

Treklang i læreruddannelsen
- Et udviklingsarbejde om det integrative samarbejde
mellem pædagogiske fag, KLM, linjefag og praktik

AF
THOMAS THORNING (red.)
METTE MOLBÆK, KRISTIAN HORSLUND, BIRGIT MADSEN,
JESPER HUST

Treklang i læreruddannelsen

- Et udviklingsarbejde om det integrative samarbejde
mellem pædagogiske fag, KLM, linjefag og praktik

AF

THOMAS THORNING (red.)

METTE MOLBÆK, KRISTIAN HORSLUND, BIRGIT MADSEN,

OG JESPER HUST

Læreruddannelsen i Skive

Treklang i læreruddannelsen

- Et udviklingsarbejde om det integrative samarbejde mellem pædagogiske fag, KLM, linjefag og praktik.

2008 Thomas Thorning (red), Mette Molbæk, Kristian Horslund, Birgit Madsen og Jesper Hust

1. udgave, 1. oplag

Omslag, grafisk opsætning & repro
Roar Ploug / VIA Kommunikation

Bogen er sat med Garamond & Myriad Pro og trykt hos Grafisk Værksted, Horsens

Printed in Denmark 2008

Læreruddannelsen i Skive
VIA University College
Dalgas Allé 20
7800 Skive
Telefon 97 521 766
Fax 97 529 915
liski@viauc.dk

Indledning

Der er fra flere sider peget på, at der er et problem i forholdet mellem teori og praksis i læreruddannelsen.¹ Hidtil har det i høj grad været op til de studerende at skabe syntesen mellem linjefag, pædagogiske fag og praktik, hvilket ikke har været tilfredsstillende.² Lars Lindharts ph.d.-afhandling ”Læring som deltagelse i vekslende handlesammenhænge. Hvordan lærer en lærer at være lærer?” pointerer ydermere, at de studerende ikke bruger det, de lærer på seminarierne til at danne eller ændre deres pædagogiske praksis, de bygger i højere grad deres pædagogiske virke på egne selvbilleder og personlighedsmønstre end på læreruddannelsens teoretiske input.

Fra anden side peges der på nye læreres ”praksischock” ved mødet med virkeligheden. De problemstillinger, den nye lærer møder, f.eks. urolige børn, konflikter eller forældre-samarbejdet, er de ikke forberedt godt nok på fra uddannelsens side.

Disse forhold kan give anledning til en revurdering af læreruddannelsens teoretiske kodeks og peger samtidig på nogle spørgsmål: Kan syntesen mellem teori og praksis være mere synlig og funktionel i udgangspunktet? Kan der skabes en mere direkte vej mellem teori og praksis? Hvilken teori er relevant og anvendelig for en lærer?

Disse spørgsmål er afsat for udviklingsarbejdet, som er placeret inden for professions-teamet CVU/MIDTVESTs beslutning om udmøntning af udviklingsmidler for studieåret 2007/2008 omhandlende det såkaldte 0,2-samarbejde, hvor formålet er at undersøge og udvikle samarbejdet mellem de pædagogiske fag og linjefaget i den nye læreruddannelse.

I bekendtgørelse for læreruddannelsen er tillige anført et andet samarbejde: ”...at der finder et forpligtende samspil sted imellem fagene, praktik, KLM samt de pædagogiske fag og linjefagene.”³ Nærværende projekt har haft et dobbelt sigte. Dels at udvikle 0,2-samarbejdet, dels at udvikle fagsamarbejdet omkring praktikken.

Deltagere

Udviklingsarbejdet er gennemført af teamet omkring årgang 07/08 ved Læreruddannelsen Skive med deltagelse af adjunkt Mette Mølbæk (pædagogiske fag), lektor Kristian Horslund (pædagogiske fag), lektor Birgit Madsen (KLM), lektor Jesper Hust (dansk) og lektor Thomas Thorning (dansk).

- 1 jf. EVAs anbefalinger om at gøre noget ved, at de studerende synes, at læreruddannelsen er for teoretisk og for langt fra virkeligheden (EVA s. 77). Endvidere Martin Bayer ”Professionslæring i praksis: nyuddannede læreres og pædagogs møde med praksis”, DPU, 2003. Carsten Henningsen m.fl. ”Teori og praksis i læreruddannelsen. En interviewundersøgelse”, Forlaget CVU København og Nordsjælland 2006 og Lindhart ”Læring som deltagelse i vekslende handlesammenhænge. Hvordan lærer en lærer at være lærer?”, 2007.
- 2 Der henvises til EVAs anbefalinger om at integrationen mellem fag, pæd.fag og praktik ikke alene skal ligge på de studerendes skuldre. (EVA s. 71).
- 3 Bekendtgørelse for læreruddannelsen, kap. 3.

Hvad er treklang?

I forhold til udviklingsarbejdets formål er der et behov for at præcisere treklingsbegrebet. Med udgangspunkt i bekendtgørelsen for læreruddannelsen kan treklang defineres som *integration og samspil mellem fagene og praktikken*⁴. Der tales også om et samarbejde mellem fagene indbyrdes. Det er ingenlunde nogen præcis definition. Hvad er integration? Hvad er samspil? Hvad menes med samarbejde? I læreruddannelsen har der været tradition for at anvende Carl Aage Larsens synteseopfattelse:

*”En syntese er et valg, ikke en integration. Man kan ikke undervise i valg, og man må ikke undervise i synteser, hvis det overordnede mål er selvstændighed...”*⁵

I Carl Aage Larsens opfattelse var syntesedannelsen overladt til de studerende selv, men et nutidigt synspunkt er, at syntesen skal være genstand for undervisning, så de studerende ikke skal stå alene med syntesedannelsen.⁶

For at forstå treklingsbegrebet må vi se det på flere niveauer. For det første må vi tale om en institutionel treklang, hvor faget praktik, linjefag og pædagogisk fag overordnet set skal spille sammen, men dernæst må vi tale om treklang i det enkelte fag, hvilket betyder, at det enkelte fag i sig selv er forpligtiget på at rumme treklagen. Det enkelte fags identitet er med den nye læreruddannelse nu netop defineret ved at indeholde et samspil mellem fagene og praksis, dette ligger i 0.2-samarbejdet. Begrebet *samspil* betyder umiddelbart, at fagenes teori anvendes til forståelse og analyse af praksis. Yderligere betyder det, at fagenes teorier indbyrdes forholdes til og diskuteres med hinanden, idet det i bekendtgørelsen hedder, at studerende skal ”sammen tænke og praktisere faglige pædagogiske teorier og færdigheder.”⁷

Sammenhængen mellem teori og praksis er kompleks. Vi har i udviklingsarbejdet den forståelse, at teori er distance til virkeligheden eller til praksis. At teoretisere vil sige, at man distanceret reflekterer over og opstiller kategorier i forhold til praksis. Derfor kan man ikke i vores kontekst firkantet sige, at praktiklæreren er praktiker og seminarielæreren er teoretiker. Begge er praktikere inden for hver deres rammesatte virksomhed. En teoretiker er én, som ikke er underlagt handletvang, men som derimod er fri til at distancere sig fra praksis. Denne forståelse af teori vil være udgangspunktet i vores vurdering af teorianvendelse og treklang i de studerendes didaktikrapporter.

Hvorfor treklang?

Når der overhovedet tales om treklang, skyldes det fagtænkningen i dansk skole- og uddannelsestradition. Fagtænkningen er politisk valgt ud fra en tankegang, som Sven Sødring Jensen beskrev i ”Folkeskolen 1972”: ”De enkelte fag er hver for sig midler til at undersøge

4 Bekendtgørelse for læreruddannelsen, kap. 3.

5 Her fra Jens Rasmussen ”Trepårtssamtalen” side 10

6 Jens Rasmussen ”Trepårtssamtalen” side 10

7 Paragraf 6 i Bekendtgørelse om uddannelse af lærere til folkeskolen

og beskrive verden”⁸. Hvert fag har en bestemt funktion, som ikke bare kan byttes rundt, hvilket Sødring Jensen udtrykker på følgende vis:

”Man graver med en spade, langer neg med en høfyn, benter vand med en spand. Det er dumt at hente vand med høfyven.” Vi kan ikke bare blande det tilfældigt: Man skal ikke lave en ”spadefynspand”

Fordelene ved fagdelt undervisning er umiddelbart, at fagene tilbyder en afgrænset ramme for fordybelse, desuden er fagene et praktisk styringsredskab for skolesystemet. Ulemperne er, at fagene bliver en spændetrøje, at der skabes et prioriteringsproblem (fagtrængsel), at fagene kan stivne i fagtraditioner og ikke mindst tendensen til atomisering: *man får lidt af det hele*, mens der mangler sammenhæng.

I forhold til læreruddannelsen har fagtænkningen haft som konsekvens, at der tales om forskellige fag og forskellig slags teori; linjefagets teori og de pædagogiske fags teori. Der kan stilles spørgsmålstegn ved, om den grundlæggende skelnen mellem fagenes teori er hensigtsmæssig eller overhovedet gavnlig. At der skelnes mellem flere slags teori er ikke lærerprofessionens eller skolevirkelighedens behov. Fra lærerprofessionens synsvinkel er problemstillingerne ikke nødvendigvis fagdelte. En lærer skal i mange tilfælde være både faglig og pædagogisk på samme tid. Det er et paradoks og en svaghed ved uddannelsen, at den hænger fast i nogle uhensigtsmæssige fagtraditioner.

I ny læreruddannelse er dette paradoks forsøgt imødekommet med kravet om treklang. Når fagene som udgangspunkt er isolerede størrelser, må der indarbejdes et krav om samspil og integration for at opnå syntesen.

Hvordan treklang?

Der er imidlertid en risiko forbundet med kravet om treklang, da det i nogle underviseres øjne kan blive til, at de problemstillinger, der skal behandles i treklangssamarbejdet, absolut *skal* indeholde begge faglige dimensioner. Meningen med treklangen er imidlertid, at man reelt giver slip på de skarpt adskilte faggrænser, når man skal formulere praksisrelevante problemstillinger, idet der ellers er fare for, at uddannelsen bliver *et kunstigt teoretisk-reflektorisk projekt*, som ikke indfanger virkeligheden. Et eksempel på problemformulering i forbindelse med didaktikrapport kan illustrere dette:

Hvordan kan jeg i et eventyrforløb i en tredje klasse på samme tid arbejde på at fremme elevernes genrebevidsthed og styrke deres demokratiske færdigheder gennem dialogisk undervisning?¹⁰

8 Folkeskolen 1972

9 Folkeskolen 1972. Det bør medtænkes, at forskellen på Sven Sødrings tid og i dag er, at faggrænserne nu er mere udflydende. Fagene er mere i bevægelse, og de er ikke logiske stabile enheder.

10 Eksemplet er taget fra seminariets egen bog, Strøm (red): ”Projektorganiseret praktik i læreruddannelsen”, side 17

Både danskfaget og pædagogisk fag er repræsenteret i problemformuleringen, men for en kritisk bemærkning er her fare for et kunstigt projekt. Umiddelbart har eventyrforløb ikke meget til fælles med demokratiske færdigheder, omend der kan fremtænkes en sammenhæng. Uanset det, så er problemstillingen ikke påtrængende i lærerens møde med virkeligheden. Med Sven Sødring Jensens ord kan vi her tale om en ”spadetyvspannd”, og pointen er, at det ikke er hensigtsmæssigt at kræve, at begge fag skal være til stede samtidig, hele tiden og i lige dele integration med hinanden. Derfor kan det være problematisk, at vi som fagpersoner i vejledningssammenhæng møder op, væbnet med hver vores fagforståelse. Det vigtigste er, at praksis bliver belyst og forstået, ikke at fagene er med. I skolen møder vi problemstillinger, der lægger op til faglig teori, andre der lægger op til pædagogisk teori og atter andre, der lægger op til begge dele. Vi kan ikke tillade os kun at beskæftige os med de problemstillinger, der lægger op til begge dele, for så forsvinder en stor del af praksisproblestillingerne for øjnene af os. Bodil Nielsen er på linje med denne tænkning, når hun skriver: ”Noget lærer man i linjefagene, noget i de pædagogiske fag, noget i faget praktik. Meningen er, at det skal spille sammen. Der skal være vægt på både teori og praksis i alle fagene, men forskellig vægt”.¹¹

For at komme væk fra de meget skarpt adskilte faggrænser kan vi med Frits Hedegaard Eriksens ord tale om, at fagene i stedet danner *et fælles refleksionsrum*¹², og at de stiller sig til rådighed til belysning af de problemstillinger, vi finder i praksis. Begrebet *det fælles refleksionsrum* inkorporerer en fagkritik, som grundlæggende stiller spørgsmålstejn ved fagenes identitet og afgrænsning.

Projektets tema

Overordnet tema for udviklingsarbejdet har været klasserums- og læringsledelse.¹³ Dette tema finder de studerende umiddelbart interessant, idet nye studerende traditionelt er optaget af, om de magter klasserumsledelsen. Dette spørgsmål er af stor vigtighed i forhold til at kunne se sig selv som lærer. De stigende problemer i skolerne med mobning, uro, problemadfærd gør temaet både relevant og nødvendigt at beskæftige sig med. Yderligere er klasserumsledelse i et nyt forskningsreview identificeret som én af de tre afgørende lærerkompetencer.¹⁴

Klasserumsledelse er et bredt tema, der lægger op til mange forskellige perspektiver på lærerprofessionen, så både fagdidaktiske, almindidaktiske og psykologiske/ pædagogiske aspekter lader sig integrere. Teamet har i forbindelse med temaet læst M. Hermansen og F. Andersens bog ”Skolens gode og onde cirkler”, der på baggrund af en undersøgelse med deltagelse af 5000 danske elever og 200 lærere, giver et empirisk grundlag for diskussionerne om børns udbytte af undervisningen, lærerens indsats, uro og mobning og yderligere sammenhængen mellem det, lærere gør og det, eleverne får ud af det.

11 Bodil Nielsen: Praktik og dansk – lærerkompetencer i praksis, side 9

12 Begrebet stammer fra vejledningssamtale med Frits Hedegaard Eriksen juni 08

13 Valgt ud fra indholdsbeskrivelsen for faget praktik, Studieordning årgang 2007, Skive Seminarium

14 *Sven Erik Nordenbo m.fl.*: ”Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole” omtalt på www.folkeskolen.dk den 8. maj 2008.

Organisering af udviklingsarbejdet

Projektet blev centreret omkring de studerendes onsdagspraktik i ugerne 35-40 (2007) og deres traditionelle 4-ugers praktik i ugerne 8-11 (2008).



Forud for hvert praktikforløb var der fælles undervisningsdage med introduktioner til forløbet. Første forløb var et introduktionsforløb til dansklærerprofessionen med overskriften ”Mødet med praksis”. Hvert fag – KLM, pædagogisk fag og dansk – skulle belyse praksis ud fra deres perspektiv med klasserumsledelse som omdrejningspunkt. Ved at lade fagene byde ind med teoretiske bud på problemstillingen klasserumsledelse var det hensigten, at den studerende kunne få øje på, at forskellige fag tilbyder forskellige optikker. Et forsøg på at bidrage til det fælles refleksionsrum.

KLM-faget har arbejdet med spørgsmål om dannelse og værdier ud fra religionsfaglige, idehistoriske og medborgerskabsrettede synsvinkler. Der var fokus på begreberne: åndsfrihed, ligeværd og demokrati. I pædagogisk fag arbejdede de studerende med at iagttage, planlægge, analysere og vurdere undervisningspraksis med hjælp fra fagdidaktiske, almendidaktiske, pædagogiske og psykologiske teorier og begreber, så den studerende kritisk kunne forholde sig til og håndtere undervisningen i dansk. I fællesfaget dansk var udgangspunktet mellemtrinnet (4.- 6. klasse). Faget arbejdede med læse- og skrivepædagogik og havde klasserumsledelse som et særligt perspektiv, herunder øvedes iagttagelser, analyse og vurdering af undervisningspraksis ud fra fagdidaktiske begreber.

Teamet udarbejdede en planlægningsmodel for samarbejdet omkring onsdagspraktikken, som blev kaldt for *Stregkoden for ny læreruddannelse*.

1. Praktik: fokus på teori/praksis – ”to-klang”



Onsdagen før praktikforløbet blev anvendt til en metodedag, hvor metoder til iagttagelse og erfaringsopsamling introduceredes og eksemplificeredes. Metoderne introduceredes i workshops med overskrifterne: praksisfortælling, praksisbeskrivelse og logbogen som iagttagelsesredskab.

Rent praktisk blev skemaet i forbindelse med onsdagspraktikken lagt, så KLM og pædagogisk fag tirsdag kunne introducere de nye teorier, metoder og nøglebegreber, de studerende den efterfølgende dag skulle have i fokus. Torsdag blev brugt til analyse, refleksion og diskussion af mødet med praksis med klasserumsledelse i fokus og med anvendelse af de netop aktualiserede faglige begreber. Tilsvarende havde dansk oplæg på mandage og opsamling på fredage.

Onsdagspraktikken varede i seks uger, der blev fordelt mellem fagene. De første tre onsdage havde iagttagelserne afsat i pædagogisk fag og KLM. De næste to onsdage havde iagttagelserne afsat i dansk. Den sidste onsdag var en ”svendep prøve” gående på en analyse af et selvvalgt praksisudsnit med selvvalgte teoretiske begreber fra KLM, pædagogisk fag og dansk. Denne skulle munde ud i en fremlæggelse og evaluering i uge 41.

I onsdagspraktikken var fokus på den direkte sammenhæng mellem teori og praksis, vi gjorde ikke et stort nummer ud af, at der skulle være et særligt samspil fagene imellem. Populært sagt, dyrkede vi her en ”to-klang” mellem teori og praksis. I optakten til den senere liggende 4-ugers praktik betonede vi derimod kraftigt, at både linjefagets teori og pædagogisk fags teori skulle bringes i spil og ikke mindst i *integrativt samspil*, jf. treklangen. Således var der tænkt en progression ind fra første til anden praktikperiode. Derfor valgte vi for anden praktikperiode at lave undervisningsgange, som netop kunne illustrere og synliggøre treklangstænkningen for de studerende. Der blev op til praktikken gennemført

tre undervisningsgange, hvor pædagogisk fags lærer og dansklærer var sammen om undervisningen. Den sidste af de tre gange var også KLM med. De tre gange blev anvendt til at forberede de studerende på didaktikrapporten, dvs. på problemformuleringseksempler, genopfriskning af erfaringsopsamlingsmetoderne fra første praktikforløb og tilføjelse af henholdsvis billedfortælling og video som erfaringsopsamlingsmetoder. Der var i disse undervisningsgange fokus på treklangsbegrebet og konkret illustreredes treklangen ud fra et videoeksempel fra linjefagseksamen i dansk maj 2007. Videoeksemplet blev anvendt til analyse af praksis. Ud fra eksemplet anvendte vi både danskfaglig teori og pædagogisk fags teori til belysning af undervisningssituationerne på videoen.

For at understøtte syntesetænkningen valgte vi en vejledningsform, hvor de studerende blev samlet i delhold af 4-5 praktikgrupper, som fik fælles vejledning (med deltagelse af dansklærer og pædagogisk fags lærer) i forhold til deres problemformuleringer og metodevalg.

Denne vejledningsform var hensigtsmæssig, idet den gav mulighed for et konkret samspil mellem fagene og for, at de studerende kunne lade sig inspirere af hinandens problemformuleringer, metodevalg mm.

Første årgangs 4-ugers praktikforløb tog udgangspunkt i erfaringerne fra arbejdet med den projektor organiserede praktik, som den de seneste år er udviklet på Skive Seminarium.¹⁵

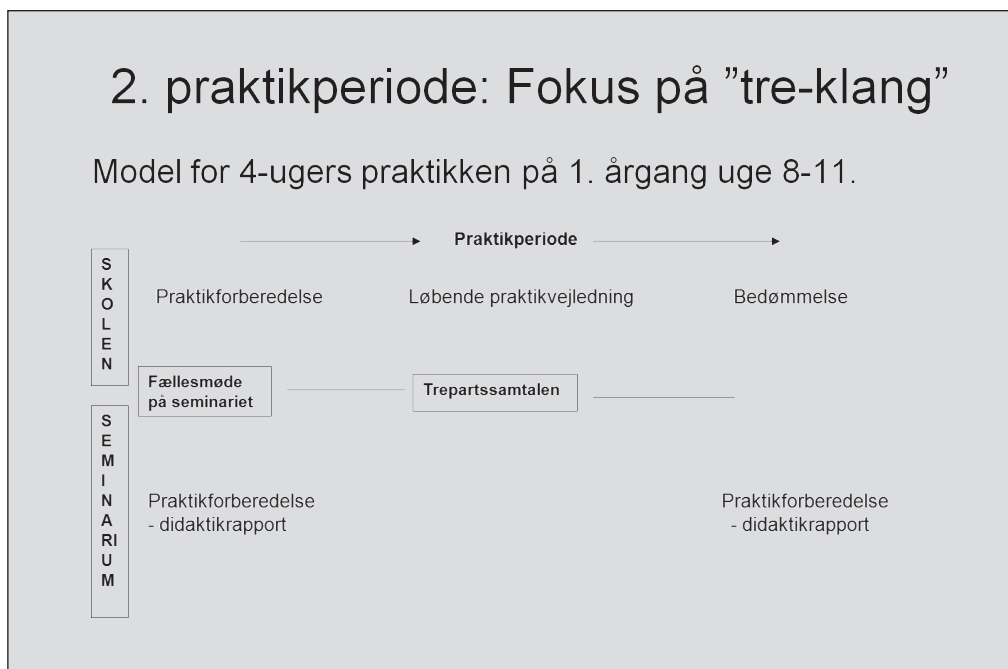
Da den projektor organiserede praktik i høj grad har været genstand for evaluering, vil den i det flg. kun kort behandles, hvor det har direkte relevans i forhold til nærværende fokus på treklang. Modellen nedenfor viser praktiksamarbejdet omkring 1. årgangs 4-ugers praktik.¹⁶

15 Beskrevet i Strøm (red): "Projektorganiseret praktik i læreruddannelsen" og Rasmussen, Jens: "Treparts-samtalen – et forsøgs- og udviklingsarbejde" og Per Jensen: "Samarbejde om faget praktik", Unge Pædagoger, nr. 2 – 2007.

16 Modellen indgår i Per Jensens artikel: "Samarbejde om faget praktik", Unge Pædagoger, nr. 2 - 2007

2. praktikperiode: Fokus på ”tre-klang”

Model for 4-ugers praktikken på 1. årgang uge 8-11.



De studerende skriver efter praktikforløbet en didaktikrapport, som har til formål at sætte fokus på treklangen. KLMs bidrag til didaktikrapporten var de studerendes refleksioner over og analyse af værdier og etiske problemstillinger, som de mødte i deres praktik. Disse blev konkret skrevet ind sidst i didaktikrapporten som et selvstændigt perspektiverende afsnit (se afsnittet Evaluering af KLM).

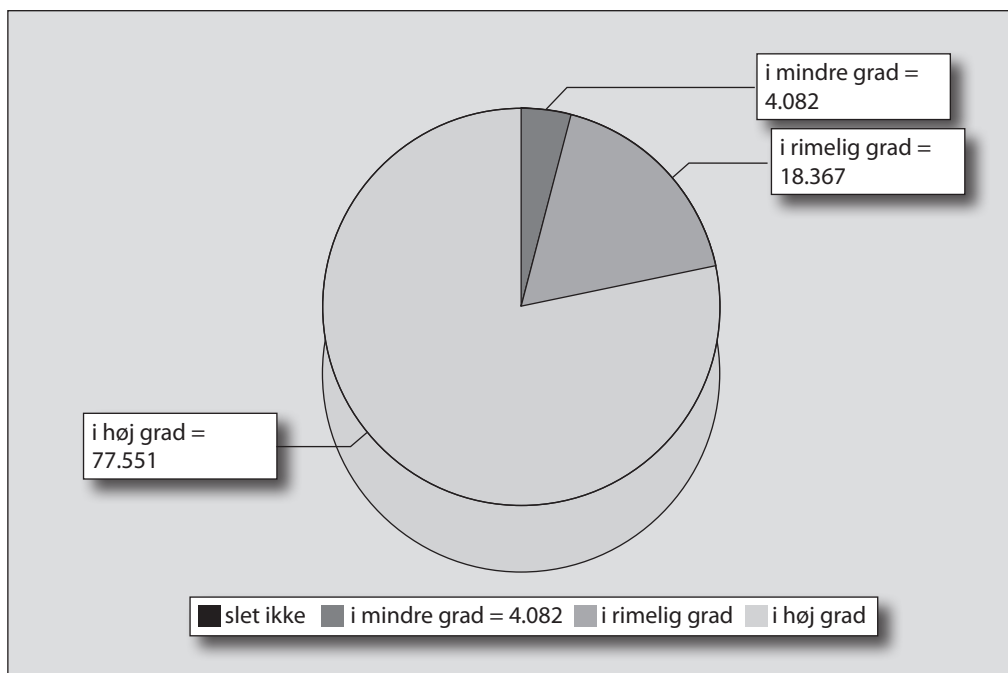
Evaluering af onsdagspraktikken

Evalueringen af onsdagspraktikken bygger både på de studerendes elektroniske evaluering (80 % besvarede evalueringsskemaet), på lærernes registrering af de studerendes begrebsanvendelse i forhold til praksis og på teamets fælles drøftelser.

Evalueringen havde fokus på spørgsmål, der kunne belyse sammenhængen mellem teori og praksis. Da det var udgangspunktet, at syntesedannelsen mellem teori og praksis ikke kom af sig selv, var det vigtigt at undersøge, om udviklingsprojektet kunne synliggøre sammenhænge for de studerende og - via et fælles refleksionsrum - skabe mulighed for syntesedannelse.

I evalueringen udtrykker de studerende, at de har oplevet stor sammenhæng mellem det, de har mødt i undervisningen på seminariet og det, de har mødt i praksis.

I hvor høj grad oplever du at der har været sammenhæng mellem praktik og undervisningen på seminariet?



Evalueringen kan sammenlignes med Bo Jacobsens undersøgelse af uddannede læreres oplevelse af sammenhæng mellem fag og praksis¹⁷. I den undersøgelse er der kun 8 %, der oplever ”afgjort” eller ”en vis forbindelse”. Ca. 96 % af de studerende svarer i vores undersøgelse, at de oplever en ”rimelig” eller ”høj” grad af sammenhæng mellem praktik og undervisningen på seminariet.

Umiddelbart kunne noget tyde, på at projektets vision om bedre sammenhæng mellem praksis og fag er lykkedes, men at der *opleves* sammenhæng er ikke ensbetydende med, at der *er* sammenhæng. At de studerende giver udtryk for en oplevelse af sammenhæng må siges at være positivt og i hvert fald et godt udgangspunkt for at opnå sammenhæng. Sammenholdes de to undersøgelser, kan man måske også slutte, at 1. årgangs studerende har positive forventninger til teoriens nytte, mens færdiguddannede lærere er mere skeptiske.

I svendepøven formåede de studerende langt hen ad vejen at koble de faglige begreber på praksis i en begyndende analyse. Der var i fremlæggelserne mange eksempler på, at teorierne blev brugt til beskrivelse og analyse af praksis. Karakteristisk for nogle fremlæggelser var, at der næsten blev anvendt for mange forskellige teorier til at belyse en given praksissituation. Problemet er her, at teorierne i værste fald blot bliver applikationer. De studerende og ikke mindst vi undervisere kan være mere selektive i selve teorivalget.

De studerendes fremlæggelser i forbindelse med onsdagspraktikken viste tydeligt en interesse for pædagogisk fags teori, der synes at have stor forklaringskraft i forhold til temaet klasserumsledelse. De problemstillinger, vi finder her, er ofte almene problemstillinger som f.eks. urolige elever, relationer elev/lærer og elev/elev, anerkendelse mm. Pædagogisk fag

¹⁷ Jacobsen, B., 1989

leverer bl.a. nogle overordnede begreber og kategorier til forståelse af de relationsmekanismer, som virker mellem børn og voksne.

I forhold til de studerendes metodevalg savnes eksplicite begrundelser og overvejelser. De studerendes bruger cases, praksisbeskrivelser og -fortællinger samt logbog, men refleksionsniveauet mangler i nogen grad. Dette understøttes i nogen grad af de studerendes egne udsagn i spørgeskemaet, hvor 20 % udtrykker, at metodedagen kun i mindre grad gav dem mulighed for at indsamle empiri. Det peger på, at introduktionen af iagttagelsesmetoderne kan gøres bedre.

Alt i alt kunne vi konstatere, at de studerende i fremlæggelse af svendeproven ikke bare anvendte begreber og nøgleord, som de allerede var blevet præsenteret for i fagene, men at de også selv opsøgte andre begreber og teorier, som passede til deres praksisoplevelser.

Evaluering af didaktikrapporterne efter 4-ugers praktikken

Der vurderes her på didaktikrapporterne i forhold til opnåelse af treklang, mere konkret ses på, hvordan samspillet er mellem teori og praksis. Desuden udfyldte de studerende et elektronisk spørgeskema med spørgsmål, der havde relation til didaktikrapporten. Vi fik individuelle besvarelser fra det ene delhold og gruppebesvarelser fra det andet delhold, hvilket har vist sig at være lidt upraktisk i behandlingen af svarene og ikke specielt udbytterigt, da denne differentiering i svarene ikke har været vores ærinde. Vi vil derfor hovedsagligt behandle svarene under ét, men hvor vi vurderer, det er nødvendigt, gøres opmærksom på forskelle mellem dem.

Didaktikrapporterne

I didaktikrapporterne er der samlet set mange gode eksempler på anvendelse af teori, på metodebegrundende afsnit og på treklang. Her skal blot omtales et par forskellige eksempler og nogle problemformuleringer. Det første eksempel er rapporten fra Kristian Søberg Juul, Mette Stephansen og Susanne Lynderup, som omhandler undervisningsmaterialet ”Fandango” til 3. klasse. Rapportens problemformulering lyder:

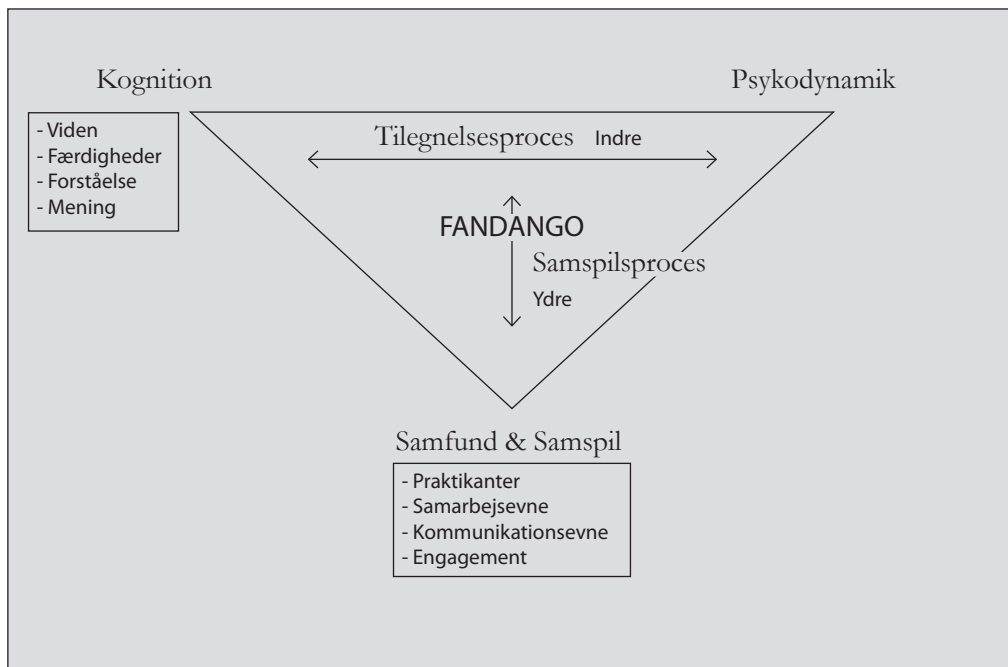
Hvilken betydning har den litteraturpædagogiske tilgangsvinkel i undervisningsmaterialet Fandango for elevernes læring?

Som erfaringsopsamling anvender gruppen elevprodukter i form af opgavebesvarelser og meddigtningsopgave. Dette sammenholdes med egne logbogsnotater og et udarbejdet evalueringsskema. Metodevalget begrundes ud fra relevante kriterier og forholdsvist detaljeret, der er flere erfaringsopsamlingsmetoder i spil med henblik på at opnå en nuanceret forståelse af elevernes læring. Ligeledes evalueres både i forhold til elevernes individuelle arbejde og gruppearbejde. Gruppen inddrager i deres bearbejdning af undervisningsmaterialet både danskfagets teori og pædagogisk fags teori. Nedenfor ses et uddrag, som anvender danskfaglig teori. Det handler i det følgende om karakteristik af undervisningsmaterialet med udgangspunkt i litteraturpædagogiske tilgange.

”Arbejdsopgaverne er ligeligt fordelt på hovedsageligt to forskellige litteraturpædagogiske tilgange – nemlig den ”nykritiske” og den ”læserorienteret pædagogik.” Dette ses ud fra, måden spørgsmålene og opgaverne i materialet er stillet på og ud fra de ting, som eleverne skal arbejde med. Et eksempel på opgaver stillet i læserorienteret tilgang kunne være: meddigtningsopgaver, mindmap, digtskrivning og andre former for opgaver, hvor eleven selv skal tage stilling til nogle ting og derved selv danne deres egen mening.”

Senere i rapporten anvendes pædagogisk fags teori, da undervisningen og materialet diskuteres i forhold til Illeriis’ læringstrekant. Her følger et eksempel fra rapporten:

Ud fra vores egne indtryk, logbøger, evalueringsskemaer, elevernes skrevne og løste opgaver, observation af klassen, undervisning og gennemgang af tidligere brugte begreber på klassen, mener vi, at have en god samling tegn på læring - altså tilegnelse af viden.



Hvis vi starter med at se på den kognitive del af indlæringen i forhold til Fandango (*Dansk materialet i midten af grafikken*), så er Fandango som tidligere nævnt ikke noget nemt materiale. Det kræver omtanke og is i maven fra læreren, når man starter med grundbogen, og eleverne siger, at det er for svært, og de ikke kan finde ud af det. Da vi imidlertid fortsatte forløbet fra kapitel 2, havde eleverne fået den nødvendige tid til at vende sig til materialet, og vi oplevede, at deres viden, færdigheder og forståelse stod mål med sværhedsgraden i Fandango, så det gav mening for eleverne. Hvis vi

følger pilen mod det psykodynamiske, så har motivationen en direkte indflydelse på og præger læringen. Her kan vi konstatere, at der var en åbenhed over for materialet. Eleverne bar engagementet og motivationen (eks. Case: Meddigtning, *at han og Nickolai havde siddet i SFO- tid fra morgen af for at skrive videre på deres historie, så de nu næsten havde skrevet en hel side*), som er nødvendig for at læring kan finde sted. Det vil sige, at Fandangos sværhedsgrad ikke er en hæmmende faktor, men tværtimod udfordrende og motiverende samtidig med, at den differentierer så også de mindre stærke elever får en succesoplevelse, således at motivationen og meningen med materialet ikke mistes. Det er derfor vores overbevisning og konstatering, at der har fundet en indre tilegnelsesproces sted. I noget af det følgende vil vi vise eksempler på, at der har fundet læring sted på forskellige niveauer, ved hjælp af en "kvalitetstrappe".

Gruppen anvender herefter kvalitetstrappen, et evalueringsredskab fra EMU, til at vurdere og dokumentere tre forskellige elevers læring. Gruppen konkluderer:

Under gennemgangen og analysen af det nye læsebogsmateriale Fandango, ser vi to litteraturpædagogiske tilgange, som er den læserorienteret og den nykritiske tilgang. Dette gør, at materialet henvender sig til en bred vifte af stærke og svage elever, da den stiller forskellige krav gennem opgaverne, og dette giver god mulighed for differentiering. Læringssynet bag materialet Fandango er en anerkendende pædagogik, som arbejder med begreber såsom NUZO og differentiering, samt det overordnet mål først og fremmest er at udvikle eleverne som kompetente og engagerede litteraturlæsere- og skrivere primært via den moderne børnelitteratur.

Ved hjælp af Knud Illeris kriterier for læring, kvalitetstrappen, elevernes produkter og vores erfaringsopsamlinger, som blev lavet og observeret under praktikken, har vi en klar konklusion om at der har været en god læringsproces og forståelse af Fandango for både stærke og svage elever.

Gennemgående er vi enige om, at Fandango har været inspirerende og et godt system at læne sig op af. Dette har vi også kunne mærke på elevernes engagement og lærelyst, som vi mener, Fandango har været med til at fremkalde. Ud fra elevernes afleverede produkter og opgavebesvarelser i arbejdshæftet, samt deres aktive indsats på klassen, giver det os en klar overbevisning om, at de er glade for Fandango og finder det motiverende og udfordrende.

Vi må konstatere, at den litteraturpædagogiske tilgangsvinkel, der er i Fandango, appellerer til elevernes fantasi og kreativitet. Efter en kort tilvænningsperiode volder sværhedsgraden af Fandangos tekster og opgaver heller ikke længere problemer for eleverne, som tværtimod finder det interessant, inspirerende og motiverende at gå i gang med, hvilket resulterer i en god læringsproces.

Ud fra de citerede afsnit kan vi sige, at gruppen opnår treklang i den forståelse, vi gav ovenfor, altså dels det, at teorien anvendes på praksis og dels det, at der yderligere er diskus-

sion indbyrdes mellem fagenes teori - når f.eks. litteraturpædagogik holdes op mod Illeriis' læringstrekant, de mange intelligenser eller NUZO. Gruppen formår at distancere sig fra den undervisningspraksis, de har deltaget i. De kan reflektere over og vurdere elevernes udbytte af undervisningen i et bestemt materiale. Gruppen får rimeligvis besvaret deres problemformulering og kan ud fra deres praksis konstatere, at de litteraturpædagogiske tilgange har en betydning for elevernes læringsproces i forhold til anerkendelse, udfordring, motivation og differentiering. Selve analysen er primært rettet mod undervisningsmaterialet og i mindre grad mod eleverne, som alene vurderes i forhold til kvalitetstrappen. Empirien i form af: "egne indtryk, logbøger, evalueringsskemaer, elevernes skrevne og løste opgaver, observation af klassen" ligger primært "bagved" som bilagsdokumenter, der henvises til og kommenteres. Empirien kan som sådan være mere eksplicit og aktiv i rapporten.

I en anden rapport, Kirsten Marie Bjerregaard Larsens, er vægten i treklagen lidt anderledes. Her er dokumentationen af elevernes aktiviteter tydelig. Her lyder problemformuleringen:

Hvordan virker elevlogbogen i forhold til læring og udvikling hos eleverne i forbindelse med læseteaterprojektet?

Rapporten gennemfører begrebsafklaring af centrale pædagogiske begreber: Læring og udvikling. Teorivalget er Jerome Bruners stilladseringsbegreb og en nuanceret udgave af Vygotskys udviklingszoner sammenholdt med elevernes sociale samspil. Erfaringsopsamling sker ved både "formativ og summativ evaluering" ved styrede logbøger og videooptagelser. Sidstnævnte anvendes i krydssammenhæng med henblik på: "at se, om der er en sammenhæng mellem elevernes udsagn i deres logbøger og videosekvenserne." Brugen af logbogen som et refleksionsredskab beskrives indgående med støtte fra danskfaglig teori. Her følger nogle uddrag fra Kirsten Maries analyse (Kirsten Maries noter medfølger).

Analyse

Jeg holdt fokus på to elever. Henholdsvis en faglig, social og personlig stærk dreng, "M", en og en meget genert, fåmælt pige, med lav selvtillid "A". Ved læseteateret fik vi med tilladelse fra forældrene, lov til at videofilme alle elever. Dette er med som bilag for at dokumentere min påstand om, hvorvidt der er sket en udvikling og læring. Jeg har med hensyn til videofilmningen kun filmet elev "A" i aktion, som skiftevis bærer en rød trøje og en meget stor sort blazer. Videosekvenserne, er foruden at være et dokumentationsredskab, også med til at anskueliggøre elevens udsagn i elevlogbogen.

Valget faldt på "A", fordi hun virkede som en usynlig pigen i klassen, og derfor kunne det være interessant at se, hvad der ville ske med hendes logbogsskrivning og skuespil i læseteaterperioden. I starten af logbogsskrivningen, er hun meget kortfattet i sine besvarelser på spørgsmålene¹⁸. Dog er denne elev godt klar over sine egne svagheder,

18 Se bilag 1, nr.1

efter som hun blandt andet har skrevet i sin logbog, at hun ikke er så god til at læse højt¹⁹. Det var noget af det jeg bemærkede i løbet af praktikken. Man kunne næsten ikke høre hvad hun sagde, når hun fx skulle læse højt. Her var mit håb, at hun i løbet af vores praktikperiode kunne få mere selvtillid og blive bedre til at ytre sig og åbne sig mere op for klassen. Et af de spørgsmål vi stillede klassen lød: *Hvad tror du, at du vil have svært ved i læseteater?* Svaret bærer præg af usikkerhed²⁰, da hun frygter at få en stor rolle, fordi hun har svært ved at udtale bogstavet k, og hun ikke taler så højt. Den dag, da rollerne bliver uddelt, fremgår det tydeligt i elevlogbogen, at hun har medfølelse for de elever, der ikke har fået deres ønsker, med hensyn til rollefordelingen, opfyldt²¹.

Videsequenserne²² belyser denne elevs udvikling fra første dag, hvor vi påbegyndte læseteateret, til selve forældreaften. På dette punkt kan man i høj grad se, hvordan elevens svar og kommentarer i logbogen passer sammen med videoen. Der er ingen tvivl om, at denne elev virkelig har formået at reflektere over forløbet, og oven i købet også er brudt ud af den ”tavse skal”, som hun tidligere befandt sig i. Dette er i sig selv en stor gevinst. Jeg vurderer, at hun netop er et godt eksempel på, hvor positiv en virkning forløbet om læseteater har været. Hun har oplevet succes, er blevet opmærksom på egen udvikling og er derved ”kommet ud af busken”.

I den norske læringsforsker, Olga Dysthes bog²³, ”Det Flerstemmige klasserommet”, lægger hun vægt på begrebet flerstemmighed i klasserummet, der karakteriseres ved at få mulighed for at gå i dialog med hinanden. Olga Dyste mener, at det dialogiske altid er en mulighed, som kan realiseres i en hvilken som helst undervisning. For at flerstemmigheden kan komme til udtryk, er underviseren nødt til at tage udgangspunkt i Vygotskys ”zone for nærmeste udvikling”. Olga Dyste inddrager Vygotsky²⁴ i sine teorier adskillige gange. Ifølge hendes udsagn, lægger Vygotsky vægt på interaktionen mellem lærer og elev. Når der tales om begreberne udvikling og læring, er udvikling er et resultat af læring, læring kommer efter udvikling og udvikling og læring indgår i en dialektisk udveksling. Det vil sige, at læring er den proces, der sættes i gang af ydre eller indre faktorer, og som afstedkommer udvikling. På denne måde betinger og befrugter læring og udvikling hinanden. Disse er afhængige af hinanden. Herved menes, at læreren kan fremme udviklingen og læringen ved at gå ind i selve læringsprocessen. Begrebet stilladsring²⁵ bruges, når der er tale om støtte til en elev, der er kommet i den nære udviklingszone. Det vil sige er nået så langt, at eleven har brug for hjælp fra en som kan mere. *”Jerome Bruner brukte ordet ”scaffolding” eller stilladsbygning*

19 Se bilag 1, nr.2

20 Se bilag 1, nr.2

21 Se bilag 1, nr.3

22 Se bilag 3 (video)

23 Det flerestemmige klasserommet- skrivning og samtale for å lære, Olga Dysthe, Ad Notam Gyldendal, 1995.

24 Det flerestemmige klasserommet- skrivning og samtale for å lære, s.54, Olga Dysthe, Ad Notam Gyldendal, 1995.

25 Stilladser om børns læring, Nora Lindèn, 1.udgave, 2.oplag, Forlaget Klim, 1997.

om den hjælpen som voksne og medelever gir i den nære udviklingszonen, og dialog med andre er en grundlæggende del af stilladsbygningen".²⁶ Stilladsring er således tæt knyttet til Vygotskys zonen for nærmeste udvikling. Stilladsringen præsenterer den pædagogiske opgave om at tilpasse undervisningen og teorierne, så indholdet kommer til at ligge indenfor den enkelte elevs zone for nærmeste udvikling. Når udviklingszonen bevæger sig i en positiv retning, er stilladset ikke længere nødvendigt for barnet. Herefter vil barnet tage det næste skridt inden for sin udviklingszone.

Begrebet om stilladsbyggeri kan anvendes i forbindelse med analysen af elevlogbogen. For at vende tilbage til eleven "A", kan jeg se dette stillads for mig. Da vi indøvede rollerne til læseteateret gav jeg eksempler og demonstrerede for "A", hvorledes hun kunne bruge sin krop, mimik og stemme til at tydeliggøre karakteren af den rolle hun havde fået, således hun kunne komme til at lyde mere aggressiv. Efter en del forsøg lykkes det for denne elev. Her er et eksempel på, at jeg har gjort mig selv overflødig. Jeg er blevet overflødig i det øjeblik, hvor eleven næsten mestrer det ønskede mål. Efterhånden er eleven blevet fortrolig med rollen, så på denne måde er der ikke længere brug for mig som stillads.

Konklusion:

Et redskab er ikke nok i sig selv. Hvis det ikke bliver anvendt korrekt, har det ikke nogen værdi. Her hører det pædagogiske redskab logbogen også ind under. Det er yderst afgørende hvordan logbogen bruges i praksis. Hvis der ikke er sammenfald af mål og motiv, bliver indlæringen hæmmet, og eleven lærer ikke så meget. Inden for det didaktiske område er elevlogbogen, udover at dokumentere den enkelte elevs udvikling og læring, et meget værdifuldt redskab for læreren. Elevlogbogen kan dermed bidrage til udviklingen af undervisningens kvalitet. På dette grundlag bliver man mere opmærksom på den enkelte elev og i særdeleshed de stille eksistenser. Ifølge Inge Stagis er elevlogbogen et godt redskab i undervisningen for elever såvel som for lærer. "*Ved systematisk arbejde gennem skoleforløbet, hvor der stedse reflekteres over egen læreproces, mål og resultater kan logbogen blive et uundværligt redskab.*"²⁷ Dette kan bevirke en styrkelse af metakognitionen²⁸, metalæringen²⁹ og selvevalueringen hos eleverne. Men hvad er metakognition og metalæring egentlig for nogen størrelser?

Metakognitionen betyder viden og forståelse af hvordan ny erkendelse erhverves, herunder forståelse af det vigtige samspil mellem affektive og kognitive faktorer. Hvis eleven besidder en høj grad af metakognition, har eleven således viden og forståelse af læringsprocesser, er bevidst om egen adfærd under læringen og har kontrol over disse processer. Spørgsmål, den lærende kan stille sig selv, kan blandt andre være: Hvad har jeg lært, hvordan lærte jeg dette, hvorfor har jeg lært dette og var det muligt at lære på anden vis? Metalæring er læring om egen læring. Via refleksionen over

26 Det flerestemmige klasserommet- skrivning og samtale for å lære, s.55, Olga Dysthe, Ad Notam Gyldendal, 1995.

27 Kopi, Logbog, s. 8, Inge Stagis, modtaget på Skive Seminarium.

28 Didaktik og kognition -en grundbog, s 131ff, Per Fibæk Lauersen, Gyldendal, 1.udgave, 1.oplag 1999.

29 Læring – aktuel læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx. s.40ff, s. 49ff, Knud Illeris, 1.udgave, 3.oplag, Roskilde Universitetsforlag, 2001.

egen lærerproces mener jeg, at metalæringen giver dybere og mere varig læring. For at metalæringen kan finde sted, skal tidligere udviklede forståelser overskrides, hvilket der i høj grad kræver motivation.

Begrebet tillid er et ”must” for at elevlogbogen kommer til at fungere optimalt. Jeg er overbevist om, at det er afgørende for elevernes alsidige udvikling, den enkelte elev konstruerer sin viden gennem erkendelse på baggrund af egne erfaringer. Dette fordrer kommunikative processer eleverne imellem og mellem lærer og elever, fordi det er i kollektive diskussioner af hver enkelt elevs forståelse og fortolkninger, at eleverne reflekterer over egne erkendelser.

Hvordan logbogen virker i forhold til læring og udvikling hos eleverne i forbindelse med læseteateret, er svært at måle, men alt i alt tyder det på, at eleverne har fået noget ud af at skrive i deres logbøger, uanset om der er tale om læring eller udvikling.

Konklusion på didaktikrapporterne

Kirsten Marie Bjerregaard Larsens rapport er eksempel på, at elevernes aktiviteter indgår som et empirisk udgangspunkt for analysen af praksis, og vi mener som sådan, at rapporten demonstrerer en god treklang. I rapporten teoretiseres over praksis, og der er endvidere en kritisk stillingtagen til anvendte teorier, som også diskuteres indbyrdes.

Begge didaktikrapport-eksempler viser, at de studerende kan godt opnå treklang i deres didaktikrapporter. Der kan være forskellig vægtning i treklangen afhængig af, hvilket fokus der anlægges. Metodevalget begrundes generelt mere uddybende i didaktikrapporterne, end vi så det i fremlæggelserne efter onsdagspraktikken, bl.a. fordi vi i didaktikrapporten havde formuleret dette krav meget tydeligt.

Hvordan lærer man at blive lærer?

Om man bliver en bedre lærer ved at lave en treklangsrapport er imidlertid et andet spørgsmål, som vi også har inddraget i vores slutevaluering. I evalueringen svarede de studerende elektronisk på spørgsmålet:

”Bliver du en bedre lærer ved at lave en didaktikrapport? Begrund dit svar.”

Spørgsmålet skal ses i lyset af den teoretiske diskussion af læreruddannelsen, f.eks. Lars Lindhardts undersøgelse og den aktuelle debat om læreruddannelsens placering. Svarene afspejler meget godt den uenighed, der er om læreruddannelsen. På den ene side er der studerende, der giver udtryk for, at det giver mening at lave en didaktikrapport, de bliver mere bevidste og reflekterende lærere og dermed også bedre lærere, dette synspunkt er tydeligst udtrykt i besvarelsen:

Ja, det tror jeg. Da rapporten ”tvinger” os til at reflektere over praktikken, undervisningen og de oplevelser vi har haft, samtidig med at den hjælper os med at

få sat ord på en masse ting som vi nok godt vidste, men måske ikke helt havde koblet sammen endnu. ”den binder knuder for os, på det som vi har lært i praktiken, og alt det som vi har lært på seminariet, ved at føre dem samme, og danne en helhed” Den hjælper os med at blive hele lærer der både kan reflektere og gøre noget i praksis og så samtidig eller bagefter begrunde det med noget teori.

På den anden side svares der ”nej” til spørgsmålet med en argumentation om, at praksis er *noget andet* end teorien og refleksionen, f.eks. udtrykt i følgende to besvarelser:

Nej, det syntes jeg ikke. Det er meget bedre at være ude i praksis end at sidde og lave en rapport. Rapporten er fin nok til noget afsluttende, men man behøver ikke Nej!!!! Et er at skrive en rapport, men det er noget helt andet hvordan man har det og er som lærer ude i praksis!!!!

Samlet set fordeler svarene sig således i procent:

- Begrundede ja-svar: 39,3 %
- Begrundede nej-svar: 33,3 %
- Både og/ ved ikke: 27,4 %

Svarene afspejler den uenighed, der er om spørgsmålet: ”*Hvordan lærer en lærer at være lærer?*” (jf. Lindhardt). Grundlæggende kan der peges på to forståelser af lærerfaglighed. Den ene bygger på ideen om, at lærerfaglighed er *reflekteret erfaring/ empiri med afsæt i teoretisk viden og faglig kunnen*. Den anden er i nogen grad kendetegnet ved at være en afstandtagen til den første, f.eks. udtrykt i synspunktet: ”*praksis er noget andet*”. Denne forståelse er kendetegnet ved, at den ikke er så teoretisk velbeskrevet som den første. Lærerfagligheden bygger i denne forståelse mere på *oplevede erfaringer* og - positivt talt - vægtes begreber som intuition, personlighed, engagement, kreativitet og nærvær højt. Der er gjort forsøg på at formulere denne forståelse, f.eks. med Per Fibæk Laursens begreb om ”Den autentiske lærer”³⁰, selv om Fibæk Laursens autentiske lærer også er en *reflekteret lærer*.

Umiddelbart kan vi ikke være uenige om, at *en reflekterende lærer* er at foretrække frem for en *ikke reflekterende lærer*. Men faren ved at dyrke iagttagelsen og refleksionen for ensidigt er, at vi i værste fald gør læreren til ”en tænker” og ”en betragter” i Kierkegaardsk forstand, altså en person som er ude af stand til at deltage i livet - eller i denne sammenhæng - i en pædagogisk handlepraksis. Det er ikke dokumenteret at det, at man bliver god til at reflektere over teori og praksis, er ensbetydende med, at man bliver en god lærer, at man kan lede klassen osv. I vores optik har begge forståelser af lærerfaglighed sin berettigelse. Derfor må konklusionen være, at det ikke er nok at dyrke teori-praksis sammenhængen på papir, det er også vigtigt, at der i uddannelsen *indgår* meget praksis, f.eks. i form af praksisprojekter, praktisk læring, samarbejdsprojekter mellem skole og uddannelse og måske længere praktikperioder, end det er tilfældet nu. Med Lars Lindhardts undersøgelse i tankerne kunne man hævde, at det netop er i sådanne tilfælde, man afprøver og udvikler sin lærerpersonlighed.

30 Per Fibæk Laursen ”Den autentiske lærer”

Problemformuleringer

Det, der kræves af nutidens lærere, er som tidligere nævnt kompetencer til at håndtere konfliktløsning, klasserumsledelse, relationer, skole-hjem-samarbejde, kollegialt samarbejde og ikke mindst mangfoldigheden af opgaver eller med Bodil Niensens ord ”den myldrende praksis”.

I det lys er det interessant at undersøge, hvad problemformuleringerne i de skrevne didaktikrapporter reelt handler om. Nedenfor er rapporternes 27 problemformuleringer opstillet i nogle overskrifter, der groft angiver, hvad de overordnet set handler om, samtidig er anført, hvorvidt begge fag var skrevet med ind i problemformuleringernes ordlyd.

Differentiering – 13 (begge fag)

Læring – 7 (begge fag)

Tekstlæsning i dansk – 3 (kun dansk)

Motivation – 2 (begge fag)

Lærerrolle/klasserumsledelse – 1 (kun pædagogisk fag)

Kreativitet – 1 (begge fag)

Problemformuleringerne havde udgangspunkt i det overordnede tema ”klasserumsledelse”, men det kan diskuteres, hvorvidt de alle reelt vedrører klasserumsledelse. Motivation og kreativitet har kun indirekte noget med klasserumsledelse at gøre, mens differentiering og læring mere direkte tematiserer det. Der er kun én problemformulering, der helt eksplicit handler om de identificerede lærerkompetencer³¹, nemlig ”Lærerrolle/klasserumsledelse”, og den lyder i sin fulde længde således:

”Hvordan skal lærer – og elevrollen være i timerne i 6. klasse for at opnå en god klasserumsledelse, og hvilke faktorer er med til at påvirke klasserumsledelsen?”

Interessant nok har denne problemformulering kun afsæt i de pædagogisk fag, danskvinklen er ikke umiddelbart repræsenteret i ordlyden. Det kan understøtte en pointe fra tidligere, at vi ikke i alle tilfælde strengt skal kræve begge fags tilstedeværelse i problemformuleringerne, hvis de samtidig skal kunne indfange virkeligheden. Generelt peger problemformuleringernes temaer på, at vi som vejledere skal være bedre til at afgrænse det overordnede tema, i dette tilfælde begrebet klasserumsledelse. Alt er ikke klasserumsledelse.

Et andet interessant træk i didaktikrapporterne er flere eksempler på, at de studerende utilstøttet *kommer til* at skrive om problemstillinger, der har optaget dem undervejs i praktikken, men som ikke er indeholdt i deres problemformulering, f.eks. er der ”umotiverede” afsnit om ”urolige elever”, ”autoritet i klassen”, ”begynderlærerens 10 bud” eller ”hvordan man er en autentisk lærer”. Som vejledere vil vi typisk sige til de studerende, at de skal holde sig til problemformuleringen og fastholde den røde tråd, men disse ”svinkeærinder” afslører reelt, at de studerende er optagede af de praksisproblemstillinger, de møder, problemstillinger som i særdeleshed er relevante i forhold til de efterspurgte lærerkompetencer. Spørgsmålet er, om der så ikke skal være rum og plads til, at disse problemstillinger kan foldes ud.

³¹ *Sven Erik Nordenbo m.fl.* ”Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole”

Problemformulering – hvornår?

I seminariets interne diskussion af didaktikrapporten har et tilbagevendende spørgsmål drejet sig om risikoen for, at seminariet med sin faglighedsforståelse *imperialistisk* lægger opgaver ned over praktikken, hvilket kan virke hæmmende for det professionsrettede perspektiv. Når målet jo netop er, at der tages udgangspunkt i praksis, kan det være svært at lave en problemformulering ”hjemmefra”, idet virkeligheden - som ovenfor illustreret - ofte viser sig at være en anden fra folkeskolens perspektiv end fra seminariets. Derfor var det relevant at spørge de studerende om, hvorvidt de havde ændret deres problemformulering undervejs i forløbet.

De individuelle besvarelser:

47,7 % ændrede slet ikke problemformuleringen

38,1 % justerede problemformuleringen

14,3 % ændrede problemformuleringen helt

I gruppebesvarelserne er billedet lidt anderledes, idet:

7,7 % ændrede slet ikke problemformuleringen

61,5 % justerede problemformuleringen

30,8 % ændrede problemformuleringen helt

Umiddelbart er ændringer at regne for noget positivt i den forstand, at en ændring er udtryk for, at de studerende i mødet med virkeligheden har tilnærmet deres problemformulering til praksis, hvilket har affødt refleksioner. Konklusionen, på hvad eventuelle ændringer i problemformuleringen betyder, er ikke entydig, og spørgsmålet undersøges ikke nærmere i nærværende rapport, men de mange ændringer og justeringer af problemformuleringerne peger på, at der i fremtiden bør være mulighed for, at problemformuleringen først laves på et senere tidspunkt. En hel del studerende finder det tillige mest naturligt, at problemformuleringen laves under praktikken (individuelle besvarelser 28,6 % og gruppebesvarelser 69,2 %).

Man kunne forestille sig, at det var valgfrit, hvornår problemformuleringen udarbejdes, eller at problemformuleringen tager udgangspunkt i de studerendes oplevelser i de første par uger af praktikken og endeligt kommer på plads i forbindelse med trepartssamtalen, hvor der så også kan tales om erfaringsopsamlingsmetoder og teorimuligheder. På den måde kan vi sikre, at praksis er udgangspunktet, og ydermere kan forberedelsesperioden i højere grad helliges selve praktikplanlægningen og forberedelsen af undervisningen, som til tider har været overskygget af problemformulering og didaktikrapportprojektet.

Didaktikrapporten som genre

I diskussionen af lærerfagligheden, som den dyrkes i didaktikrapporten, ligger implicit et dilemma mellem på den ene side at styrke den kommende lærers refleksionsniveau og på den anden side den kommende lærers praksisvirke. Didaktikrapporten er som sådan ikke en professionsrettet genre, men den dyrker *dokumentation* af og *refleksionen* over praksis. Trods øget skriftlighed i skolen, hører det fortsat til sjældenhederne, at en lærer skal skrive en 20

siders rapport med akademisk arbejdsmetode. Andre formidlingsformer er mere direkte i forhold til det professionsrettede: En mundtlig fremlæggelse ville svare mere til lærerens praksis, da det er noget, læreren dagligt skal præstere. Fremstilling af undervisningsmateriale kunne ligeledes være en mere professionsrettet genre at udtrykke sig gennem. Med disse overvejelser som baggrund spurgte vi de studerende, hvad de har fået mest ud af: mundtlig fremlæggelse eller skriftlig rapport. Svarene her er ikke entydige:

Didaktikrapporten. At skrive en opgave er i høj grad med til at sætte refleksionen i gang. Når man skriver er der også en sidegevinst, idet teorien sætter sig fast i hukommelsen, og det er en god øvelse til den endelige bachelor-opgave

Begge dele er gode på hver deres måde, og i rapporten dykker man længere ned i teorien. Til gengæld er det vigtigt, at man får prøvet sig selv af mundtligt.

Samlet kan det siges, at de studerende er glade for den skriftlige rapport, fordi den giver mulighed for refleksion og fordybelse i teori, den mundtlige fremlæggelse giver til gengæld bedre mulighed for dialog og spørgsmål.

Didaktikrapporten i sin nuværende form rummer gode perspektiver i forhold til bacheloropgaven, og vi finder det rimeligt, at man under en uddannelse anvender en akademisk arbejdsform til refleksion, selv om man som udøvende lærer ikke skriver så grundigt. Hvis man ikke på noget tidspunkt prøver at gennemarbejde og formulere sine erfaringer og sine refleksioner, kan det være, man generelt bliver mindre reflekterende i sin praksis. Den grundige refleksion over enkelte udvalgte eksempler fra praktikken, vil vi fortsat formode, virker skærpene for den kommende lærers opmærksomhed på praksis.

Interessant i lyset af seminariets anvendelse af portfolio er det også, at de studerende reflekterer over egen læring i forbindelse med udfyldelsen af spørgeskemaet:

Jeg oplevede at den afsluttende svendeproe ”viste” hvor meget jeg fik ud af onsdagspraktikken. Samspillet mellem ”før-undervisning” med konkrete fokuspunkter, selve observationspraktikken og den efterfølgende behandling hvor teori kobles på observationerne. I selve processen var det svært at se hvor jeg ”lærte” men i forbindelse med efterfølgende skrivning og fremlæggelse af svendeproe fik jeg oplevelsen af at have ”lært”

Jeg fik rigtigt meget ud af begge dele. Onsdagspraktikken var jo alt i alt et forløb på syv dage, og passede fint med en mundtlig fremlæggelse på baggrund af erfaringsopsamling af førstehåndsindtryk. Didaktikrapporten ville være for omfattende at fremlægge mundtligt. Gældende for begge former for formidling er at den egentlige læring ikke har fundet sted under udarbejdelsen af disse, men i samtalerne gruppe-medlemmerne i mellem, under praktikvejledningen på skolen samt ikke mindst via løbende selvrefleksion.

Der peges ikke bare på læringsperspektivet i fremlæggelser og rapport, men også på processen med samtaler og vejledning undervejs.

Vi spurgte også de studerende, om det var mundtlig eller skriftlig respons, der var mest udbytterig. Generelt er de studerende glade for den skriftlige respons, fordi den kan gemmes og bruges senere, mens den mundtlige giver bedst mulighed for uddybende forklaringer, men samtidig meget nemt kan forsvinde i den blå luft!

Jeg oplever mundtlig respons som meget givende idet der er mulighed for i respons situationen at stille spørgsmål og få uddybet respons. Omvendt er det meget godt at have respons på skrift da den er god at kigge tilbage på.

Den skriftlige kan man jo vende tilbage til igen og igen når tvivlen melder sig eller hukommelsen svigter, den mundtlige kan uddybes mere og foregår i dialog med studerende, samtalens muligheder tiltaler mig nok til dels mest.

Evaluering af KLM

KLMs vinkler på lærerprofessionen vurderes her i et samspilsperspektiv i relation til praktik og de andre fag.

”Den lærerstuderende (skal) i sit kommende virke som lærer kunne forberede eleverne til at tage del i et samfund med ligeværd, åndsfrihed og folkestyre. At udstyre eleverne med sådanne kvalifikationer forudsætter, at læreren dels kender baggrunden for begreberne, og dels lærer og opmuntrer eleverne til at bidrage med kritisk sans til den fortsatte videreudvikling af såvel det danske samfund som det europæiske og globale samfund.”³²

De nøglebegreber, vi i KLM-faget undersøgte baggrunden for og betydningen af, var: opmærksomhed, tillid, næstekærlighed/empati, magt, sikkerhed, individ og fællesskab. Såvel i praktikforberedelsen som i -efterbehandlingen arbejdede de studerende i KLM-faget tæt sammen med pædagogisk fag om ovenstående begreber. KLM-læreren tog sig af praktikbesøg på to af skolerne, og trepartssamtalen berørte ud over samtalen om treklangen også værdigrundlaget for skolens praksis. I didaktikrapporten blev de studerende bedt om at udarbejde et KLM perspektiveringsafsnit, her følger et par eksempler på anvendelse af KLM-fagets perspektiv i didaktikrapporterne:

1. Det næste begreb som var i spil var opmærksomhed. Det var vigtigt for mig, og ikke mindst for eleverne, at jeg gav mig tid til at vise alle opmærksomhed, og høre på hvad de havde at sige. Det var vigtigt for mig, at jeg havde det faglige i orden, ellers var det utrolig svært, at skulle give tid og fokus til opmærksomhed. Begrebet tillid hører lidt med inden under denne kategori – jeg kunne tydeligt mærke på eleverne, at jeg skulle tro på mig selv, og virke sikker før de følte at de kunne

32 Sløk, Camilla, Anne-Mette Nortvig Willesen: ”Kristendomskundskab, Livsoplysning, Medborgerskab”, forlaget samfundslitteratur 2007

slappe af, og modtage det jeg nu ville lære dem. Det er gensidig tillid som er i spil, da det også var utrolig vigtigt for mig, at de viste respekt og tog godt imod det jeg kom med. K.E. Løgstrup forklarer tillid på en måde, som beskriver det hele for mig. Han mener, at turde vise tillid hører med til tilværelsens godhed, og at vi til daglig slet ikke er opmærksomme på, i hvor høj grad vi lever tillidsfuldt, men det er kun når tilliden brydes at vi bliver opmærksomme på det³³

Det var kort opsummering af de begreber fra faget KLM som jeg havde valgt, at knytte til didaktikrapporten.

2. Børn lærer at tilegne sig verden gennem opmærksomhed. De lærer at have tillid til deres medmennesker, føle empati og blive etisk dannede samfundsborgere. Læreren rolle har stor betydning i barnets tilegnelse af verden. Her er opmærksomhed nøglen og læreren nøglebæreren, der åbner døre til omverdenen og får barnet til at føle sig hørt og respekteret. Det er også vigtigt at læreren er en engageret underviser, der gør opmærksom på livet der blomstrer omkring barnet. Dette giver barnet en etisk dannelse. *"Ved etisk dannelse forstår jeg da den udviklede evne til at være opmærksom på det gode i tilværelsen, ved at være intenst til stede i øjeblikket, at kunne indleve sig i og føle med andre i situationen, at være selvstændig i sit værdivalg og at være i stand til at handle i overensstemmelse hermed."*³⁴

Konklusionen på KLM bidragene i didaktikrapporterne er, at begreberne er blevet synlige og nærværende, men at den teoretiske baggrund for begreberne kun i mindre grad er beskrevet. Dette kan dels skyldes, at den teoretiske baggrund ikke er helt på plads, men det kan måske i lige så høj grad skyldes de opsatte rammer for skriveopgaven, dels lød opgaven at perspektivere til KLM faget på kun *en halv til en hel side*, og dels var der ikke formuleret tydelige krav om at inddrage teorien bag. Næste gang skal opgaven formuleres mere præcist.

Når det er sagt, er det et vigtigt resultat, at en række grundlæggende værdier i skolens virke faktisk er blevet identificeret og gjort til genstand for refleksioner i langt de fleste rapporter.

I evalueringen af arbejdet med didaktikrapporterne var der i spørgeskemaundersøgelsen også et KLM spørgsmål, som de studerende har svaret på:

"Kom du i praktikken til at tænke over de værdier bag skolens arbejde, som vi har beskæftiget os med i KLM-faget? Hvis ja, så angiv kort hvilke?"

Her et par udvalgte svar:

"Jeg har tænkt meget over ord som tillid, empati og selvværd. Det var både personligt men også fagligt at disse ord dukkede op."

33 "Hvorfor er etik ikke et skolefag" af Johannes Møllehave side 28

34 Tange, Nina: udleveret artikel i KLM *Opmærksomhed som mål for den etiske dannelsesproces*.

”Jeg synes bestemt jeg tænker over mange af de værdier der er til stede i en folkeskole. Både ud fra min egen lærerrolle, praktiklærerens og elevernes”

KLM-faget er nyt i læreruddannelsen. Det er et alment lærerkvalificerende fag, der anskuer dannelses- og værdispørgsmål ud fra sammenhængen mellem en religionsfaglig, en idéhistorisk og en medborgerskabsrettet synsvinkel.³⁵

I tilrettelæggelsen af arbejdet i KLM-faget på årg. 2007 har samarbejdet med linjefaget, pædagogisk fag og praktik været styrende i lange perioder, og faget har derudfra fået sin primære identitet fra begrebet: alment lærerkvalificerende. Det har været målet, at faget ikke kun skulle arbejde med teorier om værdier, men også med værdier, som de ses og opleves i skolens praksis. Dette ses i didaktikrapporterne. Andre værdier kunne have været valgt. Det teoretiske grundlag for at forstå baggrunden for værdierne kan også kritiseres. Men tilbage står, at det nye fag ud fra samarbejdet har fået en markant professionsprofil. Eller som en studerende udtrykte det i den mundtlige evaluering af KLM arbejdet ved studieårets afslutning: *”Jeg synes at KLM faget skulle være med hvert år hele uddannelsen igennem”*.

Konklusion

Umiddelbart er vores konklusion, at modellen for onsdagspraktikken, ”Stregkoden for den ny læreruddannelse”, virker efter hensigten. Det intensive forløb, hvor der hver uge gøres iagttagelser, der efterfølgende analyseres med teori, gav de studerende en basis, som de kunne trække på ikke bare til svendepróven, men også i den senere didaktikrapport.

De studerende giver efter onsdagspraktikken udtryk for, at de oplever sammenhæng mellem teori og praksis, og efter didaktikrapporten giver de udtryk for, at sammenhængen mellem teori og praksis er synlig i undervisningen på seminariet. Der er eksempler på treklang og forsøg på treklang i didaktikrapporterne. Det er derfor vores påstand, at treklang godt kan opnås i didaktikrapporterne, hvis vi som undervisere tydeligt stiller krav om det og er synlige omkring det i vores egne eksempler. Empirien i didaktikrapporterne kan fortsat være mere synlig, og vægten i treklangen kan med fordel forskydes, så udgangspunktet for problemformuleringerne er praksis.

I forhold til didaktikrapporten er der stadig justeringsmuligheder, som kan afprøves, f.eks. spørgsmålet om, hvorvidt problemformuleringen skal udarbejdes før eller under praktikken.

I en fortsættelse af udviklingsarbejdet kunne det være interessant at undersøge om problemformuleringer, der dannes undervejs i praktikken, giver anledning til andre og mere praksisnære problemstillinger, end det er tilfældet nu.

De studerende giver umiddelbart udtryk for, at der er gode fordybelsesmuligheder og læringsmæssige kvaliteter i didaktikrapporten. Derfor ser vi ingen grund til at ændre den, men optimalt bør rapporten suppleres med mundtlige fremlæggelser med henblik på styrkelse af dialogen omkring treklangen.

Lars Lindhardt's pointer i ”Læring som deltagelse i vekslende handlesammenhænge. Hvordan lærer en lærer at være lærer?” har som konsekvens et grundlæggende opgør med Carl

³⁵ Studieordning for Læreruddannelsen Skive 2008, s. 35

Larsens læreruddannelsesstænkning og fordrer ydermere radikale ændringer af rammerne for uddannelsen i retning af mere praktik og måske andre former for praktik. Det ligger uden for ærindet i dette udviklingsarbejde at forfølge det spor, men som kommentar til Lindhardt er det vores opfattelse, at teori har en funktion i lærerjobbet. Teorien kan anvendes til at forstå praksis, til at kategorisere praksis, til at blive mere bevidst om praksis. Det er ikke sikkert, at teorien direkte ændrer lærerpersonligheden eller lærerens billede af sig selv som lærer, men teorien giver et sprog, en større horisont, flere forståelseskategorier og dermed flere kvalificerede handlemuligheder. Det vil dog til stadighed være afgørende, at der anvendes en teori, der er begrundet i praksis.

KLM-faget har afprøvet en professionsprofil, og konklusionen her er, at de KLM-perspektiverende afsnit i didaktikrapporten virker befordrende for den almene lærerqualificering, og som sådan indgår KLM i et samspil med de øvrige fag. I en videreudvikling kan KLM-opgaven tydeliggøres, og der kan være mere vægt på teorien omkring de valgte værdiforestillinger. Der er ligeledes tanker om at gøre KLM-delen til en eksamensrelateret opgave, spørgsmålet er så, om dette er i eller uden for didaktikrapportens regi?

Afslutning

De problemstillinger, som den nyuddannede lærer står med, er ikke altid kendetegnet ved at være *både* faglige og pædagogiske i udgangspunktet, typisk nævnes f.eks. konfliktløsning, ubehagelige forældre, skole/hjem-samarbejdet, opdragelse af eleverne, det at stå alene med eleverne og mængden og mangfoldigheden af opgaver for en ny lærer som årsag til praksischocket ved overgangen fra uddannelse til arbejdsliv³⁶. Bodil Nielsen taler om, at ”En lærer skal kunne varetage den daglige myldrende praksis”³⁷ Problemstillingerne er svære at formulere som *både* faglige og pædagogiske problemstillinger i alle tilfælde. Det er de almindelige problemer i folkeskolen, og disse lader sig i udgangspunktet ikke løse med konstruerede, sammentænkte problemformuleringer, eller det Sven Sødring Jensen advarede imod med sin ”spadetyvspannd”.

En stærkere sammenhæng mellem læreruddannelse og praksis kan opnås ved at forholde sig mere direkte til de reelle problemstillinger, som er i folkeskolen, og som de studerende også møder i praktikken. I rapportsammenhæng kan disse i bogstaveligste forstand være udgangspunktet for rapporten, således at der indledes med en beskrivelse af et oplevet praksisproblem. Først derefter søges svarmuligheder og teorier til belysning og *håndtering* af problemet. Sidstnævnte er nok så vigtigt at have med. Det er ikke nok at forstå et problem, den studerende skal også finde frem til en handlemulighed i forhold til det. Således bør enhver konklusion indeholde nogle refleksioner over spørgsmålet: *Hvordan handler vi i forhold til problemet.*

I didaktikrapporterne er der indimellem svinkeærinder i forhold til problemformuleringerne. Det interessante er, at disse passager netop indeholder en hel del praksis og er udtryk for, hvad de studerende finder væsentligt i mødet med praksis. Man kunne sige, at disse felter i højere grad burde danne grundlag for problemformuleringerne, end det er tilfældet nu.

Bodil Nielsen skelner mellem teori med lille t, det er den teori vi har i forvejen, vores egen teori, vores egne umiddelbare løsningsforslag, og teori med stort T, som er eksperternes teoretiske udsagn. Hun taler om løsningsteori og forståelsesteori. Man kunne tænke videre på denne teoriadskillelse og pointere, at teori med lille t skal prioriteres meget højere, end det er tilfældet nu. Som undervisere har vi tilbøjelighed til at fraråde egne teoridannelser og hypoteser til fordel for eksperternes teori med stort T. En pointe her kunne være, at teorien med lille t netop kan være bindeled mellem det, vi normalt kalder teori og praksis. Det, at den studerende med egne ord får mulighed for at formulere sin oplevelse og forståelse af virkeligheden, er måske i virkeligheden vejen til en stærkere sammenhæng mellem den skrevne eksportteori og praksis.

36 F.eks. Folkeskolen sept. 2004 og debat i Folkeskolen 2004-05.

37 Bodil Nielsen: ”Praktik og dansk”, side 9

Litteraturliste

- Bekendtgørelsen om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen. UVM. Studieordning for Læreruddannelsen Skive, 2007
- Hermansen, Mads: Læringsledelse. Forlaget Samfundslitteratur, 2007
- Hermansens, Mads: Skolens gode og onde cirkler. Forlaget samfundslitteratur, 2007
- Nielsen, Bodil: Praktik og dansk – lærerkompetencer i praksis, Dansk lærerforening, 2008
- Rasmussen, J. m.fl. (2007) Viden om uddannelse. Hans Reitzels Forlag
- Rasmussen, J. (2007) Trepårtssamtalen – et forsøgs- og udviklingsarbejde. PUC
- Jacobsen, B. (1989) *Fungerer læreruddannelsen?*, UVM 1989
- Laursen, Per Fibæk: Den autentiske lærer, Gyldendal 2004
- Lindhardt, Lars: phd-projekt: ”Læring som deltagelse i vekslende handlesammenhænge. Hvordan lærer en lærer at være lærer?”
- Nordenbo, Sven Erik: Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole - Et systematisk review udført for Kunnskapsdepartementet, Oslo, Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, København 2008
- Strøm (red): ”Projektorganiseret praktik i læreruddannelsen”, PUC 2007
- Sløk, Camilla, Anne-Mette Nortvig Willesen: ”Kristendomskundskab, Livsoplysning, Medborgerskab”, forlaget samfundslitteratur 2007

Pointer og anbefalinger

Det er en god ide med et intensivt iagttagelsesforløb omkring onsdagspraktikken, hvor forskellige erfaringsopsamlingsmetoder og analyse af praksis kommer i spil.

Der har været fokus på forskellige erfaringsopsamlingsmetoder i udviklingsarbejdet. Både i svendeproe og didaktikrapporter reflekterer de studerende over metodevalg. Imidlertid vurderer vi, at der fortsat vil være et behov for fokus på erfaringsopsamlingsmetoder med henblik på øget metodebevidsthed.

Treklang kan godt opnås i didaktikrapporterne, hvis vi som undervisere tydeligt stiller krav om det og er synlige omkring det i vores egne eksempler.

Empirien i didaktikrapporterne kan fortsat være mere synlig, og vægten i treklangen kan med fordel forskydes, så udgangspunktet for problemformuleringerne er praksis og ikke seminariefagene.

I en fortsættelse af udviklingsarbejdet vil det være interessant at undersøge om problemformuleringer, der dannes undervejs i praktikken giver anledning til andre og mere praksisnære problemstillinger, end det er tilfældet nu. Ved at gøre det, kan vi sikre, at praksis er udgangspunktet, og ydermere kan forberedelsesperioden i højere grad helliges selve forberedelsen af praktikken og undervisningen, som ind imellem har været overskygget af problemformulering og didaktikrapportprojektet.

De studerende giver umiddelbart udtryk for, at der er gode fordybelsesmuligheder og læringsmæssige kvaliteter i didaktikrapporten, men de er splittede i forhold til professionsperspektivet i rapporten.

Optimalt bør den skriftlige rapport suppleres med mundtlige fremlæggelser med henblik på styrkelse af dialogen omkring treklangen.

Generelt er de studerende glade for den skriftlige respons, fordi den kan gemmes og bruges senere. Den mundtlige respons giver bedst mulighed for dialog og uddybende forklaringer, men kan samtidig meget nemt kan forsvinde i den blå luft!

KLM-faget kan indgå i et samspil med de øvrige fag omkring didaktikrapporten i form af et værdi-perspektiverende afsnit og dermed være befordrende for den almene lærerkvalificering.

Treklangen er i nogen underviseres øjne blevet til, at problemformuleringer absolut *skal* indeholde begge faglige dimensioner, men netop her er der fare for, at det bliver et kunstigt teoretisk-reflektorisk projekt. I skolen møder vi problemstillinger, der lægger op til faglig teori, andre der lægger op til pædagogisk teori og atter andre, der lægger op til begge dele. Vi kan ikke tillade os kun at dyrke de problemstillinger, der lægger op til begge dele, for så forsvinder en stor del af praksisproblemstillingerne for øjnene af os.

Det er derfor ikke nødvendigvis hensigtsmæssigt, at begge fag skal være til stede samtidig, hele tiden og i lige dele integration med hinanden. Det vigtigste er, at praksis bliver belyst og forstået, ikke at fagene er med.

Som undervisere har vi tilbøjelighed til at fraråde de studerendes egne teoridannelser og hypoteser til fordel for eksperternes teori med stort T. En pointe her kunne være, at teorien med lille t netop kan være bindeled mellem det, vi normalt kalder teori og praksis. Det, at den studerende med egne ord får mulighed for at formulere sin oplevelse og forståelse af virkeligheden, er måske i virkeligheden vejen til en stærkere sammenhæng mellem den skrevne ekspertteori og praksis.