til at skabe helhed i det, der fortælles og i det, der derigennem konstrueres. I en praktikvejledningssituation kan det at følge en andens selvrefleksion derfor blive en kreativ efterligning af praktikvejlederens profesisonelle handlingsliv og dets emotionelle dimensioner. Men den lærerstuderende sætter selv noget til i sin mimesis – og lærer måske noget andet, end det praktikvejlederen havde tænkt sig. Og det er ikke så dårligt, når meningen er, at den lærerstuderende ikke skal blive en kopi af praktikvejlederen. Hvis den lærerstuderende ikke får mulighed for at mime en selvreflekterende praktikvejleder bliver hun imidlertid heller ikke selv en selvrefleksiv og reflekterende didaktiker.

B 4.6 Refleksioner over hvad jeg gør – om omgang med viden i studieaktivitetsmodellen

Jeg tilstræber ikke at undervise på én bestemt måde. De praktikvejlederstuderendes mulighed for at forstå, træne, tilegne – og øve sig i flere former for læringsrum i uddannelsesrummet er afgørende. Studerende lærer ikke ens og helst aldisigt. Mine input må derfor veksle mellem at være autoritative i deres formidling, stilladserende i deres opgavestilling og være dialogisk faciliterende og stimulerende i deres konsulterende form. Jeg didaktiserer så at sige studieaktivitetsmodellen, og lægger op til en samtænkning af arbejdsformer og vidensformer, så arbejdsformer kommer i overensstemmelse med det vejledningsfaglige indhold og de kompetencemål, der skal læres. Det er vigtigt for mig, at de praktikvejlederstuderende er klar over, om jeg forventer de har en modtagende, afprøvende, reflekterende eller anvendende omgang med den viden, der skal læres. Jeg ser studieaktivitetsmodellen som en læringscirkel ud fra Steen Becks læringskvadranter, som han har konstrueret ud fra en komplementær sammenstilling af psykologerne Jean Piagets og Lev Vygotskys læringsteorier (Beck, 2017, bilag 8), hvor aktivitetsmodellens 4 kvadranter bliver fire mulige undervisningsrum, der også som potentielle læringsrum udsætter de studerende for forskellige undervisnings- og kommunikationsformer og måder at omgås viden på. Som didaktiseret model giver studieaktivitetsmodellen mig herigennem mulighed for at forstå nogle grundlæggende relationer mellem underviser og studerende og mellem arbejds- og vidensformer, og ikke mindst mulighed for at formgive og artikulere undervisningen, så jeg babuskadidaktisk og selvrefleksivt kan invitere de praktikvejlederstuderende til fælles refleksioner over den pågående undervisnings form, hensigt og evt. til ændringer. Læringscirkelns gensidigt supplerende læringsrum er et lån af Steen Becks forsøg på at tænke læring i undervisning som en dynamisk vekslen mellem rum, der kombinerer f.eks. teoretisk og

anvendelsesorienteret viden med reproduktiv og produktiv vidensomgang. Som anskueliggjort i mit hyrdebrev (s.x) skelner jeg mellem deduktive og induktive arbejdsformer og mellem nærhed og afstand i forholdet mellem studerende og underviser.

Uden her at kunne udfolde de fire rums pædagogiske og didaktiske muligheder tænker jeg, med cirklen, transfer *såve/* mellem uddannelsesrum og uddannelsesrum *som* internt mellem uddannelsesrummets forskellige undervisnings- og læringsrum. Jeg tænker, at det *også* er gennem synliggørelse af mønstre i den undervisning, vi er sammen om, under inddragelse af de studerende som meddidaktikere, at de studerendes metarefleksion kan opstå og blive spejl for deres egne underviser- og vejledningspraksisser i folkeskolens praktikuddannelsesrum - in casu at der kan opstå transfer.

B 4.7 Refleksioner over transfer mellem mine metodiske greb

Som jeg har forsøgt at håndtegne (bilagJ) eksperimenterer jeg med at lade en refleksionsmetode (Feedback – et spørgsmål om anerkendelse), en videometode (Microteaching), en studiefacilitering ("læsevejledninger" og "forberedelse af forberedelen") og en dagsordenpraksis ("Siden sidst" og "Readers Corner") komplementere hinanden i studieaktivitetens forskellige rum, hvor metoderne og tilgangene kan optræde såvel i formidlingsrummet (K1), opgaverummet (K2), det dialogiske rum (K3) og projektrummet (K4). Rumkategorierne forstår jeg som analytiske begreber, der i praksis kan være mere eller mindre sammenfaldende eller dynamisk vekselvirkende: *Læsevejledningen* (bilag 9) formidles digitalt og læses af den studerende uden for undervisningstiden (K3), men kan som mit tilbud/min intervention i de studerendes for- eller efterberedelsestid samtidig få karakter af K2 eller K1, når jeg tillader mig at eksponere den i et slide i K1-tiden. På samme måde får K2-aktiviteter pludselig karakter af K1 og K3, når en studerende i K1-tiden inddrager og reflekterer over opgaver, der i studiegruppen er arbejdet med i K2-tiden eller trækker sin forberedende eller efterberedende læsning fra K3-tiden ind. Og i princippet vice versa med K4 feltet i undervisnings- og studiefaser, når jeg har tilrettelagt modulplanen i en vekselvirkning mellem undervisningsgange og vejledning og opgaveskrivningsdage.

B 4.8 Korte beskrivelser af metodiske greb og faciliteringer

Jeg vil nu nedefor kort redegøre for de metoder og tilgange, jeg integrerer i min didaktiserede studieaktivitetsmodel.

B 4.8.1 Feedbackmetoden – et spørgsmål om anerkendelse

Der er tale om en formaliseret og videreudviklet form for reflekterende feedbackprocedure, som jeg gennem flere år har tilpasset efter formålet. En studiegruppe og jeg, som senere interviewer, lytter til en anden studiegruppes/ fokuspersionens korte fortælling ud fra eget projekt, egen skriftliggjorte arbejdsituation/ videooptagelse (6. min). Herefter spejles af en anden studiegruppe. Det som er hørt spejles "på amerikansk" (værdsættende anerkendelse af det, der virkede og vi gerne vil have mere af), mens fokuspersionen og interviewer lytter (2 min.). Interviewer interviewer nu uddybende fokuspersionen på amerikansk (3 min.). Den anden gruppe spejler herefter ved at give en kritisk-konstruktiv feedback (tysk anerkendelse på det, der *også* var problematisk og kunne blive bedre, 3 min.). Der afsluttes med en rundbordssamtale (amerikansk og tysk anerkendelse, 5 min.).

Den interviewede fokuspersion/fokusgruppe får på den måde mulighed for at være iagttagere af sig selv og sine medspillere i en lærende kontekst. I forsøget på at forene de to anerkendelsestilgange leges der med

det lærings- og dannelsespotentiale, der ligger i, at *udsætte* en kritisk-konstruktiv feedback frem for at tilbageholde den. Det er krænkende ikke at tiltro en gruppe mulighed for forbedring .

B 4.8.2 Microteaching

En metodisk ramme for en professionslærende samtale med afsæt i videooptagelse af 3-6. min, hvor en fokusperson, interviewer og observatør efter en fastlagt procedure, som skal holdes, fylder indhold og dømmekraft på. Metoden ligner i flere faser ovennævnte feedbackmetode: 1. Fokusperson giver baggrundsplysninger (situationsbeskrivelse) 2. Video vises eller situationsbeskrivelse læses op 3. Fokusperson fremhæver, hvad der gik godt. 4. Interviewer fremhæver, hvad der gik godt 5. Fokusperson fremhæver, hvad der gik mindre godt 6. Interviewer giver forslag til forbedringer 7. Observatør afslutter og giver feedback på processen (Levy, 2016).

B 4.8.3 Læsevejledninger

Mit selvopfunde didaktiske koncept, som på en gang stilladserer og forventningsafstemmer de studerendes og min egen forberedelse af, hvordan en undervisningsgangs foreslåede litteratur kan læses og bringes i spil i undervisningen. Jeg inviterer ud fra mit didaktisk blik til didaktiske sprækker i en tekst, der bærer betydning ift. en undervisningsdags kompetencemål, andre tekster og mine påtænkte undervisningsformer. Dette skal forstås iterativt og taksonomisk derved, at den studerende dermed kan vende tilbage til læsevejledningen i en "gen- eller førstelæsning" - ud fra sin deltagelse i undervisningen – og dermed opnå en forståelse af pointer på et højere/dybere niveau. Jeg tænker således læsevejledninger som min egen form for didaktiseret oplæg til alignement. Jeg kan finde på at skrive:

"Hermed en venlig ment læsevejledning til den foreslåede litteratur til din for- og efterberedelse! Ikke til afskrækkelse, men altid som et tilbud. Læsevejledningen er tænkt til både forberedelse og efterberedelse af undervisningsgangen. Husk nemlig stadig: Det er altid bedre at møde til undervisningen på holdet uden at have fået læst (det hele) end at være uforberedt fraværende! Undervisers formidling, din deltagelse i løsning af gruppeopgaver, dialoger på holdet og de refleksioner, jeg som underviser gør højt, og som du og dine medstuderende gør jer individuelt og i fællesskab over temaer, udfordringer, problemer, dilemmaer, paradokser og forundringer skulle nemlig gerne inspirere dig til at dykke ned i tekster, der efterberedende kunne være interessante for dig at læse. Så det er altså ikke en opfordring til *ikke* at læse og studere! De af dagens tekster, der ikke er omfattet af de anbefalede grundbøger, er lagt ind under "ressurser"

Man kan indvendende sige, at jeg gør de studerende tillært hjælpeløse ved at prøve at lægge et højt didaktisk serviceniveau. Det er dog ikke min erfaring at mine studerendes studierobusthed og præstationer ligger på et lavt niveau.

B 4.8.4 Forberedelse af forberedelsen

Der er tale om min tilpasning af en enkel universitetspædagogisk model, hvor jeg midtvejs på en undervisningsgang– eller afsluningsvist – sætter undervisningen i et horisontalt perspektiv for de studerende: Hvordan hænger det, vi er sammen om lige nu, med det, der forgik sidste og forrige gang og forrige forrige gang og...det, der skal ske næste gang og næstefterkommende gang og... (Müllen, 2013). Det er min erfaring, at de studerende oplever en hjælp i disse samtidsdidaktiske systematiseringer, når jeg i undervisningen afsætter tid af til at forberede og kvalificere de studerendes selvstændige studiearbejde mellem undervisningsgangene. På den måde er "forberedelse af forberedelsen" tidsforskudt og komplementarisk set - også i forhold til studieaktivitetsmodellen - sammenfaldende med læsevejledningen.

Mine studerende føler sig trygge og taget i hånden ved hele tiden at være advaret om- og hjulpet med det, der kommer. Nursing? Det virker. Og de studerende forekommer ikke at blive mindre selvstændige af metoden – snarere mere autonome.

B 4.8.5 "Siden sidst" og "Readers Corner"

"Siden sidst" er det første strukturerede punkt, før mine dias bliver tilgængelige. Det er på dagsordnen på alle undervisningsdage, efter at jeg har afbrudt dagens uformelle velkomster og møder mellem studerende. Jeg lukker døren til undervisningslokalet og spørger: "Hvad er der sket - for jer? For dig? For os?" "Siden sidst" er altså på dagsordnen som første punkt på alle mine undervisningsdage. Punktet skaber et rum for anerkendelse af de studerende i mange dimensioner og fremmer de studerende opøvelse af sans for at kunne skelne mellem, hvad det passer sig at dele i undervisningsfællesskabet, og hvad der ikke passer sig: privat, (fag)personligt og professionelt mellem for meget og for lidt. Jeg er ceremonimester med ret til at afbryde dagens konversation og de personlige - og fagprofessionelle bidrag. Punktet starter altid som en summen blandt de studerende, som de har sat sig. Det er et ritualiseret punkt i programmet, som de studerende værdsætter; måske fordi der ikke er præstationskriterier og fordi de sagligt, personligt, socialt, fagligt, alvorligt og muntert kan give udtryk for deres engagementer og bekymringer. Det er en opstartsplatform, der på den måde giver et frirum for forundringer, interesser, bebrejdelser, konflikter, erkendelser og opdagelser, sympatier og spørgsmål etc.; en platform, som de studerende ved de kan regne med. *Protestens mulighed* er i mit blik en afgørende drivkraft for professionslæring og professionsdannelse.

"Readers Corner" har jeg opfølgende oprettet på holdet lige så rituelt som "siden sidst". Punktet falder på dagsordnen efter "Siden sidst" og efter præsentation af hele dagsorden inkl. dagens læringsmål og min processuelt ajourførte modulplan og litteraturforslag. Analogt med "siden sidst", men nu stilladseret af det relevanskriterium, at det alene handler om pointer - eller om vanskeligheder med afkodning af pointer – i dagens tekster. Jeg stilladserer *de* praktikvejlederstuderende, der bidrager til dagens "Readers Corner", på det taksonomiske niveau, de pågældende studerende har fordybet sig i deres læsning. Det er min erfaring med punkt, at det, der sker er, at de studerende bliver særligt opmærksomme, når en af "deres egne" har presset teksten gennem deres personlige filter – når studiekolleger så at sige begynder at studere in casu at gøre teksten til-deres-egen. Det skal være anerkendelsesværdigt at nørde! Det er sket at dette punkt har været 2 timer, og at jeg kun når til slide 5 inden frokost! Jeg har opfundet punkt, som et diaktisk svar på, hvordan de studerendes vilje til at inkludere sig på nye kognitive og æstetiske erfaringer, kan fremmes. Der er og skal være forskel på at kunne handle og at handle. Målet må være at den praktikvejleddannede ikke alene *kan* handle kompetent, men rent faktisk forestiller sig gerne at *ville* handle kompetent!

B 2.9 Refleksioner over hvad jeg fremover også kunne gøre

Som temaet har været i dette afsnit af min lektoranmodning, er der jo forskel på at lære noget i uddannelsen og så faktisk anvende det; på at *kunne anvende* det – og rent faktisk i en fremtid at *anvende* det! Det turde fremstå, at jeg mener, det at komme til at anvende det man kan fordrer, at virkeligheden eller praksis bliver trukket ind eller simuleret i uddannelsesrummet på en eller anden måde. Og at teorien opleves at have en vis grad af relevans. Tilegnelse, træning, øvelse, arbejde er vigtige didaktiske principper – men for mig er der grænser for, hvad ideen om transfer kan trække hjem. Adjunktperiodens opgaveløsning i efter- og videreuddannelsen har derfor fået mig til at erkende, at sammenhængen mellem

de studerendes arbejdsliv og uddannelsesliv nødvendigvis babuskadidaktisk i sig selv som transfer-teori må gøres til en del af undervisningens indhold.

Jeg har også reflekteret over evaluering af modulet på den lange bane. Der er for mig forskel på transfer som reproduktion og oversættelse af teori i praksis på den ene side og på transfer som fortsat udvikling på den anden. Transfer handler ikke kun om at overføre og oversætte viden, men også om at bruge uddannelsesviden som afsæt for nye professionslæringsmuligheder. Professionslæring, og dermed transfer, er sådan set ikke noget, der slutter eller har udløbsdato: "Viden om transfer, og om uddannelsens ambition om den, øger sandsynligheden for transfer" (Lauersen & Stegeager, 2017, s.33). Jeg må også gøre viden om om transfer til en del transferen.

Det ville i forhold til transferambitionen være interessant med mulighed for kontinuerlige gensyn med mine praktikvejleruddannede studerende i praksisvejledningen i de kommunale folkeskoler i Vejle Kommune; måske muliggjort af intern kontinuitet i fag- og opgavefordelingen, så jeg som underviser i praktikvejlederuddannelsen og som praktiklærer møder de studerende både i professionens domæne og i uddannelsesdomænet. Eller hvad med job-swap i en periode ved at dele lektioner med en folkeskolelærer og vice versa? Det tror jeg, jeg vil foreslå min leder.

DEL C

Afsnit 5. Refleksioner over udviklingsaktiviteter

C1. Pædagogiske udviklingsaktiviteter

- nedslag i *Tværfagligt didaktikværksted*

UCL's forskningscenter *Anvendt Forskning i Pædagogik og Samfund* skriver om udvikling at det er et systematisk arbejde baseret på viden opnået gennem forskning og praktisk erfaring, der har som formål at frembringe nye eller væsentligt forbedrede materialer, produkter, processer, systemer eller tjenesteydelser (UFM,13.11.17). Som et Frascatiprojekt⁶ kan nærværende udviklingsprojekt i forlængelse heraf ses som et systematiseret arbejde med en opgave, der med sine intentioner om at afprøve og frembringe nye professionsdidaktiske processer og fremgangsmåder, kvalificerer det som udviklingsaktivitet i min lektoranmodning. Målsætningen med det tværfaglige udviklingsprojektet var fremstilling og afprøvning af et forskning- og udviklingsbaseret læringsværktøj, hvormed pædagog- og lærerstuderende sammen med professionsundervisere gennem kombineret brug af en dramaturgisk og en praksisfilosofisk metode kunne forholde sig skabende og reflekterende til opbygning af deres egen professionsfaglige vidensbase og professionsidentitet. Refleksionen over arbejdsopgaven inddrager studieaktiviteter, der fandt sted før påbegyndelsen af min adjunktperiode og altså før den afprøvning af fællesdage for studerende på

⁶ OECD's Frascatimanual definerer udvikling som et skabende arbejde foretaget på et systematisk grundlag for at øge den eksisterende viden samt udnyttelsen af denne viden til at udtænke nye anvendelsesområder (Danmarks Evalueringsinstitut, 2017)

pædagog- og læreruddannelsen, der udgør *Tværprofessionelt didaktikværksted - et dialektisk samspil mellem simulerede rum og praksisfilosofi i pædagog- og læreruddannelsen*.

C 5.1 Refleksioner over problemstillinger og motivation for at udvikle udprøvnings

Anledningen til min deltagelse i projektet var, at min ledelse ønskede at videreudvikle UCL's professionsspor og praksistilknytning for at kvalificere samarbejdet mellem pædagog- og læreruddannelsen. Dette med henblik på at dimittere ikke bare relevante, men også eftertragtede professionelle. Det krævede at der i ansøgningerne var deltagelse af én medarbejder fra henholdsvis pædagog- og læreruddannelsen for at midlerne kunne finde anvendelse. Det faglige spor, der ønskedes udviklet, var folkeskolereformens aftalegrundlag om at integrere leg, bevægelse og praktiske projekter i undervisningen i en sammenhængende og alsidig hverdag. Der lagdes vægt på at projektet skulle tage livtag med reformens begreb om "den åbne skole" og "understøttende undervisning" – hvormed skolerne forventes at indrette sig på en forståelse af læring som noget, der overskrider grænsen mellem undervisning og fritid – og dermed på en overskridelse af læreres og pædagogers monofagligheder. Der efterspurgtes af ledelsen derfor tværfaglige projekter, der ville søge fleksible undervisnings- organisationsformer med meningsfyldte og eksperimenterende udviklings- og læringsaktiviteter for de pædagog- og lærerstuderende (bilag 10).

Invitationen interesserede mig og en af mine kollegaer fra pædagoguddannelsen – for min del ikke mindst grundet mine tidligere tværfaglige projekter i efter- og videreuddannelsen i andre tværprofessionelle felter end mit eget. Det havde givet mig indsigt i efterspørgslen og nødvendigheden af tværprofessionel udvikling i velfærdsprofessionerne: Middelfart Kommunes tværprofessionelle inklusions- og innovationsprojekt: "Inklusion i nærmiljøet - hvordan gør vi det?" (2011- 2013), Odense Kommunes rotationsprojekt i PD- modulet Pædagogisk udviklingsarbejde for pædagoger i dagtilbud (efterår 2012), Assens Kommunes kompetenceudviklingsprojekt "Specialpædagogik og inklusion – professionelt samarbejde på tværs af børn og unges hverdagsliv i dagtilbud, skole og fritid" (2013), samt den stort anlagte tværprofessionelle "Nøglepersonuddannelse" i Region Midts tværkommunale og -professionelle kompetenceudviklingsforløb for Region Midts fagprofessionelle inden for rehabiliteringsområdet erhvervet hjerneskade (sygeplejersker, fysioterapeuter, social- og sundhedsarbejdere, ergoterapeuter, socialrådgivere, socialpædagoger)(2013- 2014); i et tilpasset rekvireret PD-modul; "Erhvervet hjerneskade i et rehabiliteringsperspektiv" (bilag 11).

Ledelsens invitation udtrykte altså forventningen om at pædagoger fremover skal indgå som mere markante dele af skolehverdagen gennem deres bidrag til at udvikle skolen efter reformens intentioner ved bl.a. at tilføre et socialpædagogisk dannelsesgreb/begreb. Vi forstod derfor projektet som rettet mod den inkluderende uddannelsespolitiske intention om, at pædagogen skal inddrages i planlægningen af skolehverdagen for at alle elever kan sikres muligheder for deltagelse. De fagprofessionelle omkring eleven må derfor forventes at kunne agere ud fra et dobbelt blik - både på individet og på fælleskabet, så der kan skabes rum for, at børnene kan deltage og udvikle deres kompetencer i mødet med skolen og SFO'en – og med senere transfer til ungdomsuddannelserne. Vores udviklingstanker rettede sig derfor både mod, at der i dag ikke bare skal åbnes op for nye relationer mellem pædagoger og lærere i professionsfeltet, men at der også bør skabes nye betingelser for tværprofessionel læring i uddannelserne; på skabelse af sammenhængende læringslandskaber og fleksible pædagogiske fagligheder og samarbejdsformer.

Som kommende fagprofessionelle lærere og pædagoger skal studerende på lærer- og pædagoguddannelsen efter reformen af folkeskolen ikke blot besidde tværprofessionelle samarbejdskompetencer, men også kompetencer til at initiere og agere i projekter, der involverer frivillige og andre aktører blandt andet i forbindelse med "den åbne skole". I vores grunduddannelser var der imidlertid ikke et læringsrum, hvor lærer- og pædagogstuderende på tværs kunne opøve færdigheder og opnå praksisviden i samarbejde, kommunikation, konflikthåndtering i fællesskab. Mine hidtidige erfaringer fra efter- og videreuddannelsen havde vist mig, at det er udfordrende at motivere, engagere og kommunikere i projekter, der involverer tværprofessionalitet og andre aktører. Derfor mente vi som undervisere, at der i uddannelserne manglede et øverum mellem tværprofessionalitetens teori og praksis.

Under disse konditioner skulle der deltage studerende fra begge professionsgrunduddannelser i projektet, og udviklingsprojektet skulle medvirke til at kvalificere begge uddannelser ved at producere anvendelig og omsættelig viden i uddannelserne lokalt. Vi forventede, at projektet kunne være med til at give tværprofessionelt med- og modspil til UCL-Jelling's undervisere på begge grunduddannelser gennem dialog og videndeling, samt at udviklingen kunne tage afsæt i tidligere studieaktiviteter i professionssporets praksistilknytning. Projektet omfattede derfor midt i forløbet også en fælles eftermiddag på et af vores fællesforummøder, hvor vi kvartalsmæssigt indkaldes til møde på tværs af de to grunduddannelser. På mødet ville vores kolleger under vores ledelse og undervisning få orientering og smagsprøver på didaktikværkstedets ide og metode. Opsamlende fremlagde vi projektets resultater på et tilsvarende møde.

C 5.2 Refleksioner over formål og strategiske – og processuelle mål

Vi ønskede således at udvikle og afprøve fælles studiedage, og at reflektere over disse sammen med vores kolleger. Ambitionen var at metodeudviklingen på sigt ville kunne indgå i professionssporet og udvikles til et enkelt undervisningsmateriale for vores kolleger på både pædagog- og læreruddannelsen. Vi ønskede gennem en vekselvirkning mellem en rollespilsmetode (Østern & Strømme, 2014) og en refleksions- og samtalem metode (Pedersen, 2013) at designe "simulerede rum" (Sæbø, 2005), hvor de studerende i et beskyttet simuleret rum uden professionsfeltets handletvang og uddannelsens kompetencemålstyring kunne øve sig i at håndtere og agere i dilemmaer og udfordringer, som de ville komme til at møde i folkeskolens arbejdsfelt. Ideen var strategisk set at komme professionsfeltets fordring på tværprofessionalitet i forkøbet, så de studerende ikke først skulle tilegne sig en tværprofessionel etos i et "praksischock". Dilemmaerne og udfordringerne skulle i de rollespil, der skulle samtales og reflekteres over, tage afsæt i cases fra baseret på emiriske observationer, og øverummet i disse simulerende læringsrum skulle vekselvirke med et praksisfilosofisk arbejde med refleksioner og konversationer i tværfaglige grupper om udfordringerne og dilemmaerne (se evt. program for aktiviteter på en fællesdagene i bilag 12). Vores muligheder for afprøvning var gode. Lærer- og pædagoguddannelsen i Jelling er to adskilte uddannelser, men vi "bor" i samme hus. Endvidere havde især pædagoguddannelsen en stærk tradition for at samarbejde med forskellige aktører, der fokuserede på at skabe social og kulturel værdi; blandt andet i *Spotlight* - en tilbagevendende kulturfestival for, med og af børn og unge i hele Vejle Kommune, der er paraply for mange forskellige projekter og samarbejdsrelationer. Vi forventede således at de studerende var delvist rustet til at agere robust i projektet. Og at de lærer- og pædagogstuderende som kommende fagprofessionelle ville være motiverede for projektet

C 5.3 Beskrivelse af forløbets metodiske ide

Udviklingsprojektet ønskede at kombinere de to forskellige metoder (se evt. ideskitser i bilag 13). De simulerede rum kendes fra fx sygeplejeuddannelsen og den ”praksisfilosofiske dilemmaopsporing gennem konversation og faglig refleksion” er udviklet især i Københavns Kommunes tværprofessionelle kompetenceudviklingsprojekter, hvor omdrejningspunktet har været ”tankevækkende arbejdssituationer fra praksis.” Vi ville altså koble et dramaturgisk design for undervisning med en kommunikations- og refleksionsmetode, hvilket betød, at de studerende ud fra konkrete cases om tankevækkende arbejdssituationer hentet fra skoleverdenen i forumteaterlignende rollespil skulle opleve, reflektere og analysere behov for en ny tværprofessionel samskabelse. For at sikre kvaliteten og effekten bedst muligt havde vi før udviklingsprojektets afholdelse udarbejdet en ramme for aktiviteterne i samarbejde med en skuespiller og udviklingskonsulent fra Xeneriet i Vejle samt gennem sparring med en udviklingskonsulent på den konkrete udmøntning af den praksisfilosofiske tilgang.

Ideen var at styrke de to gruppers monofaglige professionsidentit og en begyndende tværprofessionel selvforståelse. Vores hypotese var, at det ”at møde den anden profession” kunne fremme og eksponere professionsidentitetsdannelsen, der teoretisk udtrykt kan siges både at handle om at være *som* nogen (fællesskab/tværprofessionel identitet) og om at være *forskellig fra* nogen (individuation/monoprofessionalitet) (Kemp, 2001).

C 5.4 Refleksioner over relevansen

Et fund vi stødte på i vores forberedende læsarbejde til projektet var at uddannede pædagoger har store forventninger om at være enige med *både* andre pædagoger og lærere i folkeskolen, samtidig med at der reelt blandt pædagoger internt og lærer internt eksisterer uenigheder om centrale pædagogiske og didaktiske spørgsmål (Brostöm et al., 2015).). De forventninger, som pædagoger og lærere har til hinanden i professionsudøvelsen vidste vi samtidig, at forskningen har vist, kan være betydningsfulde for kvaliteten af deres samarbejde (Ejernæs & Monrad, 2012). Hvis man føler sig sikker på, at alle er enige med en, kan man imidlertid også som studerende komme til at overse, at man kan stå forholdsvis alene med sin holdning og dermed ikke opdage, at der er behov for en faglig refleksion. Så både overdrevne forventninger om uenighed og overdrevne forventninger om konsensus må formodes at være problematiske for kvaliteten af et fagligt og tværfagligt samarbejde i uddannelse og professionsudøvelse. Vi fandt det derfor relevant at udfordre de pædagog- og lærerstuderes formodede søgen efter konsensus; ikke bare med studerende fra deres egen faggruppe, men også med studerende fra den anden faggruppe.

C 5.5 Refleksioner over de studerendes udviklingsforudsætninger

20 studerende fra 2. årgang på læreruddannelsen og 20 studerende fra pædagoguddannelsens 3. årgang deltog indledningsvist i enkelte undervisningsgange på tværs af hinandens pædagogiskfaglige og lærerfaglige moduler (Skole- og fritidspædagogik – didaktik og dannelse (specialiseringsmodul) og Elevens læring og udvikling (Lærers grundfaglighed)). Dertil havde de studerende tidligere i professionssporets studieaktiviteter i samarbejde med en pædagoguddanner og undertegnede foretaget praksisobservationer på NOVA-skolen i blandede grupper på tværs af de to uddannelser; en udvalgt folkeskole i Vejle Kommune, som profilerede sig som innovationsskole, der eksperimenterede med fleksible undervisningsrum. Observationskriterierne var opstået og formuleret ud fra de to modulers forskningsviden og professionsviden. De studerende havde undersøgt udfordringer og dilemmaer i undervisningen gennem observationerne og gennem efterfølgende skriveøvelser og perspektivudvekslede og dilemmaopsporende

konversationer (Pedersen, 2013). Det var foregået i et klasselokale på NOVA-skolen, som vi havde fået stillet til rådighed på de onsdage, hvor observationerne var blevet fortaget.

Ud over denne praksistilknytning, hvor de studerende efterhånden havde lært at balancere mellem en fuldstændig og en deltagende observatørposition, havde de deltaget i en seminardag på lærer- og pædagoguddannelsen i Jelling, hvor de under deltagelse og ledelse af udviklingskonsulent, Carsten Pedersen, deltog i praksisfilosofiske refleksionsøvelser på baggrund af egne skriftliggjorte observationer; som de havde bidraget med til en intern "kapacitetsopbyggende case-samling" på UCL-Jelling. Dette havde haft til hensigt at udvikle de studerendes kompetencer i at observere, dele og koordinere hinandens erfaringer og fremstilling af situationsbeskrivelser af læreres og pædagogers fælles praksis i folkeskolen. Gennem skriftliggørelse af observationerne havde vi ønsket at fastholde de studerendes observationer, så de i bearbejdet form senere kunne indgå i et tværprofessionelt udviklingsprojekt, der ønskede at udvikle dele af et endnu ikke-kendt fællesfagligt sprog. De studerende var dermed bekendte med den praksisfilosofiske tilgang forud for udviklingsprojektet. For os handlede det om at overskride de to grunduddannelsernes vante måder at arbejde med oplevelser, erfaringer og erkendelse på; måder at se på, at tænke og afprøve på, men også om at problematisere selvfølkelige forestillinger om, hvad det er, der i og på spil i didaktiske og pædagogiske praksissituationer.

Den enkelte studerende fra 2. årgang på læreruddannelsen og fra pædagoguddannelsens 3. årgang deltog hver på 3 fællesdage placeret fra primo april til primo maj, 2017. Samlet set havde vi altså en holdstørrelse på 20 studerende sammensat på tværs af uddannelserne. Fællesdagene afvikledes med få dages forskydninger synkront for de to hold i april-maj 2017.

C 5.6 Refleksioner over projektets forsknings- og vidensgrundlag

Der er inden for samfundshumanvidenskaben de sidste årtier gradvist frembragt resultater, der viser kroppens betydning for menneskets læring og for erhvervelse af faglige kundskaber. Fra at have været det "fysiske", der *blokerer* for læring, erkendelse, koncentration og motivation har både kroppen og æstetiske læreprocesser revancheret sig forskningsmæssigt (Lundberg, 2009). Menneskets veje til erkendelse, indsigt og viden – og spørgsmålet om, hvorvidt der eksisterer en slags lovmæssigheder for menneskets erkendelse, læring og selvpfattelse udforskes som et grundforskningsspørgsmål. Dele af forskningen gør gældende at lyst og vilje til læring *udspringer* fra kroppen samtidig med at der advokeres for den sociale dimension i enhver form for læring. Viden er hverken noget, der kommer til at sidde "fast i hovedet" eller "i kroppen" uden om det sociale aspekt. En dramaturgisk tilgang ser på undervisning som et dramatisk værk, der medtænker de fagprofessionelles "kroppe". Dramaturgisk set og tilrettelagt gennem sansning, nærvær, distance og "rolle" kan undervisning åbne for erkendelser, som vores vanlige kognitive verbale kommunikation ikke på samme måde kan erfare. Der er så at sige altid også en krop på arbejde, der har noget ordløst at sige. Forskningen har vist, at rollespil kan være gode udgangspunkter for refleksion over de etiske valg og dilemmaer, som en fagprofessionel møder i sit arbejdsfelt.

Et *praksisfilosofisk* blik på pædagogisk-didaktisk praksis er udviklet i og til velfærdsprofessionelle kompetenceudviklingsprojekter. Udviklings- og forskningsbaseret består metoden bl.a. af en række undersøgende samtaler og refleksioner over skriftliggjorte tankevækkende arbejdssituationer ud fra spørgsmål, der stilles til praksis ud fra Aristoteles' vidensformer: fronesis (dømmekraftsviden), sofia (filosofisk viden), episteme (videnskabelig viden) og techné (metodisk viden) (Pedersen, 2011). Det er en

systematiseret samtaleform (konversation, bilag 4), der tager afsæt i en skriftliggjort observation af en empirisk situation (praksis), der har givet anledning til eftertanke. I *fire* faglige "refleksionsrunder" konverseres der ud fra deltagernes (1) umiddelbare personlige associationer over, hvad der er *i* spil og *på* spil i den tankevækkende situation. Der reflekteres (filosoferes) videre over, (2) hvad det, der er gengivet, dybest set egentlig er, (3) hvilken videnskabelig empiri og videnskabelig forskning kan forklare det, og (4) hvilke metoder, strategier og procedurer eller rutiner kan man lade sig inspirere af fremadrettet? I lyset af sådanne refleksioner overvejes det, hvilke strategier og handlemønstre, der i praksis kunne fortjene henholdsvis forankring og forandring. Gennem praksisfilosofiske refleksioner kan refleksionens deltagerere/studerende udforske de præmisser, som de handler, tænker og taler ud fra i typiske praksissituationer. Og nye perspektiver og handlemuligheder kan opstå på den baggrund. Praksisfilosofisk aktivitet kan bidrage til eftertanke og har på baggrund af udviklet professionsviden i de kommunale projekter med fagprofessionelle vist sig at stimulere udvikling og vedligeholdelse af såvel de professionelle dømmekraft som af deres fælles (nye) fagsprog (Pedersen 2011).

C 5.7 Beskrivelse af udprøvningens design

I Jelling var der i læreruddannelsen i 2011 blevet udviklet en professionslæringsmodel, der forsøgte at skabe rum for, at de studerende lærer at forholde sig analytisk og beskrivende til virkeligheden gennem en tættere relation mellem teori og praksis. Målet med modellen var at bidrage til lærerfaglig handleduelighed. Samtidig skulle de studerendes evne til at takle den professionelle tvivl styrkes: Er det rigtigt hvad jeg ser? Hvordan skal jeg håndtere denne konflikt? Var det nu den rigtige beslutning? Hvad nu hvis...?

Vi valgte at se og designe det tværprofessionelle didaktikværksted ud fra modellens rum- & fasetænkning (bilag 14). Jelling-modellen er en evighedscyklus afbilledet i lemmiskaten; det matematiske tegn for uendelighed, der fører tilbage til næsten det samme sted – blot på et nyt niveau. Modellen skelner mellem et potentielt rum (uddannelsesrummet) og et konkret rum (praksis), der er opdelt omkring 7 faser, som hver især afspejler den studerendes læreproces.

De enkelte faser kan komprimeret beskrives således: **A)** Der opstilles en problemstilling, der udspringer af observation i praksis, **B)** Der opstilles en potentiel hypotese og ledes efter relevante begreber og metoder, **C)** Der opstilles et konkret eksperiment, **D)** Der opstilles et observationskriterium, **E)** Det konkrete eksperiment afprøves, **F)** Der observeres, **G)** Der evalueres på det, der observeredes og reflekteres over forholdet mellem det potentielle og det konkrete eksperiment? Hvilken viden kan udfolde problemstillingen yderligere? ... **B)** Der opstilles en potentiel hypotese og ledes efter relevante begreber og metoder, **C)** Der opstilles et konkret eksperiment... etc. Disse faser og rum strukturerede dagene for os

Vi fortolkede i vores design didaktikværkstedets dramaturgiske læringsrum *som* praksis og det praksisfilosofiske læringsrum *som* uddannelsesrummet. Rummene blev således "æstetisk fordoblede"; dvs. at ikke kun det potentielle rum, men også det konkrete rum rykkedes ind i uddannelsesrummet ved at vi "rollespillede praksis"; og ikke kun det konkrete rum, men også det potentielle rum rykkedes "ind i praksis" ved at vi reflekterede *i* en simulant praksis.

C 5.8 Refleksioner over udprøvningens udbytte – tilstræbt evaluering

Afslutningsvist evaluerede vi hver enkelt fællesdag sammen med de studerende i plenum. Som undervisere deltog vi ved at stimulere til refleksion og spørge de studerende undersøgende; samt ved at forholde os til de studerendes bidrag uden at værdsætte eller diskutere dem. Bagefter udvekslede min kollega og jeg kort iagttagelser og opmærksomhedspunkter med hinanden - på baggrund af notater om hændelser vi lejlighedsvis i løbet af dagen havde gjort os - over situationer, der havde gjort indtryk. Vi justerede evt. faserne for næste undervisningsgangs gennemførelse. Dertil afleverede alle deltagere efter deres deltagelse i de 3 fællesdage en skriftlig feedback ud fra 3 stillede spørgsmål: 1) Hvilken umiddelbar oplevelse havde du af mødet med "den anden" profession – nævn både KONSTRUKTIVE UENIGHEDER OG UENIGHEDER? 2) Hvordan oplevede du at arbejde med det "simultante læringsrum" rollespil? 3) Hvordan oplevede du at arbejde med refleksioner i konversationer? (bilag 15).

De studerendes evaluering var flertydig og interessant. De udtrykte, at de 3 fællesdage havde givet anledning til at undersøge hinandens kompetencer for at få indblik i hinandens styrker og svagheder. De fandt det svært at samarbejde og spille rollen, når de ikke vidste, hvad hinandens kompetencer var. En studerende skriver: "Det har også givet indblik i ens eget eneøjede syn på klasse og elever, og givet en praktisk forklaring på, hvorfor tværprofessionelt samarbejde kan være godt". En anden studerende skriver, at selvom det var sjovt at hun skulle bytte rolle i nogle af rollespillene, hvor de skulle spille "den anden profession", syntes hun det kunne være spændende at se pædagogrollen, hun som lærerstuderende spillede, spillet af en pædagogstuderende: "Altså observere, hvordan en som rent faktisk ved, hvordan en pædagog ville opføre sig, spiller sig selv. Dette tror jeg ville give et bedre indblik i hinandens styrker, end en lærerstuderende, som spiller en rolle han/hun ikke føler sig hjemme i. Der er selvfølgelig også styrker i det modsatte, som vi har set, men jeg syntes at det kunne være spændende at observere en "professionel" på hjemmebane". En tredje studerende skriver: "Det har givet mig et blik på, at lærere og pædagoger må arbejde sammen i mange sammenhænge i skolen (også i overbygningen). Desuden har det også givet et blik på, hvordan pædagogen tænker i forhold til læreren." En fjerde skriver: "I forhold til den første dag, synes jeg, at i dag (3. dag) har været mere spændende, da der har været (andre) elementer fra pædagog-lærer-samarbejdet, som jeg personligt ikke havde tænkt over... Dog er jeg ikke selv fan af at skulle spille et rollespil, men jeg kan godt se, at det er en nødvendighed med rollespillet, for at kunne forestille sig de situationer, hvor lærer og pædagog skal samarbejde." Og lad mig slutte med en femte studerende:

"Fokus må gerne ligge endnu mere på de dilemmaer pædagoger og lærere kan komme ud for tværprofessionelt, hvad kan være det positive ved et tværprofessionelt samarbejde, og omvendt det negative? Vi kom ind på det i slutningen af Mille-casen, hvor dilemmagrammet blev inddraget. Men der må være en grund til, at det i praksis er svært at få et tværprofessionelt samarbejde til at fungere, som bl.a. nogle pædagogstuderende gav til udtryk (erfaringer fra praktik), og det kunne være godt at finde ud af hvorfor, hvad skyldes det og derudover, hvordan kan man ændre på det."

Flere af de studerende gav således udtryk for en ambivalens, når de i rollespillene erfarede, at de efterhånden som spillet skred frem fik positioneret sig eller følte sig presset til at positionere sig, så de blev uenige med den rolle, de spillede. Vi hørte undervejs flere gange højlydte protester og høj latter i grupper, så vi måtte kalde til orden og forsvare settingen. Uenigheder blev også forsøgt udglattet og bortforklaret. Samtidig iagttog vi i spillene, men især i konversationerne, at uenighederne fik lov til at stå frem uden i

væsentlig grad at føre til "personangreb" eller iver efter at tage livet af hinandens argumenter. Konversationerne var konsekvent lagt ind *efter* at der var handlet og observeret i rollespillene. Det var altså reflekterende konversation over rollespillet og den "legede empiri" som en *saglighed*, deltagerne forholdt sig til. De studerende havde sat sig i spil og dermed *på* spil, og der var efter nogle studerendes egen fagpersonlige mening – eller rollemening! – måske blevet handlet forkert i konkrete situationer? Det var derfor meget forventeligt, at der kunne opstå følelsesladede diskussioner eller at diskussionerne slet ikke ville tages for at undgå konflikt. Vi iagttog begge dele. Hvor konversationens "kredsende søgen efter ikke-uenighed", hvor noget "ikke-uvæsentligt står tilbage", "en bunke af betydning" efter en dans om *saglighed*, er diskussionens *raison d'être* "en duel om sandheden". Vi iagttog både små krige og muntre og undersøgende stemninger.

Men vi fik overordnet indtryk af, at det også for professionsstuderende kan være trættende og frustrerende at forsøge at overbevise hinanden, fordi diskussionerne kan blive meget langstrakte, og til sidst lytter man måske slet ikke – og lærer ingen ting. Det vigtigste for os i faciliteringen var at kvalificere et helhedssyn og en perspektivudveksling, der kunne få de forskellige refleksioner og begrundelser frem; ikke at de studerende hurtigt skulle nå til enighed. Handletvangen og et medfølgende behov for at vise sig selv og sine omgivelser sin handlekraft, satte sig dog også igennem. Og vælges og besluttet skal der "i praksis" mange gange i minuttet. Den pædagogiske opgave blev derfor at balancere understøttelsen af de enkelte deltageres muligheder for at fremlægge deres holdning, og argumentationen for holdningen, så udførligt og nuanceret som muligt uden at de faldt for at forsvare sig i overtalelse af modparten for at "vinde diskussionen".

I hvilken grad et strategisk og et processuelt mål er opnået for en udviklingsaktivitet som ovenstående, og om andre gevinster evt. har vist sig, er undervejs og ved afslutningen af aktiviteten en udfordrende opgave at stå overfor. Løbende under fællesdagene fandt der gensidige feedbackprocesser sted mellem undervisere og de studerende og mellem de studerende indbyrdes. Vi var begundstiget af konstant at være to undervisere og opnåede til en hvis grad - ind imellem - den distance, der er nødvendig for at kunne få øje på noget, det er muligt at samle op til senere analyse og dokumentation. Lidt feltnotater blev det altså til. Vinduerne til de studerendes læreprocesser og "dannelseslandskaber" var nok mest åbne i løbet af dages simuleringer og gruppekonversationer, hvor de studerende ind imellem formodentlig udtrykte sig delvist selvforglemmende. Min kollega og jeg monitorerede og observerede, men kom ofte til at facilitere aktiviteterne. I lyset af at undervisningen for de studerende var uvant i sine formaliserede former i simuleringer og konversationer; og i lyset af at undervisningens eksperimentelle præg fordrede tillidsfuldhed mellem studerende og mellem undervisere og studerende, kom vi begge som facilitatorer og vejledere lynhurtigt i positioner som "deltagende observatører". Lægges dertil det komprimerede dagsprogram og at udprøvningen faldt midt i min og min kollegas øvrige "drift" og arbejdsopgaver, er det i bagklogskabens lys forklarligt, at vi på den korte bane ikke fik evalueret dokumenterende om, hvorvidt aktiviteterne førte til udvikling af de studerendes kritiske og konstruktive selv- og omverdensforståelse af egen og andres (tvær)professionsfaglighed. En ambition, der nok også i sig selv kalder på et dannelsesempirisk studie *over tid*, da dannelse grundlæggende handler om både processer og dannelsesmål *over tid*. Lært i dag bliver ikke udmiddelbart til målbar dannelseserfaring i morgen.

C 5.9 Refleksion over den udviklede professionsviden

For at vi som professionsuddannere kan gøre os bevidste om vores professionsdannelsesintentioner og bringe dem ind i vores professions-dannelses-didaktiske underviserpraksisser, er det på den anden side et problem, hvis vi kun ser dannelse som proces. Ud over at se professionsdannelse som *ændringer* i måder, de enkelte studerende *ændrer* deres måde at deltage og forholde sig professionelt over tid, må vi også se professionsdannelse som specifikke momenter af forholdemåder: Professionelle forholdemåder i den forstand, at de ikke bliver "for meget eller for lidt og det gode", når den studerende skal balancere mellem professionalitetens hensyn til såvel personlige, saglige og faglige aspekter i pædagogisk og didaktisk praksis. Der var ikke noget på dagene, vi tydede som grunduddannelses-specifikke forventninger om enighed. Begge grupper af studerende forventede enighed med både pædagogstuderende og lærerstuderende. Det lykkede os måske til en vis grad at rykke ved de studerendes forestillinger om, hvad der er en typisk pædagog- eller lærerholdning? Vi tænkte efter fællesdagene, at det er vigtigt, at der i undervisningen af pædagog- og lærerstuderende inddrages teori og undersøgelsesresultater, der kan sætte fokus på den udbredte forestilling om konsensus – ikke blot inden for egen faggruppe, men blandt alle faggrupper inden for samme område. Forventninger om enighed kan på tværs af pædagog- og læreruddannelsen ses som en fordel, men kan også komme til at betyde, at vi professionsuddannere gør de studerende en bjørnetjeneste, hvis de *studerendes* forestillinger ikke indfries. Det kan i værste fald medføre skuffelser, som kan være ødelæggende for både det mono- og tværprofessionelle samarbejde i den folkeskole, de skal ud at virke i.

Jeg og min kollega kom ikke frem til en dokumenteret udviklingsviden, vi kunne lægge frem for vores ledelse og kollager på det planlagte opsamlende videndelingsmøde (Fælles forum) og hævde, at vi stod inde med en kvalitativ valid og reliabel viden, der lokalt ville kunne anvendes og implementeres i vores professionsspor med udsigt til udvikling af de pædagog- og lærerstuderendes tværprofessionalitet. Vi fik ikke udviklet et enkelt fælles undervisningsmateriale for vores kolleger på pædagog- og læreruddannelsen. Men vi havde opnået interessante erkendelser, som vi fremlagde sammen med de studerendes evaluering, da vi videndelte med ledelse og kolleger på Fælles forummødet. Der var opstået mulighed for at gå videre med en egentlig rapportering og udarbejdelse af en skriftliggjort tværprofessionel didaktisk metode. Som selv-evaluatorer delte vi disse iagttagelser og refleksioner med vores kolleger og ledelse i Fælles Forum. Hvordan det tværprofessionelle didaktikværksted kommer til at bidrage til udvikling af de pædagog- og lærerstuderendes overskridende professionsidentiteter, og inspirere pædagog- og lærerstuderende, er jeg spændt på. Det er vigtigt at anlægge realistiske konsensusforventninger – til senere glæde for én selv, hinanden og aftagerfeltet.

C 6.0 Afsluttende refleksion

Mine mangesidige og forbunde ansættelsesforhold og professionserfaringer i folkeskolen og uddanner- og udviklingserfaringer i professionshøjskolen såvel i som imellem dem domænerne har givet mig mulighed for at reflektere i bredde og i dybden over mine undervisnings- og udviklingskompetencer som læreruddanner i grunduddanner og efter- og videreuddannelse. På en måde har jeg i adjunktperioden oplevet mig selv som en central del af et videns- og kompetencekredsløb. Jeg har i perioden oparbejdet en øget nysgerrighed på, hvad det er, der sker i undervisning på de forskellige uddannelsesniveauer. Jeg har reflekteret over mine kompetencer i et tidsperspektiv. Hvad var det lige, der var på vej til at blive til og til at vise sig i forhold til min hidtidige erfaring? Og hvad var det, jeg i situationen vurderede, jeg fremadrettet burde og kunne have

gjort? Det har været en processuel refleksion - der for mig at se altid (for)følger enhver reflekterende underviser i enhver uddannelse, der reflekterer *før, i og efter* sine undervisningsopgaver?

Når jeg i adjunktperioden har stået i undervisningssituationer, har det været meget svært ikke at komme til at se det, der foregik, som en *fortids fremtid*. Hvad var det, der var på vej dengang – for er det ikke nu, det udfolder sig helt? Og omvendt: Det har været svært ikke at komme til at tænke på det, der udfoldede sig, som en snarlig *fremtids fortid*. Denne reflekterende tid forstå jeg som *samtidsrefleksion*, der er afgørende for at kunne udvikle sine professionsdidaktiske og pædagogiske udviklingskompetencer.

Med disse afsluttende overvejelser vil jeg anmode om at blive lektorbedømt.

Jelling, 30. november, 2018, Anders Lervad Thomsen

Referenceliste

Andersen, H. & Jacobsen, J.C.(2012). *Uddannelseskvalitet i en globaliseret verden : Vidensøkonomiens indtog i de videregående uddannelser*. Frederiksberg: Samfundslitteratur

Andersen, R. (2018). *En personlig beretning om 10 års erfaringer med forskning og udvikling inden for professionshøjskolens rammer*. Tidsskrift for professionsstudier, nr. 26. Lokaliseret fra: <https://tidsskrift.dk/tipro/article/download/104809/153667/>

Andersen, T. & Hansen, M.E. (2016). *Evaluering af kompetencemålsstyring af læreruddannelsen*. Lokaliseret fra: <https://ufm.dk/publikationer/2016/evaluering-af-kompetencemalsstyring-af-laer Ruddannelsen>

Beck, S. (2014). *Læring mellem biologi og kultur*. Beck, S. & Hansen, D.R. (2014)(Red). Frihed og styring : en antologi om læringskulturer i forandring. Odense: Syddansk Universitetsforlag

Beck, S.(2017). *Al den snak om læring : arven fra Piaget og Vygotsky i socio-eksistentiel belysning*. Frederiksberg: Frydenlund

Beck, M., Iskov, T. & Frederiksen, L.L. (2013). *Undervisning i læreruddannelsen - et oplæg til grundlagsdiskussioner*. Aarhus: ViaSysteme

Biesta, G. J. J.(2014). *Den smukke risiko i uddannelse og pædagogik*. Aarhus: Klim

Biggs, J. B. & Tang, C S.K.(2007). *Teaching for quality learning at university : what the student does.*, 3. udg. Maidenhead: Open University Press, .

Bjerril, S. (2017). *For og imod trainéuddannelsen*. Folkeskolen nr. 11, 2017. Lokaliseret fra: <https://www.folkeskolen.dk/609138/for-og-imod-traineuddannelsen>

Brix, L. (2018, 16. januar). *Undervisere på læreruddannelsen aner ikke en skid om hverdagen i folkeskolen, Politiken*

- Brostrøm, S.(2015). *Pædagoger og lærere i skolen : sammen om elevernes trivsel og læring*. Frederikshavn: Dafolo
- Dale, E. L. (1998). *Pædagogik og professionalitet*. Århus: Klim
- Danmarks Evalueringsinstitut (2013). *Frafald på læreruddannelsen. En undersøgelse af årsager til frafald*. Lokaliseret på: <https://www.eva.dk/videregaende-uddannelse/frafald-paa-laereruddannelsen>
- Danmarks Akkrediteringsinstitution (2017). *Hovedperson i egen læring*. Lokaliseret på: <https://akkr.dk/publikationer/hovedperson-i-egen-laering-studentcentereret-laering-i-et-dansk-og-europaeisk-perspektiv/>
- Ejernæs, M & Monrad, M. (2012). *Vignetmetoden - sociologisk metode og redskab til faglig udvikling*. København: Akademisk Forlag
- Eriksen, F. H. (2011). *Professionshøjskolernes formål og opgaver*. I: Hedegaard, K.M. & Krogh-Jespersen, K.(red.)(2011). *Professionsdidaktik – grundlag for undervisning i professionsrettet uddannelse*. Klim.
- Forskningsministeriet, (01. 07 2008). *Kvalifikationsrammen for videregående uddannelse*. Lokaliseret fra: <https://ufm.dk/uddannelse/anerkendelse-og-dokumentation/dokumentation/kvalifikationsrammer>
- Goffman, E., Kristiansen, S. & Jacobsen, M.H.(2014). *Hverdagslivets rollespil*. Frederiksberg: Samfundslitteratur
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring - for lærere*. Frederikshavn: Dafolo, 2013Helmke, A. & Rasmussen, J.(2013). *Undervisningskvalitet og lærerprofessionalitet : diagnosticering, evaluering og udvikling af undervisningen*. Frederikshavn: Dafolo
- Hiim, H. & Hippe, E.(2007). *Læring gennem oplevelse, forståelse og handling : en studiebog i didaktik*, 2. udg. Kbh.: Gyldendal
- Holm, C. & Thingholm, H.B. (2017)(Red.). *Evidens og dømmekraft : når evidens møder den pædagogiske praksis*. Frederikshavn: Dafolo
- Jensen, E. og Oettingen, A.v.(2017). *Hvad skal en læreruddanner vide og kunne for at uddanne lærere?* Paideia, nr. 13 (2017): 27–39.
- Karnøe, J.K. (2017).”Hvorfor bli’r du? : en undersøgelse af fastholdelse på læreruddannelsen”. *Unge pædagoger, Fastholdelse og frafald i læreruddannelsen*, 78, nr. 2 (2017): 20–29.
- Kemp, P. (2001). *Praktisk visdom : om Paul Ricouer etik*. Kbh.: Forum
- Kemp, P.(2013). *Verdensborgeren : pædagogisk og politisk ideal for det 21. århundrede*. Kbh.: Hans Reitzel
- Krogh-Jespersen, K. (2017, 9. december). *Lærerarbejdets deprofessionalisering - i en uheldig alliance mellem læreruddannelsesreformen af 2012 og folkeskolereformen af 2013*. *Folkeskolen* nr. 21, 2017. Lokaliseret fra: <https://www.folkeskolen.dk/620692/nyuddannede-laerere-kan-mere-end-foer>

- Laursen, E. & Stegeager, N. (2017). *God videreuddannelse : med transfer, balance og praksisnært projektarbejde*. Frederiksberg: Samfundslitteratur, 2017.
- Lauvås, P. & Handal, G. (2006). *Vejledning og praksisteori*. Århus: Klim
- Levy, S.(2016). *Microteaching*. Kbh.: Hans Reitzel
- Lindhart, L.,(2007). *Hvor lærer en lærer at være lærer? :læring som deltagelse i vekslende handlesammenhænge*. Kbh.: Books on Demand, 2007.
- Lundberg, P.(2009). *Krop, kultur & kundskaber*. Cursiv, DPU, Aarhus Universitet, 2009.
<http://www.dpu.dk/Everest/Publications/Om%20DPU/Institutter/Institut%20for%20didaktik/Cursiv/20090917145434/CurrentVersion/Cursiv%204.pdf>.
- Læreruddannelsen, (1. juni 2012). Aftaletekst. Lokaliseret fra: <https://ufm.dk/lovstof/politiske-aftaler/reform-af-laererruddannelsen/reform-af-laererruddannelsen.pdf>
- Madsen, B. & Birkelund, F.S. (2010) *Aktionslæringens DNA : en håndbog om aktionslæringens teori og metode*. Århus: Via Systime
- Madsen, P.H. (2016). *Kompetencer : i skole og uddannelse*. Studier i læreruddannelse og -profession online, Lærings- og kompetencemål i skole og læreruddannelse, 1, nr. 1, s.75 -101. Lokaliseret fra: <https://tidsskrift.dk/index.php/SLP/article/download/72376/130381>.
- Müllen, R. v.(2011). At forberede forberedelsen : fra den pædagogisk-didaktiske værktøjskasse. Dansk universitetspædagogisk tidsskrift 6, nr. 10 (2011): 64–65.
- Nielsen, G.B. & Sarauw, L.L. (2012). Globalisering som spørgsmål: modulisering og kompetencetænkning som svar? I: Andersen, H. & Jacobsen, J.C. *Uddannelseskvalitet i en globaliseret verden : Vidensøkonomiens indtog i de videregående uddannelser*. Frederiksberg: Samfundslitteratur
- Oettingen, A.v. (2010). *Almen pædagogik : pædagogikkens grundlæggende spørgsmål*. Gyldendals lærerbibliotek. Kbh.: Gyldendal
- Oettingen, A. v. (2016). *Almen didaktik : mellem normativitet og evidens*. Kbh.: Hans Reitzel
- Oettingen, A.v. (2017). *Skolens dannelse*. I: Hedegaard, K., Kvols, K. M & Petersen, B. V. (Red) *Pædagogik og lærerfaglighed : 18 bidrag*. Aarhus: Klim, 2017
- Oettingen, A.v. (2018, 20. november). Alexander om pissetårlig undervisning (video). Lokaliseret fra: <https://pissedaarligundervisning.dk/>
- Palludan, C. (2013). Feedback – et spørgsmål om anerkendelse. I: Mac, A. & Hagedorn-Rasmussen, P. (Red.) *Projektarbejdets kompleksitet : viden, værktøjer og læring*. Frederiksberg: Samfundslitteratur, 2013
- Pedersen, E.F., & Stafseth, V.T.(2015). *Læreruddannerkompetencer: en undersøgelse af danske læreruddannes kompetencer og behov for kompetenceudvikling*. Lokaliseret fra: <http://edu.au.dk/fileadmin/edu/Aktuelt/Laererruddannerkompetencer.pdf>
- Pedersen, C. (2011). *Praksisfilosofi : faglig refleksion på tværs af professioner*. Kbh.: Akademisk Forlag

Pedersen, C. (2013). Situationsbeskrivelser som garant for saglighed. Lokaliseret fra:

<http://omsigt.dk/situationsbeskrivelser-som-garant-for-saglighed/>

Pedersen, C. (2014). Dilemmadeling gennem konversation. Lokaliseret fra:

<http://omsigt.dk/dilemmadeling-gennem-konversation/>

Qvortrup, A. & Keiding, T.B. (2014). *Undervisningens vidensdomæner: erfaring, didaktik og uddannelsesvidenskab*. Dansk universitetspædagogisk tidsskrift online, Didaktikken - et svar på universitetspædagogiske udfordringer? 9, nr. 17 Lokaliseret fra:

<http://ojs.statsbiblioteket.dk/index.php/dut/article/download/9722/15871>

Qvortrup, L. (2016). *Det ved vi om professionelle læringsfællesskaber*. Frederikshavn: Dafolo

Quvang, C. & Bøjgård S.(2017). Nyuddannede lærere kan mere end før. Folkeskolen nr. 21, 2017.

Lokaliseret fra: <https://www.folkeskolen.dk/620692/nyuddannede-laerere-kan-mere-end-foer>

Rasmussen, J. Kruse, S. & Holm, C. (2007). *Viden om uddannelse : uddannelsesforskning, pædagogik og pædagogisk praksis*. Kbh.: Hans Reitzel

Rosa, H. & Endres, W. (2017). *Resonanspædagogik : når det knitrer i klasseværelset*. Kbh.: Hans Reitzel

Salo, P. (2014). Metaforer om og for forskning og udvikling i skolen. I: Brekke, M. & Tiller, T. (2014)(Red.). *Læreren som forsker : indføring i forskningsarbejde i skolen*. Aarhus: Klim

Schmidt, L.S.K. (2018). *Professionshøjskolerne – spørgsmålet om videncirkulation og inddragelse af studerende*. Tidsskrift for professionsstudier, nr. 26. Lokaliseret fra:

<https://tidsskrift.dk/tipro/article/download/104809/153667/>

Schmidt, L.-H. (1999). *Diagnosis. Bind 3. Pædagogiske forhold*. Kbh.: Danmarks Pædagogiske Institut, 1999

Schnack, K. (2000). *Faglighed, undervisning og almen dannelse*. I: Kristensen, H. J. & Schnack, K.(Red.) *Faglighed og undervisning*. Carpe. Kbh.: Gyldendal Uddannelse

Schnack, K. (2004). *Didaktik på kryds og tværs*. Kbh.: Danmarks Pædagogiske Universitet

Statsministeriet (2006). Partnerskabsaftalen. Lokaliseret fra: http://www.stm.dk/ p_13631.html

Sundli, L. (2004). Professionskvalificering i praksis. Unge pædagoger nr. 3/4: 18–30

Sæbø, A B. (2016). *Drama som læringsform*. Oslo: Universitetsforlaget

Thomsen, A.L. (2005, 6.oktober). Uden formål, *Information*. Lokaliseret fra:

<https://www.information.dk/2007/07/uden-formaal>

Thomsen, A.L. (2010). Anerkendelsens & respektens mellem værende i læreforhold. Om pædagogiske værdier i selvdannelsens epoke. (Speciale). Lokaliseret fra:

https://www.ucviden.dk/portal/files/12883657/Anerkendelsens_og_respektens_mellemv_rende.pdf

Ulriksen, L. (2014). *God undervisning på de videregående uddannelser : en forskningsbaseret brugsbog*. Frederiksberg: Frydenlund

Wiberg, M. (2011). *Forståelse i forskningsbaseret undervisning - især i relation til human- og samfundsvidenskab*. Dansk universitetspædagogisk tidsskrift, Almenpædagogik og fagdidaktik, 6, nr. 10 (2011): 58–63. Lokaliseret fra: <https://tidsskrift.dk/dut/article/download/5561/4860/>

Ziehe, T.(2007). *Øer af intensitet i et hav af rutine : nye tekster om ungdom, skole og kultur*. Kbh.: Politisk revy

Østern, T.P. & Strømme, A. (2014). Learning Through Aesthetic Pedagogical Design. *The Educational Forum*. vol. 78 (4)

Østern, A.-L.(Red.)(2014). *Dramaturgi i didaktisk kontekst*. Bergen: Fagbokforlaget