

Praktikskolen som uddannelsessted

Astrid Dybbro og Kirsten Rosholm

Formål og forskningsspørgsmål

Når lærerstuderende træder ind på en praktikskole, møder de en særlig praksis for, hvordan netop denne skole griber praktikforløbet an på. Denne praksis kan være med til at definere de studerendes udbytte af praktikforløbet. I nærværende projekt undersøges skolelederens og praktikkoordinatorers fortolkning og forvaltning af skolens opgave som *uddannelsessted* for de studerende. Formålet med en sådan undersøgelse er at få indblik i, hvorledes kvaliteten af praktikken håndteres, og hvordan den kan styrkes for de studerende.

Forskningsspørgsmål

Hvordan forstår skolens ledelse og praktikkoordinator deres opgave i forhold til at være et uddannelsessted for lærerstuderende?

I relation til ovenstående forskningsspørgsmål bliver det interessant at undersøge, hvordan skoleledelsen har rekrutteret skolens praktikkoordinator (og praktiklærere), og hvordan samarbejdet mellem ledelse og koordinator foregår. Hvordan inddrages resten af skolen i opgaven? Og med fokus på den professionelle udvikling, bliver det også relevant at undersøge, hvilke forståelser af teori og praksis, der kommer til udtryk hos skoleledere og koordinatore.

Heggen & Thorsen (2015) peger i et studie vedrørende samarbejde om praktik på, at praktiklærerne på mange praktikskoler oplever, at de er alene om ansvaret for praksisoplæringen uden særlig medvirken fra skoleledelsen og skolens øvrige lærere. Der er variation blandt skolerne, på den ene side kan de studerende bruge hele skolen som øvebane, men på den anden side er der meget få eksempler på, at det er et kollektivt ansvar at bidrage til de lærerstuderendes udvikling. I samme studie påpeges det ligeledes, at skolelederen er en central aktør i forhold til at skabe en samlet bevidsthed og tilslutning til arbejdet med at bidrage til gode lærings- og udviklingsbetingelser for lærerstuderende i praktik. En engageret skoleleder kan præge miljøet på skolen og betyde god støtte for praktiklærerne.

Samme studie peger sammen med andre på et øget behov for fællesskab blandt praktiklærere, hvor kundskab og refleksion kan deles og udvikles (Hvalby og Thortveit, 2022).

Epinions undersøgelse fra 2021 peger ligeledes på, at praktiklærerne i Danmark ikke oplever, at praktikvejlederområdet prioriteres af skolelederne og at de begrænsede ressourcer, der er til efteruddannelse ikke anvendes med praktik for øje, men uddannelser der er mere direkte anvendelige i arbejdet med eleverne på skolen. Der er en generel opfattelse af, at ansvaret og udgiften til praktikvejlederområdet bør ligge hos professionshøjskolerne (Epinion, 2021).

Baggrund for projektet

Læreruddannelsen består af en række fag, der tilsammen har til formål "at den studerende gennem uddannelsen tilegner sig den viden og de færdigheder, der er forudsætningen for at kunne virke som faglig, pædagogisk og didaktisk kompetent lærer i den danske folkeskole i henhold til folkeskolens formål, jf. folkeskolelovens § 1". (Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen, 2015)

Praktikken bliver omdrejningspunktet, hvor de forskellige fag og forskellige aktører mødes. Det er ligeledes her, den praktiske viden mødes med den teoretiske. Læreruddannelsen foregår således på forskellige arenaer med forskellige kulturer, hvilket kan udfordre helheden og sammenhængen mellem de forskellige arenaer (Elstad, 2010; Hart, 2020; Valencia et al., 2009 i Ulvik, Eide, Helleve og Kvam, 2021).

Læringsarenaerne udgør forskellige ansvarsområder, men der er et fælles ansvar for de lærerstuderendes professionelle udvikling, og dermed bliver praktikken stedet, hvor **formålet er at skabe kobling mellem teori og praksis** “med henblik på, at den studerende erhverver teoretisk funderede praktiske færdigheder i at forberede, udvikle, gennemføre og evaluere undervisningsforløb.” (Retsinformation, 2015)

Praktikken er et særdeles centralt modul i læreruddannelsen i Danmark (UFM, 2021). Det værdsættes højt af studerende og bliver af de studerende ofte beskrevet som det mest nyttige i uddannelsen til folkeskolelærer (Hart, 2020 i Ulvik, Eide, Helleve og Kvam, 2021).

For at styrke praktikken blev der med LU13 indført krav om samarbejdsaftaler mellem professionshøjskoler og praktikskoler. Skolerne skulle udarbejde uddannelsesplaner og blev nu i højere grad end tidligere betragtet som et uddannelsessted for de studerende. Der var desuden en tydelig opfordring i bekendtgørelsesteksten (Retsinformation, 2015) til, at hver praktikskole havde mindst én lærer med praktikvejlederuddannelsen (Dorf, 2018 i Böwadt, 2021). Det interessante bliver for nærværende undersøgelse, at få indblik i hvordan skolerne og praktiklærerne forstår og udfylder rollen som uddannelsessted og læreruddannere.

I Vives undersøgelse 'Læreruddannelsen i et internationalt perspektiv – En litteraturkortlægning' omtales flere faktorer, der spiller ind i forhold til en vellykket praktik. En faktor er, ikke overraskende, praktikperiodens kvalitet. Længden af praktikken spiller også ind, men kvaliteten har større betydning end længden. (Böwadt, 2021)

Som læreruddanner har praktiklæreren kvalitativt en afgørende rolle for de lærerstuderende, da de både fungerer som vejleder og sparringspartner gennem praktikken. Dette gælder blandt andet udvikling af undervisningskompetencer, generelle praksiserfaringer, samarbejdskompetencer – her fungerer praktiklæreren som centralt bindeled mellem uddannelsens teori og lærerens praksis i skolen. Der ligger ikke et lovkrav om, at praktiklærerne skal være uddannede praktikvejledere – kun at de skal kunne honorere kravet til vejledning og bedømmelse i læreruddannelsen. Det kan muligvis skabe forskellige betingelser for praktik(udbytte) for de lærerstuderende, afhængig af på hvilke skoler deres praktikperioder pågår. Danmarks Lærerforening anbefaler, at praktikken varetages af en uddannet praktiklærer. Der er dog stadig mangel på uddannede praktiklærere og stor forskel fra kommune til kommune og fra folkeskole til folkeskole, alt efter hvordan uddannelse af praktikvejledere prioriteres lokalt (Epinion, 2021). Hans Dorf påtaler, at der ikke stilles uddannelseskraft til praktiklærerne, som det eksempelvis er tilfældet med de finske praktiklærere, der alle har en særlig uddannelse (Dorf, 2018 i Böwadt, 2021).

Praktiklærere har to roller: lærer i folkeskolen og læreruddanner i faget praktik. Praktiklærernes primære identitet er at være lærer for deres elever. De betragter altså ikke nødvendigvis sig selv som ”læreruddannere” (Paaske et al. 2016: 70; 75). Det kan være udfordrende at være i denne dobbeltrolle som både vejleder for lærerstuderende og lærer for skoleelever. Der kan opstå forskellige dilemmaer, f.eks. hvem der har det primære ansvar, om der er nok ressourcer, og om lærerne støtter de studerende nok (Heggen og Thorsen, 2015). Det er desuden også et spørgsmål, om praktiklærerne har viden om voksenundervisning. (Frederiksen & Halse, 2022).

Aktualitet

Den nuværende læreruddannelse (LU13) gennemgik i 2018 en grundig evaluering. Her blev også praktikken evalueret. Evalueringen viser blandt andet at praksistilknytningen – dvs. samarbejde mellem professionshøjskoler og grundskoler – er øget, men der peges samtidig på et behov for stærkere formalisering, kontinuitet og fokus på kvaliteten i praksissamarbejdet. (Styrelsen for Forskning og Uddannelse, 2018). På baggrund af evalueringen blev der nedsat en udviklingsgruppe, der skulle udarbejde konkrete løsningsforslag. Udviklingsgruppen bestod af repræsentanter fra Danske Professionshøjskoler, KL, Danmarks Lærerforening (DLF) og Lærerstuderendes Landskreds (LL) som i november 2021 sammen med Uddannelses- og Forskningsstyrelsen afleverede et samlet forslag til en forbedret læreruddannelse til uddannelses- og forskningsministeren.

I forslaget anbefales der overordnet en mere integreret praktik og en udvidelse af praktikken:

”Udviklingsgruppen anbefaler, at læreruddannelsen tilrettelægges på en ny måde, så de studerende oplever en tæt kobling mellem teori og praksis gennem hele uddannelsen med styrkede muligheder for og forventninger til de studerendes opøvelse af undervisningskompetence og andre centrale professionsrettede kompetencer. Udviklingsgruppen anbefaler, at ambitionen om en tæt teori-praksis-kobling blandt andet understøttes ved, at praktikken udvides og integreres i undervisningen, at flere af skolernes lærere får relevant kompetenceudvikling i forhold til at deltage i uddannelsesopgaven, og at samarbejdet mellem professionshøjskoler, skoler og kommuner generelt intensiveres og systematiseres i højere grad end i dag.” (Undervisnings- og Forskningsministeriet, 2021)

Udviklingsgruppen vurderer, at det vil være en fordel for de studerendes kontakt til praksis i folkeskolen, hvis de studerende hurtigt og løbende har skoleforløb som en del af uddannelsen. Udviklingsgruppen foreslår derfor, at uddannelsen fremadrettet som hovedregel tilrettelægges med forløb på skolerne på alle fire studieår (modsat de nuværende 3 år.) Praktikkens omfang hæves fra 30 ECTS til 40 ECTS. (Undervisnings- og Forskningsministeriet, 2021)

Udviklingsgruppen vurderer, at skolerne skal spille en større og mere integreret rolle i uddannelsen af de lærerstuderende for at styrke kvaliteten og teori-praksis-koblingen i det samlede uddannelsesforløb. Derfor foreslår udviklingsgruppen, at skolerne og kommunerne betragtes som meduddannere, og at betegnelsen *praktikskole* erstattet af betegnelsen *uddannelsesskole* og betegnelsen *praktiklærer* med *uddannelseslærer*. Den udvidede rolle bør komme til udtryk ved, at samarbejdet mellem professionshøjskole, uddannelsesskole og kommune intensiveres og gøres mere forpligtende.

Udviklingsgruppen foreslår, at tættere samspil fastlægges i form af partnerskabsaftaler mellem professionshøjskoler, uddannelsesskoler og de berørte kommuner, som er mere udfoldede end hidtil og klart fastlægger de gensidige forventninger og forpligtigelser. I den forbindelse kan skoleledernes og forvaltningens ansvar og rolle i forhold til uddannelsesopgaven med fordel tydeliggøres. (Undervisnings- og Forskningsministeriet, 2021)

Yderligere foreslår udviklingsgruppen, at uddannelsesskoler og kommuner kan vælge forskellige niveauer af samarbejde med gradvist større forventninger og forpligtelser i forhold til uddannelsesrollen og samspillet med læreruddannelserne på professionshøjskolerne. Udviklingsgruppen har som inspiration opstillet følgende tre typer uddannelsesskoler med forskellige niveauer for samarbejde, som vil kunne formaliseres i et gensidigt aftaleforhold (se nedenstående figur:)

Forslag: Tre typer uddannelsesskoler

- Skoler og kommuner skal kunne vælge mellem tre typer af uddannelsesskoler i deres samarbejde med læreruddannelsen alt efter lokale muligheder og ambitioner.



(Undervisnings- og Forskningsministeriet, 2021)

I relation til ovenstående blev der d. 13. september 2022 lavet en politisk aftale om en reform af læreruddannelsen. Som det fremgår af reformen (Undervisnings- og Forskningsministeriet, 2022), er praktikken blevet styrket på alle de områder, udviklingsgruppen havde peget på. Praktikken skal fra sommeren 2023 tilrettelægges som udstrakte forløb på det første og evt. andet studieår, f.eks. med ophold på praktikskolen én dag om ugen, med henblik på at styrke sammenhængen mellem undervisningen på uddannelsesstedet og på skolerne, mens den på tredje og fjerde studieår skal derimod være koncentreret i længere blokke, hvilket skal underbygge overgangen fra uddannelse til job.

Med den udvidede og mere integrerede praktik og med et styrket praksissamarbejde lægges der et grundlag for, at der lokalt arbejdes videre mod at realisere ambitionerne om at udvikle egentlige uddannelsesskoler. Jf. anbefalingerne fra udviklingsgruppen indebærer uddannelsesskoler et professionelt samarbejde om praktik og praksissamarbejde, hvilket adskiller sig fra de nuværende partnerskabsaftaler ved, at der er større forventninger til graden af systematisering af samarbejdsrelationen og kommunernes rolle som meduddannere. Mere udvidede modeller kan yderligere omfatte f.eks. udveksling af medarbejdere og et løbende forsknings- og udviklingssamarbejde (Undervisnings- og Forskningsministeriet, 2022).

Når det er intentionen i aftalen, at partnerskabet omkring praktikken skal styrkes gennem mere samarbejde mellem læreruddannelsen, kommunerne og de konkrete skoleledere, vil det være interessant at få indblik i, hvordan dette samarbejde udvikles, og hvordan konkrete skoler opfatter sig selv som et sted for uddannelse af lærere.

Heggen og Thorsen (2015) peger i den sammenhæng på skolernes engagement i praktiklæreropgaven. *'Hvorfor ser vi ikke konturene av en kultur eller et kollektivt engasjement for det å være praksisskole som en integrert del av skolens faglige utviklingsarbeid og et prosjekt som legitimerer skolens virksomhet?'*

De peger på en generel velvilje til at være praktikskole og have studerende, men det er relevant at spørge til, i hvilken grad praktikskolen præges af at være en del af læreruddannelsen? Interessant i denne sammenhæng er det, at forskellige undersøgelser viser, hvor vigtigt det er, at praktiklærere er uddannet til at vejlede de

lærerstudierende. Er det modsatte tilfældet, er der en stor risiko for, at vejledningen ikke understøtter den faglige og professionelle udvikling, men i højere grad understøtter praktiske eller sociale områder. (Böwadt, 2021)

Holmqvist, Johansson & Strand (2021) peger på, at kvaliteten af praktikken er vilkårlig. Deres forskning viser, at de studerende ikke oplever en tydelig forståelse for koblingen mellem teori og praksis, og dermed ikke får en aktiv del i planlægning eller refleksion over undervisning. Der er generelt for meget fokus på praksis som læringssted for de studerende, men ved manglende fokus på det teoretiske får de ikke bredden i fagligheden og de mangler det kritiske perspektiv. (Holmqvist, Johansson & Strand, 2021)

Netop koblingen mellem teori og praksis henviser Robert Lee Revier (2019) til i sin rapport om Kompetenceudvikling i læreruddannelsens praktik. Han refererer til Wahlgrens begreb om *teoretiseringens mellemregninger*, et begreb som indfanger den proces, der muliggør en bearbejdning af praksiserfaringer gennem inddragelse af teori – eller omvendt fra teori til begrundede handlinger praksis. Ved at synliggøre mellemregningerne i koblingen mellem teori og praksis opøves teoretiseringsevnen. Den studerendes evne til at teoretisere over sin praksis er essentiel både gennem studiet og som færdiguddannet lærer, idet denne evne sikrer fortsat refleksion og videreudvikling af praksis.

Revier påpeger imidlertid at disse mellemregninger ikke konkretiseres hos Wahlgren og foreslår aktionslæring og Trepårtssamtalen (som foregår under den studerendes praktik og involverer studerende, praktiklærer fra skolen og praktikvejleder fra læreruddannelsen) som mulige nedslag, der kan styrke de studerende teoretiseringsevne. (Revier, 2019)

Forholdet mellem teori og praksis er komplekst. Det er i denne sammenhæng vigtigt at understrege, at der findes mange definitioner på, og forståelser af, hvad disse to begreber indeholder. Pia Rose Böwadt henviser i rapporten "En mere praksisnær læreruddannelse" (2021) til en grundlæggende diskussion om ontologi, kosmologi og epistemologi – hvad er egentlig viden og hvordan erkender vi den? Det vigtige (og i denne sammenhæng korte) budskab er, at man må være opmærksom på den store kompleksitet, der ligger i at definere og skelne mellem de to begreber. Der kan opstå en dikotomisk opfattelse, hvor metaforen om brobygning ("The bridging gap") skaber en u hensigtsmæssig afstand mellem teori og praksis, hvormed vægtingen bliver at forsøge at overskride afstanden mellem de to. Alexander von Oettingen argumenterer for, at det netop er spændingen mellem teori og praksis, der udgør pædagogikkens og professionsuddannelsens grundstruktur. For at løse udfordringer i praksis, må man gennem teoretisk refleksion skabe en nødvendig analytisk distance (von Oettingen, 2006 i Böwadt, 2021). Ligeledes argumenterer sociologen Jørn Bjerre for den vigtige distance til praksis. Han uddyber, at uden den nødvendige afstand, bliver antallet af handlemuligheder mindre (Bjerre 2016, 38 i Böwadt, 2021). Tingene er ikke altid som de ser ud, selv om ønsket om en "værktøjskasse" eller "her og nu" løsninger kan være stort blandt de studerende på læreruddannelsen (Østergaard Andersen 2020, 64 i Böwadt, 2021).

Der er i disse år en stigende interesse for praksis, både i Danmark og internationalt, hvor der refereres til begrebet "practicum turn". Böwadt understreger dog, at mere 'praksis' i sig selv ikke løser problemet, men at der skal fokuseres på at kvalificere samarbejdet mellem læreruddannelsen og praktikskolerne gennem en integreret pædagogik, der vægter samarbejdet om at uddanne de lærerstudierende. Yderligere skal forsknings- og praksisviden integreres, og man må overveje muligheden for at udvikle et fælles fagprofessionelt sprog for læreruddannere, praktiklærere, lærerstudierende og forskere. (Böwadt, 2021)

Det bliver derfor interessant at undersøge følgende spørgsmål:

- Hvordan understøtter skoleledelsen f.eks. den dobbeltrolle praktiklærerne har som både lærer for elever i skolen og vejleder for lærerstuderende?
- Hvordan prioriterer skoleledere ressourcerne til efteruddannelse (af fx praktikvejledere)?
- Og hvordan understøtter de en kultur, hvor ikke bare praktiklæreren er understøttende for de lærerstuderendes professionelle udvikling, men hvor det er 'hele' skolens opgave?
- Når det er den professionelle udvikling, der er fokus på, er det så ligeledes relevant at undersøge, hvilke forståelser af teori og praksis, der kommer til udtryk hos skolelederne?
- Hvordan er samarbejdet mellem skoleledelse og skolens praktikkoordinator (uddannelseskoordinator)?
- Ud fra hvilke kriterier udvælges praktikkoordinatoren og praktiklærerne?

Projektets metodiske grundlag og forsknings-/udviklingsdesign

Der foretages kvalitative interviews med udvalgte skoleledere og praktikkoordinatorer på 6 skoler. Interviewene vil vare ca. 60 minutter med hver praktikkoordinator og ca. 45 minutter pr. skoleleder. Vi er som udgangspunkt to forskningsmedarbejdere med til interviewene, der er planlagt til at blive afholdt i efterårssemester 2022.

Kriterierne for udvælgelse af skoler blev opdelt i følgende tre kategorier: Lavt engagement, medium engagement, højt engagement, hvilket defineres ud fra følgende:

1. Lav: Skoler, der sjældent deltager på praktikskolemøder (planlægning og evaluering), som sjældent byder ind på udviklingsarbejder, og hvor studerende melder om skoler, der ikke altid er forberedte på deres forløb.
2. Medium: Skoler, der viser interesse, deltager på praktikskolemøder (planlægning og evaluering), opfylder de forventede krav.
3. Høj: Skoler, der deltager på praktikskolemøder (planlægning og evaluering) og deltager i udviklings og forskningsprojekter, der er proaktive, byder ind og generelt indgår i samarbejde.

Disse kriterier er opstillet ud fra det ræsonnement, at forskningsprojektet vil drage fordel af at have et bredt 'udsnit' af skoletyper, forstået ud fra en logik der baserer sig på deres (tolkede) engagement i at deltage i aktiviteter i forbindelse med praktikken.

Herudover opsættes følgende generelle kriterier: Alle skolerne skal have haft praktikanter de sidste to år. I hver kategori findes en lille skole og en stor skole. Vi bygger udvælgelsen af skoler på udtalelser fra praktiklederen på Læreruddannelsen i Silkeborg.

Den semistrukturerede interviewform er valgt grundet vores interesse i at kunne udstikke rammerne for de emner, der skal behandles. Interviewguiden giver i denne sammenhæng en systematik, som vi vurderer som hensigtsmæssig i henhold til projektets formål. Dog giver formen også mulighed for at kunne forfølge og gå i dybden med særlige temaer, der viser sig væsentlige undervejs.

Vi har valgt et semistruktureret interview, fordi det både giver mulighed for at stille åbne spørgsmål, som får deltagerne til at vælge hvilke perspektiver og refleksioner de vil fortælle om og mulighed for at holde deltagerne på sporet ved at styre interviewet i forhold til de forskningsspørgsmål, der ønskes besvaret (Halkier, 2010). I udarbejdelsen af interviewguide er vi især blevet inspirerede af Krueger & Caseys begreb om 'questioning route' (2014) som har til hensigt at styrke opbygningen af interviewet. Moderatoren skal i sin forberedelse have øje for, hvordan deltagerne bedst kan få mulighed for at udtrykke de erfaringer og refleksioner, der er hensigtsmæssige

for projektets formål. Som en hensigtsmæssig 'questioning route' nævner Krueger & Casey følgende spor:

- Åbningsspørgsmål (ofte faktaspørgsmål, der har til formål at få interviewpersonen til at føle sig tryk).
- Introducerende spørgsmål, der har til formål at få deltagerne til at spore tankerne ind på temaet for interviewet.
- Transitionsspørgsmål - spørger dybere ind til deltagerens erfaringer.
- Nøglespørgsmål - det er disse spørgsmål, der især bliver behandlet i analysen. De skal derfor udtrykke de forskningsspørgsmål, der ønsket besvaret.
- Afsluttende spørgsmål - kort opsummerede pointer fra interviewet. Hensigten er at få deltagerne til at reflektere over, hvilke pointer der er vigtigst for dem.

I forhold til de konkrete spørgsmålstyper anvender vi, inspireret af systemisk teori (Andersen, 1994; Tomm, 1988) primært reflekterende spørgsmål og cirkulære spørgsmål, der er en indirekte spørgeform. Hensigten at være nysgerrig og undersøgende uden at spørge direkte eller ledende til konkrete aspekter, men at få deltagerne til at reflektere over det, der har størst betydning for dem. Desuden har vi med udgangspunkt i teorien om praksisarkitektur anvendt spørgsmål, der både har til hensigt at få indblik i deltagerens 'doings', 'sayings' og 'relatings' (Aspfors et al, 2021).

Strategi for analyse

Vores analysetilgang er overvejende induktiv, men med deduktive elementer. Der er ikke på forhånd opstillet kategorier eller anvendt specifikke teoretiske begreber, der arbejdes altså med en tematisk analyse i en bottom-up-tilgang (Brandt og Sprogøe, 2019). De deduktive elementer har at gøre med vores forudgående interesse for informanternes konkrete beskrivelser af deres gøremål og opgaver på skolen i forbindelse med afholdelse af praktik for lærerstuderende. I interviewguiden vil man derfor eksempelvis finde spørgsmål inspireret af teorien om praksisarkitektur (Kemmis et al., 2014).

Der arbejdes ud fra Braun og Clarkes datadrevne analyser, som suppleres med begrebsdrevne fortolkninger med henblik på at kvalificere analysen. Vi anvender tematisk analyse, fordi den er fleksibel og kompatibel med andre metodiske tilgange og fordi den lægger op til såvel induktive som deduktive tilgange (Braun & Clark (2006).

I vores anvendelse af tematisk analyse indleder vi med at lytte til/transskribere interviews med henblik på at få et overblik over vores datasæt. I kodningsprocessen vil begge forskere lave en kondensering af de 11 interviews og derefter en individuel kategorisering af disse, som drøftes i fællesskab. Kategoriseringen bliver foretaget med blik for både de vertikale og horisontale dimensioner. Dette betyder, at der først kategoriseres ud fra vertikale sammenhænge mellem de enkelte skoler (udsagn fra skoleleder sat i forhold til udsagn fra praktikkoordinator). Dernæst behandles de horisontale sammenhænge, hvor der kategoriseres ud fra sammenhænge mellem skoledere for sig og praktikkoordinatorer for sig.

Tredje proces i analysen er en tematisering, hvor kategoriseringer systematiseres i overordnede temaer. Vi anvender et skema til at få systematiseret kategoriseringerne i overordnede temaer og eventuelle undertemaer og begynder her at identificere relationen mellem de forskellige temaer.

I den fjerde fase arbejdes der på to niveauer. Først revideres de udvalgte temaer i en genlæsning af den kodede data. Her bliver det tydeligt, hvordan temaerne hænger sammen, hvor der er overensstemmelser og hvor der eventuelt ikke er nok empirisk grundlag for at gå videre med temaet. I næste niveau arbejdes der igen med

temaerne, men her skabes der et overblik over hele det empiriske materiale. Ved en sådan genlæsning vurderes det, om den tematiske repræsentation er præcis, eller om der er oversete tematikker, der nu træder frem. I femte fase defineres og navngives temaerne endeligt. Herefter begrundes og defineres essensen af temaet og fortolkningsprocessen begynder. I den sidste fase, fase seks, udarbejdes det skriftlige produkt – en rapport med henblik på videndeling og udgivelse i tidsskrift. (Braun & Clarck (2006)

Centrale begreber i analysen

I analysen forholder vi os til følgende centrale begreber:

Professionel udvikling

Rønnestad definerer professionel udvikling som tilegnelse af og ændring i kundskab og kompetence, som ”ændringer i profesjonell holdning kognitiv og emosjonell fungering, interpersonlig fungering, profesjonell identitet, verdier og etikk, og forståelse af professionelle roller” (Rønnestad.M.H, 2008, p. 279). Et centralt aspekt ved professionel udvikling er ifølge Rønnestad at kunne opretholde en kontinuerlig refleksion, når man møder udfordringer uanset niveauer af professionel erfaring.

Refleksion

Korthagen og Wubbels påpeger, at professionelle forandringer sker gennem refleksion over praksis og opfattelser formes og ændres både i det reflekterende enerum og i dialog. De definerer refleksion som *”the mental process of structuring or restructuring an experience, a problem or existing knowledge or insights”* (Korthagen & Wubbels, 1995).

Vejledning

Fra et dansk perspektiv har Norge været foregangsland i Skandinavien i forhold til at udvikle vejledningsområdet som teoretisk disciplin i læreruddannelsen og i lærerprofessionen. Mange er især blevet inspirerede af Handal & Lauvås’ handlings- og refleksionsmodel (Handal & Lauvås, 1982), som blev udviklet som et opgør med en mere mesterlære-orienteret tilgang, der dengang prægede vejledningen i læreruddannelserne i Skandinavien. Vejledning har ifølge Handal og Lauvås (1982) som hensigt at fremme den studerendes refleksion over egne handlinger og at være undersøgende i forhold til de værdier, der ligger bag. De understreger, at enhver lærer har en ’praksisteori’ om undervisning, og at denne teori er den stærkeste faktor for lærerens egen undervisning. Derfor må vejledning tage udgangspunkt i den enkelte lærers teori og forsøge at få læreren til at formulere og udvikle den, for derigennem at gøre den modtagelig for forandring. Praktikvejlederen har således snarere en faciliterende rolle end en handleanvisende og modellerende funktion i forhold til de lærerstuderendes udvikling. Vejledningen er todelt som før-vejledning og efter-vejledning, hvilket understreger, at vejledningen er sagsrettet og fokuseret på relationen mellem hvad den studerende siger, hun vil gøre og hvad hun rent faktisk gør. Vejledning bør således ifølge Handal og Lauvås tage sit udgangspunkt i den studerendes forudsætninger og erfaringer og understøtte den studerende i at forbinde teori og praksis. Det er primært vejlederens opgave at være spørgende og undersøgende.

Denne forståelse af vejledning problematiserer Skagen (2016), som påpeger, at Handal og Lauvås’ teorier ikke er forskningsbaserede. Han påpeger desuden, at nyere forskning viser, at de lærerstuderende i vejledningssamtaler primært tilegner sig traditionelle holdninger og at vejlederne har mest fokus på at formidle tips & tricks end af at skabe refleksion. En mindre undersøgelse viste at vejledning med åbne spørgsmål som havde til hensigt at skabe refleksion hos de studerende, ikke virkede efter hensigten, fordi de studerende ikke var i stand til at følge op på denne invitation (Skagen, 2009).

Desuden kritiserer Skagen (2016) handlings-og refleksionsmodellen for at fokusere praktikvejledningen på den studerendes undervisningssyn, frem for også at inddrage fælles professionelle normer på de enkelte skoler. Når Skagen forholder sig kritisk, er det med udgangspunkt i en mere sociokulturel forståelse af vejledning, hvor den lærerstuderende får mulighed for at få øje på andre muligheder end dem, de selv har. Dette kan ske gennem modellering, demonstrationsundervisning, vejledning knyttet til observationer mv. Vejledning må ifølge Skagen lade sig inspirere af flere modeller og teorier, men samtidig skal vejlederens eget kundskabs- og færdighedsniveau være bredere funderet end modellernes og teoriernes verden. Heri ligger vejlederens udfordring og risiko, men også muligheden for at være den gode hjælper (Skagen, 2016).

Vi vælger at forene ovenstående tilgange ved at inddrage Bradbury's begreb om 'educativ mentoring' som netop beskriver vejledning med sigte på professionel udvikling. Begrebet er udviklet med henblik på vejledning af nye lærere, men vi vurderer at det er overførbart i forhold til den vejledning, der foregår i praktikken (Bradbury, 2010).

Proces- og tidsplan

1. halvår 2022
Indledende møder, afsøgning af forskningslitteratur, udvælgelse af forskningslitteratur, litteraturstudier, litteraturstudier, planlægningsmøder, forberedelse af empiriindsamling.
2. halvår 2022
Rekruttering af skoler, færdiggørelse af projektbeskrivelse, udarbejdelse af interviewguide, udarbejdelse af analysestrategi, indsamling af data – interviews på seks skoler (skoleleder + praktikkoordinator)
1. halvår 2023
Begyndende transskribering, bearbejdning af empiri, analysearbejde, abstract til international conference (ECER – European Educational Research Association), begyndende artikelskrivning
2. halvår 2023
Analysearbejde, beslutning om formidlingsformat/form, artikelskrivning og præsentation (på blandt andet ECER-konference)

Formidling

Vi vil løbende formidle viden fra projektet til forskningsfagfæller, kolleger, studerende på Læreruddannelsen og professionen. Desuden bliver forskningsprojektet her, som før nævnt, til i en periode, hvor en ny læreruddannelse er under udvikling. Her er blandt andet lagt op til et øget samarbejde mellem Læreruddannelser og skoler, hvilket bakkes op af større finansiering. Viden genereret gennem dette forskningsprojekt kan potentielt være relevant i forbindelse med de beslutninger, der træffes i denne sammenhæng - hvorfor vi også vil have

fokus på formidling af viden til vores kolleger inden for Efter- og Videreuddannelsen, da en ny Praktikvejlederuddannelse er under udvikling.

Det forventes, at der bliver en skriftlig formidling gennem et fagligt tidsskrift eller en artikel til et Fagblad. Der søges endvidere om deltagelse på en international conference.

Perspektivering

Vi forestiller os, at ovenstående er første trin i en undersøgelse af skolen som uddannelsessted for lærerstuderende, og at et næste trin vil omhandle en undersøgelse af praktiklærere, lærerstuderende samt læreruddannelsens praktikledere og koordinører. En sådan undersøgelse vil f.eks. tage afsæt i nedenstående spørgsmål:

- Hvordan oplever lærerstuderende, at de i deres praktikker er blevet understøttet i at udvikle sig professionelt?
- Hvordan bidrager læreruddannelsen til, at de studerende bliver aktører i praktikken med henblik på at udvikle sig professionelt?
- Hvordan kan læreruddannelsen i samarbejde med praktikskolerne understøtte de studerendes professionelle udvikling?
- Kan vi gennem vores data/empiri få øje på: Om og hvordan understøttes en kultur, hvor de lærerstuderendes professionelle udvikling er hele skolens opgave?

Litteraturliste

- Aspfors, J. et al, (2021): Å analysere og endre praksis. Teorien om praksisarkitekturer. Oslo. Universitetsforlaget.
- Andersen, T. (1994): Reflekterende processer. København. Dansk Psykologisk Forlag.
- Böwadt, Pia Rose (2021): En mere praksisnær læreruddannelse? Udkast til en forskningsoversigt.
- Bradbury, L. U. (2010): Educative Mentoring: Promoting Reform-Based Science Teaching Through Mentoring Relationships, 1049–1071.
- Brandt, U. & Sprogøe, J. (2019): Det magiske øjeblik. Kvalitativ analyse skridt for skridt. Hans Reitzels Forlag. København.
- Damgaard, B. (2016): Fokusgrupper. In C. J. Kristensen, & M. A. Hussain (Eds.), Metoder i samfundsvidenskaberne (pp. 109-123) Samfundslitteratur.
- Foged, S. K., Nøhr, K., Slottved, M. (2020): Læreruddannelsen i et internationalt perspektiv – En litteraturkortlægning. VIVE – Det nationale forsknings- og analysecenter for velfærd.
- Frederiksen, L. L., Halse, E., & Jensen, I. R. (2019): Skolekultur, lærerstart og fodfæste. Studier i Læreruddannelse og -Profession, 4(1), 207–227.
- Frederiksen, L. L., & Halse, E. (2022): Uddannelse til kompetente mentorer for nyuddannede lærere. Studier I læreruddannelse Og -Profession, 7(2), 24. <https://doi.org/10.7146/lup.v7i2.132894>
- Frederiksen, L. L., Krøjsgaard, F., & Paaske, K. A. (2017): Lærerstart og fodfæste i et livslangt karriereforløb. VIA University College. [http://ps://www.ucviden.dk/da/publications/lærerstart-og-fodfæste-i-et-livs-langt-karriereforløb](http://ps://www.ucviden.dk/da/publications/l%C3%A6rerstart-og-fodf%C3%A6ste-i-et-livs-langt-karriereforl%C3%B8b).
- Halkier, B. (2010): Fokusgrupper. In S. Brinkmann, & L. Tanggaard (Eds.), V (pp. 97-120). Kbh.: Hans Reitzel.
- Heggen, K. & Thorsen, K. E. (2015): Praksisopplæring - et felles projekt mellom høyskole og praksisskole? Nordisk Pedagogisk Tidsskrift.
- Hvalby, M. & Thorveit, J. (2022): “Det er en fremmed tanke å skulle ha studentene for seg selv” - om veilederteam i lærerutdanningenes praksisstudium. Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogik.
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P., & Bristol, L. (2014): Changing Practices, Changing Education. Springer.
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2014): Focus groups: A practical guide for applied research Sage publications.

Paaske, K.A., Frederiksen, L.L. & Mølgaard, D. (2017): En metasyntese af vejledning i læreruddannelser i norden. *Studier i læreruddannelse og –profession* 2/17 pp. 62-83

Revier, Robert Lee (2019): Rapport om kompetenceudvikling i praktik. Kobling mellem teori og praksis i læreruddannelsens praktik: Teoretiseringens mellemregninger. Danske professionshøjskoler.

Skagen, K. (2009): Coaching – ny livskvalitet eller trøst? I: Brekke, M & Sønderå, K (red): *Vejledningskvalitet* (s. 76-92). Oslo: Abstrakt.

Skagen, K. (2016): Kunnskabstyper og hegemonisk veiledningsstrategi i norsk veiledningsdiskurs. I: Østern, A.L. & Engvik, G (red): *Veiledningspraksisser i bevægelse, Skole, utdanning og kulturliv* (s. 59-77). Bergen. Fakkbogforlaget.

Tomm, K. (1988): Interventive interviewing: Part III. Intending to ask lineal, circular, strategic, or reflective questions? *Family Process*, 27, 1-15.

Ulvik, M., Eide, L., Helleve, I. & Kvam, EK. (2021): Praksisopplæringens oppfattede og erfarte formål sett fra ulike aktørperspektiv. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, Vol. 15, No. 3.

Websider

Epinion (2021). *Undersøgelse blandt praktiklærere om praktikvejlederuddannelsen*. DLF.

<https://www.dlf.org/media/14419806/undersoegelse-blandt-praktiklaerere-om-praktikvejlederuddannelsen.pdf>

Retsinformation (2015, 8.9). *Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen*.

<https://www.retsinformation.dk/eli/ta/2015/1068>

Styrelsen for forskning og uddannelse (2018). *Kvalitet og relevans i læreruddannelsen*. UFM.

https://ufm.dk/publikationer/2019/filer/endelig-rapport_evaluering-af-laererruddannelsen.pdf

Udviklings- og Forskningsministeriet (2021, november). *Udviklingsgruppens notater med uddybning af forslag til en nytænkt læreruddannelse*. UFM

<https://ufm.dk/uddannelse/videregaende-uddannelse/professionshojskoler/professionsbacheloruddannelser/laererruddannelsen/faglige-anbefalinger-til-ny-laererruddannelse/udviklingsgruppens-notater.pdf>

Udviklings- og Forskningsministeriet (2021, november). *Løsningsforslag til en nytænkt læreruddannelse - Fagligt udviklingsarbejde 2020-2021*. UFM

<https://ufm.dk/uddannelse/videregaende-uddannelse/overblik-over-det-videregaende-uddannelsessystem/professionsbacheloruddannelser/laererruddannelsen/faglige-anbefalinger-til-ny-laererruddannelse/slides-fagligt-udviklingsarbejde-lu.pdf>

Udviklings- og Forskningsministeriet (2022, 13.9). *En ambitiøs læreruddannelse tæt på folkeskolen og til gavn for folkeskolen*. UFM

<https://ufm.dk/lovstof/politiske-aftaler/aftale-om-reform-af-laererruddannelsen-13-september-2022.pdf>

