



Relationen mellem teori og praksis en sammenligning af pædagog- og læreruddannelsen

The Relation between Theory and Practice
A Comparison of Pre-school Teacher College and Teacher College

Abstract

This thesis is a theoretical and an empirical study of theory and practice understandings and their significance in relation to student teachers and pre-school student teachers through their training at college of education and their ability to understand the relation between theory and practice. The aim of this thesis is to find out why the relation between theory and practice is different to these two groups of students.

Recent Danish and Scandinavian studies show that the relation between theory and practice is difficult for the students to comprehend especially the student teachers. Based on these recent studies, we found it important to carry out a research project to establish the reason why student teachers apparently find it more difficult to comprehend the relation between theory and practice than the pre-school student teachers.

The thesis is divided into two parts. By way of introduction we present the research question of the thesis and a listing of Danish and Scandinavian research carried out in relation to discussions regarding the relation between theory and practice and an introduction to the theoretical approaches used.

The first part is a theoretical part which includes a description and a discussion of the two educational courses structures and contents, an analysis and a discussion of theoretical and practical knowledge, a theoretical discussion of different theorists who have constructed theories on the relation between theory and practice, an analysis of which learning processes the students go through during their training and a discussion of the thesis' first part. We operate with following theorists for this thesis; Abbott, Hjort, Kessels and Korthagen, Schön, Dewey, Illeris, Jarvis, Kolb, Aarkrog, Nygren and others.

The second part is a methodological and empirical part based on the hermeneutical approach, especially Gadamer's philosophical hermeneutics and Halkier, Kvale and Kruuse, a presentation of the design of our research project and analysis of this, and an empirical analysis and interpretation of two qualitative research interviews with students from both colleges of education. Second part is completed with a conclusion where analysis, interpretations and indication of tendencies in the empiric data make it possible to conclude on the problem of the thesis. Finally our research is put into perspective in relation to how the two educations can inspire each other with reference to the students' more clear understanding of the relation between theory and practice.

The main results of the analysis of the empiric data indicate that the fact that the student teachers are short of practical experiences during their training contrary to the pre-school student teachers who appear satisfied with the length and amount of practical experiences during their training.

The empirical data indicates that the student teachers need more practical experiences to understand the relation between theory and practice, while the pre-school student teachers are clearer in relation to understanding the relation between theory and practice because of their practical experiences.

Part of the conclusion of this thesis is fact that the collaboration between demonstration school and college of education is insufficient and this fact exists both for the student teachers and the pre-school student teachers. The empirical data indicates that supervisors of teaching practice do not have enough knowledge of the demands made on the students.

Furthermore the students point out the fact that the supervisors of teaching practice have less knowledge of which theories the students are engaged with. It is therefore our conclusion that the collaboration between practice school and college of education needs improvement.

Furthermore, both the theoretical part of this thesis and the results of the empiric data indicate the fact that the theory of education subjects at the teacher college are different in structure from the pre-school teacher college. The teacher college divides the subject of theory of education into subjects as didactics, theory of education and psychology which makes us conclude the fact that the students have more difficulties understanding the relation between theory and practice. Furthermore the student teachers need subject matter knowledge in order to teach which complicates their understanding of the relation between theory and practice. The theory of education subjects at the pre-school teacher college are designed for the education as one constructed subject with elements of psychology, anthropology, sociology and philosophy. It is therefore our conclusion that the pre-school teacher college's constructed subjects create better conditions for the students to understand the relation between theory and practice.

In relation to the students' development of professional competences both our theoretical and empirical research indicates the fact that pre-school teacher colleges attach importance to practical knowledge while the teacher colleges attach more importance to theoretical knowledge. Based on this we conclude that pre-school student teachers understand the relation between theory and practice clearer than the student teachers.

To validate our research results we finally make a comparison with results of other research.

INDHOLDSFORTEGNELSE

1.0 INDLEDNING (F)	3
2.0 PROBLEMSTILLING (F)	4
2.1 UDDANNELSERNES STRUKTUR (F)	4
2.2 UDDANNELSERNES SAMFUNDSMÆSSIGE KONTEKST (F)	5
2.3 PROFESSIONALITET (F)	6
3.0 PROBLEMFOMULERING (F)	7
4.0 FORSKNINGSOVERSIGT (F)	7
4.1 DANSK FORSKNING (F)	8
4.2 NORDISK FORSKNING (F)	11
5.0 SAMMENFATNING (F)	12
6.0 FREMGANGSMÅDE OG AFGRÆNSNING (F)	13
DEL 1	17
7.0 UDDANNELSERNES STRUKTUR OG INDHOLD (MN)	17
7.1 PÆDAGOGUDDANNELSENS STRUKTUR OG INDHOLD (SV)	17
7.1.1 <i>Praktik i pædagoguddannelsen (sv)</i>	18
7.1.2 <i>De pædagogiske fag i pædagoguddannelsen (sv)</i>	19
7.1.3 <i>Samspil i pædagoguddannelsen (sv)</i>	19
7.2 LÆRERUDDANNELSENS STRUKTUR OG INDHOLD (MN)	20
7.2.1 <i>Praktik i læreruddannelsen (mn)</i>	20
7.2.2 <i>De pædagogiske fag i læreruddannelsen (mn)</i>	21
7.2.3 <i>Samspil i læreruddannelsen (mn)</i>	21
8.0 UDVIKLING I DE TO PROFESSIONER (SV)	22
8.1 PÆDAGOGPROFESSIONEN (SV)	24
8.2 LÆRERPROFESSIONEN (MN)	25
9.0 DISKUSSION AF UDDANNELSERNES FORSKELLE OG LIGHEDER (MN)	27
9.1 DE PÆDAGOGISKE FAG (SV)	28
9.2 NY FAGLIGHED OG NYE KOMPETENCER (MN)	29
9.3 INDHOLD (SV)	30
10.0 ANALYSE AF TEORETISK OG PRAKTISK VIDEN (MN)	31
10.1 BEGREBSAFKLARING (SV)	32
10.2 KOMPETENCE (SV)	33
10.3 DIDAKTISK RATIONALITET (MN)	35
10.4 PRAKTISKE ERFARINGER (SV)	40
10.5 INTUITION, RUTINE OG TAVS VIDEN (MN)	42
11.0 DE STUDERENDES LÆREPROCESSER (MN)	44
11.1 INSTITUTIONALISERET LÆRING (SV)	46
11.2 ERFARING (SV)	47
11.3 TRANSFER (MN)	50
12.0 DISKUSSION (MN)	52
12.1 FRA TEORI TIL PRAKSIS ELLER FRA PRAKSIS TIL TEORI? (MN)	53

12.2 LÆRING (SV)	55
12.3 AKADEMISERING (MN)	57
13.0 SAMMENFATNING (SV)	58
DEL 2.....	60
14.0 METODEOVERVEJELSER (SV).....	60
14.1 DET HERMENEUTISKE FORSKNINGSIDEAL (MN)	61
14.1.1 Den hermeneutiske cirkel og horisontsammensmeltning (sv).....	62
14.2 KVALITATIV METODE (MN)	63
14.3 FOKUSGRUPPER SOM METODE (SV).....	65
14.4 METODETRIANGULERING (MN).....	66
14.5 VORES IAGTTAGELSESPPOSITION (F)	67
14.6 VORES FORFORSTÅELSE (F)	68
15.0 PRÆSENTATION AF UNDERSØGELSENS DESIGN (F)	69
15.1 TEMATISERING AF INTERVIEWS (F).....	69
15.2 OVERVEJELSER OVER GENNEMFØRELSE AF INTERVIEWS (F)	72
16.0 FREMGANGSMÅDE VED ANALYSEN (MN)	75
16.1 KODNING (MN).....	76
16.2 KATEGORISERING (SV).....	78
17.0 ANALYSE (SV)	82
17.1 RELATIONEN (MN).....	82
17.2 SAMMENLIGNING I FORHOLD TIL <i>RELATIONEN (MN)</i>	86
17.3 BEGREBSFORSTÅELSER (MN)	88
17.4 SAMMENLIGNING I FORHOLD TIL <i>BEGREBSFORSTÅELSER (MN)</i>	90
17.5 VEKSELVIRKNING (SV).....	92
17.6 SAMMENLIGNING AF <i>VEKSELVIRKNING (SV)</i>	96
17.7 STRUKTUR (SV).....	98
17.8 SAMMENLIGNING I FORHOLD TIL <i>STRUKTUR (SV)</i>	101
17.9 REFLEKSION (MN)	102
17.10 SAMMENLIGNING I FORHOLD TIL <i>REFLEKSION (MN)</i>	106
17.11 UNDERVISEREN (SV).....	107
17.12 SAMMENLIGNING I FORHOLD TIL <i>UNDERVISEREN (MN)</i>	110
17.13 UNDERVISNINGSFORMER (MN)	111
17.14 SAMMENLIGNING I FORHOLD TIL UNDERVISNINGSFORMER (MN)	113
17.15 TILTAG (SV).....	114
17.16 SAMMENLIGNING I FORHOLD TIL <i>TILTAG (SV)</i>	118
18.0 KONKLUSION (F)	120
19.0 PERSPEKTIVERING (F)	124
20.0 SAMMENLIGNING MED ANDRE UNDERSØGELSER (F)	126
REFERENCER	
BILAG 1: INTERVIEWGUIDE	
BILAG 2: INTERVIEW MED PÆDAGOGSTUDERENDE	
BILAG 3: INTERVIEW MED LÆRERSTUDERENDE	

SIGNATURFORKLARING:
(SV).....STINE VÆRNBO
(MN).....MIA PIERRI NAUMANN
(F).....FÆLLES

1.0 Indledning

Det forventes af professionsbacheloruddannelserne til henholdsvis pædagog og lærer at fremme de studerendes kundskaber og færdigheder, således at de bliver i stand til at træffe kvalificerede teoretiske og handlingsduelige skøn i deres kommende virke. Dette sætter fokus på spørgsmålet om, hvilke praktiske og teoretiske forudsætninger de studerende skal erhverve sig og på uddannelsernes måde at håndtere relationerne mellem teori og praksis.

Uddannelserne er karakteriserede ved deres professionsrettede sigte og deres vekselvirkning mellem pædagogiske fag og praktik. Men i mange tilfælde fremstår den teoretiske undervisning, der foregår i læreruddannelsen distanceret fra praksis, således at de studerende ikke kan se meningen med undervisningen (EVA 2002; Henningsen m.fl., 2006). De studerende oplever ikke, at teori og praktik hænger sammen i uddannelsen (Henningsen m.fl., 2006). Især pædagogikfaget i læreruddannelsen opleves som et abstrakt og meget teoretisk fag (EVA 2002; Henningsen m.fl., 2006). En af konsekvenserne af at sammenhængene mellem teori og praksis ikke opleves af de studerende er, at alt for mange afbryder uddannelsen eller overvejer at gøre det (AKF, 2008).

Spørger man nyuddannede lærere om, hvad de har fået ud af læreruddannelsen, er svaret ofte, at uddannelsen var præget af idealforestillinger på den måde, at de er blevet bevidste om, hvad de gerne vil, men ikke om hvordan de skal gøre det (Rasmussen, 2004). Derfor sker der typisk det, at den nyuddannede i mødet med praksis forkaster brug af teoretisk viden, fordi den vidensform, der knytter sig til teori, fremstår for abstrakt og alligevel ikke virker (Kvernbekk, 2003). Derved kommer lærernes opfattelse af læring og undervisning til at basere sig på deres egne subjektive erfaringer af, hvad der fungerer i praksis. Egne erfaringer og praktisk viden er en nødvendighed i lærernes hverdag. Men det bliver problematisk i tilfælde af, at det er den eneste viden lærerne anvender. Subjektive erfaringer er mangfoldige, og man kan sætte spørgsmålstejn ved deres gyldighed (Rasmussen, 2004). Omvendt kan generelle teoretiske begreber heller ikke alene indfange de konkrete praksissituationer, lærerne indgår i.

For pædagoguddannelsen ser billedet anderledes ud. Uddannelsens håndtering af relationerne mellem teori og praksis fremstår mere sammenhængende end i læreruddannelsen. Her fremstår pædagogikfaget som et velfungerende fag og de studerende ser tydeligt fagets betydning for deres kommende arbejde. De studerende oplever, at teori og praksis vægtes ligeligt i undervisningen (EVA, 2002). Netop vekselvirkningen mellem teori og praktik fremstår som en af pædagoguddannelsens store styrker (EVA, 2003b). Trods en større sammenhæng mellem teori og praksis end i læreruddannelsen, er det iøjnefaldende, at der også her er mange studerende, der

overvejer at afbryde uddannelsen med den begrundelse, at relationerne mellem teori og praksis kan forbedres (AKF, 2008).

Begge uddannelser, men især læreruddannelsen, står derfor overfor den udfordring det er i højere grad at bibringe de studerende en opfattelse af, at teori og praksis er sammenhængende begreber, som ikke skal ses som en parallelitet, men i et nødvendigt samspil. Uddannelserne må støtte de studerende i deres læreprocesser, således at både teoretisk og praktisk viden integreres i den enkelte studerende (Rasmussen, 2004).

Vi undrer os over, hvorfor de studerende på henholdsvis lærer- og pædagoguddannelsen opfatter teori - praksis relationerne forskelligt, hvilket vi i det følgende vil uddybe.

2.0 Problemstilling

For at ekspliciterer problemstillingen finder vi det væsentligt, at skitsere de to uddannelsers struktur og indhold, samt inddrage den samfundsmæssige kontekst uddannelserne befinder sig i, fordi dette på mange måder er styrende for, hvordan teoretisk og praktisk viden vægtes i uddannelserne. Yderligere vil vi i de følgende afsnit konkretisere problemstillingen i forhold til de vidensformer, der er i spil med henblik på de studerendes udvikling af professionel kompetence.

2.1 Uddannelsernes struktur

De to uddannelser har en relativt ens struktur, der veksler mellem teoretiske studier og praktik. Omfanget af praktik og teori varierer dog en del uddannelserne i mellem. De pædagogiske fag og praktikken er centrale fag, der blandt andet har til formål at danne en rød tråd i uddannelserne og samtidig tydeliggøre relationerne mellem teori og praksis (EVA, 2002; UVM, 2010a; UVM, 2009).

Målet med praktikken i læreruddannelsen er, at skabe en kobling mellem teori og praksis med henblik på, at de studerende erhverver sig teoretisk funderede praktiske færdigheder i at forberede, gennemføre og evaluere undervisningsforløb. Faget har på den baggrund en sammenbindende funktion for undervisningen i uddannelsens fag og de studerendes arbejde i praktikken (UVM, 2009). Ligeledes er signalementet af pædagogernes praktikuddannelse, at praktikken og undervisningen på uddannelsesstedet skal udgøre to forskellige gensidigt supplerende læringsrum, hvor vidensformer i samspil kan kvalificere de studerendes læring og vidensskabelse (UVM, 2010a).

Ser man på de pædagogiske fag i uddannelserne, er målet for læreruddannelsens vedkommende blandt andet, at den studerende bliver i stand til kritisk og

konstruktivt at analysere og vurdere undervisning ved hjælp af begreber, teorier og forskningsresultater (UVM, 2009). I pædagoguddannelsen er målet med de pædagogiske fag, at den færdiguddannede skal kunne begrunde pædagogiske handlinger ud fra centrale teorier og metoder og reflektere kritisk over pædagogiske tænkemåder og handlemuligheder ud fra teori, forskning og praksisforståelse (UVM, 2010a).

På grund af disse fællestræk er det påfaldende, at de studerende opfatter teori - praksis problematikken relativt forskelligt. Spørgsmålet er derfor, på hvilke områder de to uddannelser er forskellige, og hvorvidt disse forskelligheder kan have betydning for de studerendes opfattelser af teori – praksis relationen.

2.2 Uddannelsernes samfundsmæssige kontekst

I den seneste tid har lærer- og pædagogprofessionerne været genstand for øget opmærksomhed fra omverden. Det kommer blandt andet til udtryk gennem politikeres og forvaltningers krav til synlighed, gennemsigtighed og dokumentation af institutionernes arbejde. Dette, samt en øget central styring i form af tiltag som eksempelvis læreplaner i daginstitutionerne og trinmål i folkeskolerne, medfører en forandring i fagligheden, og i de forudsætninger de studerende har brug for i deres kommende virke (Sanderhage & Øhrgaard, 2008).

Hjort taler om, at kernearbejdet i dag er suppleret med opgaver som markedsføring og effektivitet, og om at kriterierne for god praksis i højere grad skal forhandles med alle involverede parter. Dette kræver en række nye kompetencer, som Hjort samlet kalder *forhandlingskompetence*. Hun peger på, at lærere og pædagoger må deltage i professionernes videnskabelse for fortsat at have medindflydelse på definitionen af kvaliteten i deres arbejde (Hjort, 2002). Den teoretiske viden er dermed i højere grad end tidligere kommet i fokus, hvilket akademiseringen af uddannelserne og indføringen af bachelorgraden er en direkte konsekvens af.

At lærere og pædagoger i dag, i højere grad end tidligere, forventes at kunne begrunde deres faglige valg og prioriteringer kan enten anskues som en begrænsning i professionernes og de ansattes autonomi, eller det kan betragtes som en åbning for nye muligheder for at synliggøre fagligheden og professionaliteten udadtil (Sanderhage & Øhrgaard, 2008).

I forhold til de studerendes kommende professionalitet handler det i høj grad om, hvorledes de studerende rustes til at handle i praksis, foretage pædagogiske skøn i praksissituationer og skabe troværdige relationer. Her er den praktiske viden og erfaring i fokus.

Man kan sige, at uddannelsernes udfordring består i at skulle varetage krav fra det politiske niveau om at højne professionernes status gennem fx akademisering med fokus på den teoretiske vidensform, samtidig med at vægten på den praktiske vidensform, som er central i de studerendes kommende arbejde, ikke må reduceres.

2.3 Professionalitet

Der er en tendens i samfundet til at betragte den teoretiske vidensform, *episteme*, som den mest statusfyldte (Schön, 2001; Lund, Simonsen & Rasmussen, 2006). Samtidig har den vidensform, *phronesis*, som knytter sig til lærernes og pædagogernes arbejdsopgave samfundsmæssigt set ringe status. Lærerne og pædagogerne har en omfattende praktisk viden, som er stærkt kontekstbundet (Lund, Simonsen & Rasmussen, 2006). Det stiller deres professionalitet over for et dilemma i spørgsmålet om, hvilket vidensideal der skal vægtes, når de skal legitimere deres arbejde udadtil. Enten må de anvende deres egen særlige vidensform til at synliggøre deres professionalitet, eller de må forsøge at vise, hvordan de kan leve op til det etablerede højstatus ideal. Vælger de at satse på vidensformen *episteme*, risikerer de at tilsidesætte den form for viden, der primært kendetegner deres arbejde.

I forbindelse med undervisningen på lærer- og pædagoguddannelserne kan man sige, at de to vidensformer begge er i spil i forhold til de studerendes læreprocesser, men ud fra forskellige perspektiver. Perspektivet bag teoretisk viden handler om at betragte eller reflektere med en form for teoretisk distance. En teoretiker sætter teorien i spil og benytter sin teoretiske indsigt til at kritisere og udvikle praktisk handlen (Jank & Meyer, 2006). I perspektivet bag praktisk viden handler det derimod om betragterens subjektive situation, herunder erfaringer og intuition. En praktiker sætter sig selv i spil og benytter sin praksisviden og sine praksiserfaringer til at håndtere sin handlen (Ibid.).

For de professionelle praktikere handler problematikken om teori og praksis om, hvordan praksis kan forbedres, og om hvordan teori i den sammenhæng kan anvendes. I forbindelse med de studerendes kommende professionalitet taler Schön om *den reflekterende praktiker*, der er i stand til at anvende både teoretisk og praktisk viden i et samspil og derigennem udvikle og forbedre sin praksis (Schön, 2001). Dewey opererer i sin erfaringslæring med begreberne *trying* og *undergoing* og *refleksiv erfaring* (Dewey, 2005). Dertil kommer Kessels og Korthagen, som argumenterer for en helhedsorienteret tilgang, *The Realistic Approach*, til hvordan teori og praksis kan integreres i uddannelsen af praktikere (Kessels & Korthagen, 1996).

Disse tilgange tager udgangspunkt i praksis og bliver relevante i denne sammenhæng, i og med at pædagog- og lærerarbejdet kan karakteriseres ved i høj grad at have med detaljerede og partikulære praksissituationer at gøre.

I forhold til et mere teoretisk funderet udgangspunkt til professionalitet peger Dale på, at grundelementet i professionalitet er *didaktisk rationalitet*. Det indebærer at kunne vurdere og drøfte en given praksissituation på flere kompetenceniveauer nær eller fjern fra praksis (Dale, 2006).

Spørgsmålet er, hvorledes generaliseret teoretisk indsigt og viden kan være medvirkende til at danne fundamentet for uddannelsernes undervisning og de studerendes læreprocesser. Og hvorledes praksisviden og praktiske erfaringer er medvirkende til samme. Dertil kommer spørgsmålet om, hvorledes de to vidensformer kan integreres med henblik på at fremme lærernes og pædagogernes professionalitet.

3.0 Problemformulering

- *Hvorfor er der så stor forskel på, hvordan lærer- og pædagogstuderende oplever relationen mellem teori og praksis i deres uddannelse?*

4.0 Forskningsoversigt

I forarbejdet til nærværende speciale har vi orienteret os i nyere forskning på området. I søgningen efter relevant forskning har vi overvejende brugt forskellige biblioteksbaser som fx *DPB*, *ERIC* og *bibliotek.dk*. Vi har anvendt søgeord som fx *læreruddannelsen*, *pædagoguddannelsen*, *professionsbacheloruddannelser*, *professioner*, *teori og praksis*, *Theory and Practice*, *Teacher Education*, *Pre-school Education*, *Bachelor degree in Social Education* og *Bachelor degree in Teacher Education*. Yderligere har vi søgt på *UVMs*, *EVAs* og *AKFs* hjemmesider. Som supplement til dette har vi brugt faglitteraturens, enkelte Ph.d. afhandlingers og tidsskriftet *Gjallerhorns* henvisninger til eksisterende forskning.

I den forskning vi derigennem er blevet bekendt med, er teori - praksis relationen inddraget i forskelligt omfang, ligesom der er forskel på, i hvilket omfang relationen er blevet belyst indenfor henholdsvis lærer- og pædagogprofessionen.

Vi vil her præsentere et uddrag af danske undersøgelses- og forskningsresultater med relevans for problemstillingen. Vi har fundet meget materiale, og har derfor udvalgt nyere forskning, der ikke rækker længere tilbage end ca. ti år. Vi har foretaget denne skelnen mellem ny og ældre forskning, fordi vores problemstillings karakter er dynamisk og afspejler samfundsudviklingen i øvrigt. Derfor kan ældre forskning være misvisende i forhold til tingenes aktuelle tilstand. Af samme grund har vi struktureret forskningsoversigten i kronologisk rækkefølge. Derved kan vi bedst muligt tage forbehold for den tidsmæssige udvikling i vores forståelse af problematikken og i

afsættet for dette speciale. Afslutningsvis vil vi præsentere et uddrag af nordisk forskning, men da dette ikke direkte har betydning for en sammenligning af den danske lærer- og pædagoguddannelse, er det et mindre uddrag. Alligevel finder vi det relevant at se på de danske forhold i et nordisk perspektiv, da det tegner et billede af problemstillingen i forhold til nogle af de lande vi sædvanligvis sammenligner os med.

4.1 Dansk forskning

2002: I en undersøgelse fra EVA med titlen *Undervisning i pædagogik – i pædagoguddannelsen og læreruddannelsen*, fremgår det, at de pædagogstuderende oplever faget som velfungerende, og vurderer undervisningen meget positivt. Især undervisningens måde at skabe forbindelse til pædagogprofessionen vurderes som vellykket. Dog er det vanskeligt for de studerende at begrunde, hvorfor undervisningen fungerer, hvilket kan hænge sammen med, at faget har en uafklaret vidensbase (EVA, 2002).

For læreruddannelsens vedkommende kritiserer de studerende faget på to markante områder. For det første opleves der en uklar forbindelse mellem undervisningen og lærerprofessionen, hvilket står i markant kontrast til de pædagogstuderendes opfattelse. Forskellen kan skyldes, at pædagogik i læreruddannelsen er et meget teoretisk fag, og at de studerende derfor har svært ved at se relevansen i forhold til praksis. For det andet opleves der en uklar skelnen mellem fagets videns- og dannelsesbase, hvilket tilsvarende opleves af de pædagogstuderende (Ibid.).

2003: Yderligere har EVA publiceret undersøgelsen *Læreruddannelsen* med det formål at vurdere kvaliteten af uddannelsen. I undersøgelsen fremgår det, at de studerende efterspørger en bedre sammenhæng mellem praktikken og undervisningen. De ønsker et tættere og mere systematiseret samarbejde mellem praktikvejledere, undervisere og studerende. De studerende giver yderligere udtryk for, at den første praktik ligger for tidligt i uddannelsen. Praktikken følger linjefaget og de studerende har ikke mulighed for at erhverve sig et solidt fagligt grundlag for at kunne undervise. I forhold til størstedelen af de øvrige praktikker gives der udtryk for, at de studerende har for lidt tid at undervise i. De kommer i praktik i hold og undervisningstiden skal fordeles mellem de studerende, hvilket giver mindre undervisningstid til den enkelte. EVA anbefaler, at styrke samarbejdet mellem linjefag, pædagogiske fag og praktik, at praktikken placeres tidligt i andet semester og at den organiseres således, at hver enkelt studerende får mere tid til at undervise. Yderligere anbefales det, at de pædagogiske fag placeres i uddannelsens to første år for at ruste de studerende til praktikken (EVA, 2003a).

Sideløbende foretog EVA en tilsvarende undersøgelse med titlen *Pædagoguddannelsen*. Formålet var at undersøge kvaliteten af uddannelsen og

bidrage med konkrete forslag til en reform. Der foreslås, at fagligheden skal styrkes i både den teoretiske og praktiske del. Dette kan gøres ved præcisering af de faglige mål i uddannelsens bekendtgørelse frem for det enkelte uddannelsessteds studieordning. Undersøgelsen gør opmærksom på, at der skabes en bedre sammenhæng mellem teori og praksis gennem praktikperioder, der tilrettelægges ud fra uddannelsesmæssige hensyn. Fx at de lønnede praktikperioder sidestilles med størstedelen af de andre mellemlange videregående uddannelser, og således gøres S.U. berettigede. Dilemmaet består i at være studerende og lønnet ansat på samme tid. Det kan være svært at fastholde den studerendes læring som det primære, når hun indgår som en del af praktikinstitutionens normering (EVA, 2003b).

2007: Rapporten *Teori og praksis i læreruddannelsen* er skrevet på baggrund af dels en interviewundersøgelse omhandlende de studerendes opfattelse af teori og praksis. Og dels på baggrund af tre delprojekter vedrørende undervisernes opfattelse af problematikken og mulighederne for at skabe bedre sammenhæng. Af undersøgelsen fremgår det, at de interviewede undervisere i pædagogik på forskellig vis, og i forskelligt omfang, relaterer undervisningens teoretiske indhold til de studerendes praktik. Nogle relaterer konsekvent den pædagogiske teori til praktik, mens andre stort set ikke gør det. Hos de studerende er det et centralt ønske, at undervisningens teori knyttes til problemstillinger tæt på praksis. De efterlyser værktøjer fra de pædagogiske fag. Underviserne i didaktik bygger i højere grad undervisningen op omkring praktikken og formår generelt at skabe mere praksisnærhed. Nogle undervisere i didaktik mener ikke, at de kan og skal efterkomme de studerendes ønsker om værktøjer til problemløsning i undervisningen, da de mener, at kernen i deres fag er at lære de studerende at reflektere over undervisning. Af undersøgelsen fremgår det, at underviserne selv kan se forbindelsen mellem teori og praksis, men at de ved, at det er uklart for de studerende. Undersøgelsen konkluderer, at særligt pædagogikfaget er et meget abstrakt fag med et særligt behov for at støtte de studerendes forståelse af relationen mellem teori og praksis. Samtidig konkluderes det, at læreruddannelsen mangler nogle mødesteder, hvor praktikvejledere, undervisere og studerende kan tematisere anvendelsen af faglig, fagdidaktisk og pædagogisk viden i praktikken (Henningsen m.fl., 2007).

I ph.d. afhandlingen *Læring som deltagelse i vekslende handlesammenhænge: Hvor lærer en lærer at være lærer?* undersøges overgangen fra uddannelse til professionel professionsudøver for folkeskolelærere. Her fremhæves blandt andet, at uddannelsen er afkoblet praksis, hvormed de studerende ofte ikke kan relatere uddannelsens indhold til deres forestillinger om deres kommende lærerpraksis (Lindhart, 2007). Dette skaber et billede af, at de studerende ikke har tilstrækkelig erfaring med praksis,

således at den underviste teori opfattes uden relevans, og at de dermed ikke kan relatere undervisningens indhold til praksiskonteksten.

Undersøgelsen *Valg og fravalg af lærer-, pædagog-, sygeplejer-, og socialrådgiveruddannelsen* gennemført af Epinion Management Research viser, at de studerende ikke tillægger kombinationen af teori og praksis nogen betydning i deres valg af uddannelse. Det fremgår, at overvejende mange af de lærerstuderende mener, at uddannelsen er meget teoretisk, mens lidt over halvdelen af de pædagogstuderende mener dette (Epinion, 2007).

2008: AKF rapporten *Professionsbacheloruddannelserne – de studerendes vurdering af studiemiljø, studieformer og motivation for at gennemføre* retter blandt andre temaer fokus mod samspillet mellem teori og praksis og betydningen heraf for de studerendes interesse og motivation for at gennemføre deres uddannelse. Blandt de pædagog- og lærerstuderende har næsten tre ud af fire studerende valgt uddannelserne, fordi de både indeholder teori og praksis (AKF, 2008). På læreruddannelsen ser det særdeles kritisk ud. Her giver godt halvdelen af de studerende, der overvejer at afbryde uddannelsen og lidt under halvdelen af de, som ikke overvejer at afbryde, udtryk for, at der er dårlig sammenhæng mellem teori og praksis. På pædagoguddannelsen er det over hver fjerde, der overvejer at afbryde og lidt over hver femte af dem, der ikke overvejer dette, der er af samme holdning (Ibid.).

Samtidig mener en tredjedel af de lærerstuderende, at der er for lidt praktisk indhold i uddannelsen. Til sammenligning er det færre af de pædagogstuderende, der mener dette. Ved både pædagog- og læreruddannelsen udtrykker langt de fleste, at de har et stort læringsmæssigt udbytte af praktik på den måde, at de mener, at de kan bruge deres praksiserfaringer i undervisningen på uddannelsesstedet (Ibid.). Over halvdelen af de lærerstuderende mener, at teoriundervisningen fylder for meget. Tilsvarende er det på pædagoguddannelsen godt en fjerdedel (Ibid.).

2009: *Kundskabsværkstedet* er titlen på et igangværende Leonardo projekt. Formålet er at undersøge om de pædagogstuderendes kundskaber fremmes af, at praktikere og teoretikere arbejder sammen om at gøre sig klogere på praksis (Rothuizen, 2009). Kundskabsværkstedet fokuserer på den viden, der gør de studerende klogere på praksis, således at de bliver mere vidende, mere indsigtsfulde og derfor også mere præcise i deres handlinger. Dette projekt er ikke afsluttet og hovedresultater er derfor ikke tilgængelige.

2010: Et komparativt studium af læreruddannelser i Canada, Danmark, Finland og Singapore fremhæver, at det fælles for uddannelserne er, at de alle er orienterede mod

professionsviden. Men henviser til at indholdet i den danske læreruddannelse adskiller sig fra de andre uddannelsers indhold ved at undervisningen overvejende er baseret på normativ professionsviden. Dertil kommer at Canada og Singapore med succes kombinerer forskningsbaseret viden med praksiserfaringer og praksisvejledning. Finland og Danmark adskiller dette og anvender i mindre grad undervisningsmateriale, som refererer til praksis. Det sidste er særlig udtalt i den danske læreruddannelse (DPU, 2010).

2012: *Brobygning mellem teori og praksis i professionsbacheloruddannelserne* er et andet igangværende projekt, som undersøger, hvordan forholdet mellem teori og praksis kan ændres og forbedres. Projektet har særligt fokus på uddannelserne til pædagog, lærer, sygeplejerske og diplomingeniør, og forventes afsluttet i 2012 (DPU, 2011).

4.2 Nordisk forskning

I en sammenligning af den danske læreruddannelse med uddannelsen af lærere i andre nordiske lande kan vi se, at de alle står overfor en række ensartede udfordringer. Kun Finland skiller sig ud ved at læreruddannelsen er populær og søgningen er stabil og anses for tilfredsstillende (EVA & DPU, 2009). En af de væsentligste fælles problematikker er manglen på sammenhæng mellem faglig og fagdidaktisk viden og praksiskompetence (Rasmussen, 2005).

2006: Det norske evalueringsprojekt *Evaluering av allmennlærerutdanningen* foretaget af Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen, NOKUT, peger på, at læreruddannelsen også i Norge har problemer med at integrere fagdidaktik og pædagogisk teori med praksis. Manglen på sammenhæng bliver tydelig, i det teori og praksis ser ud til at foregå i forskellige kredsløb i uddannelsen (NOKUT, 2006).

2009: En komparativ undersøgelse *Komparativt studie af de nordiske læreruddannelser* viser, at den nye danske læreruddannelse i højere grad end tidligere lægger vægt på sammenhængen mellem undervisningsfag, pædagogiske fag, fagdidaktik og praktik. Sammen med indførelsen af bachelorprojektet, der skal skrives med udgangspunkt i et fag, i sammenhæng med de pædagogiske fag, tyder det på, at der nu er kommet øget fokus på relationen mellem teori og praksis (EVA & DPU, 2009).

2009: I det norske forskningsprojekt *I krydssilden mellom utdanning og praksisfeltets krav* har man blandt andet sammenholdt de vigtigste kerneopgaver i arbejdet med børn og unge, med i hvor høj grad disse kerneopgaver vægtes i professionsuddannelserne. Projektet konkluderer, at professionsuddannelserne kun lægger vægt på halvdelen af de kerneopgaver, der vægtes i praksisfeltet.

Uddannelserne har ikke kendskab til, hvilke kompetencer de studerende har behov for i forbindelse med at kunne løse opgaver i praksis (Mehlsen, 2010).

2010: Undersøgelsen *Evaluering av førskolelærerutdanning* fra NOKUT inkluderer alle institutioner som tilbyder førskolelæreruddannelsen i Norge. Undersøgelsen fremhæver, at uddannelsen indeholder både en teoretisk og praktisk del, men at sammenhængen med fordel kan styrkes. Traditionelt er de norske førskoleuddannelser meget praksisorienterede, mens den teoretiske del står svagere på trods af, at uddannelserne, ligesom i Danmark, har gennemgået en akademisering. Styrkelsen af den teoretiske del er en udfordring for førskolelæreruddannelsen. Evalueringen fremhæver, at hvis uddannelsen skal fungere fremover, skal den forankres i både traditionen og den forskningsbaserede teoretiske viden (NOKUT, 2010).

5.0 Sammenfatning

I dette afsnit vil vi sammenfatte pointerne fra den eksisterende forskning, der har dannet grundlag for vores nysgerrighed og dermed været et afsæt for dette speciales fokus og undersøgelse.

Først og fremmest er vi blevet bekræftet i, at forbindelsen mellem undervisning og profession opleves positivt af de pædagogstuderende og mere usammenhængende af de lærerstuderende. Vi kan konstatere, at læreruddannelsens struktur, forstået som de pædagogiske fags placering i forhold til praktik, har været et centralt problem i forhold til de studerendes læring og til deres forståelse af relationen mellem teori og praksis. Ligeledes for pædagoguddannelsen handler de strukturelle udfordringer om de studerendes udbytte af praktik. Også her har det konsekvenser for de studerendes læring.

Vi er opmærksomme på, at forskningen omkring de skitserede strukturelle problemer er fra 2003, og at uddannelserne er reformeret siden hen. Vi finder det interessant, at undersøge om de studerende opfatter uddannelsens placering af de pædagogiske fag i forhold til praktikken og deres udbytte heraf anderledes i dag.

Yderligere kan vi udlede af forskningen, at det er væsentligt, at samarbejdet mellem fag og praktik er systematiseret og tydeligt, men at dette ikke altid er tilfældet, særligt i læreruddannelsen. Derfor vil vi ydermere have fokus på, hvilken måde uddannelsernes struktur tillader fagene at spille sammen på.

Et andet strukturelt problem for læreruddannelsen er omfanget af praktik. Der er væsentligt mindre praktik end i pædagoguddannelsen, hvilket kan være en af årsagerne til, at relationen mellem teori og praksis fremstår mindre

sammenhængende for de lærerstuderende. De lærerstuderende ønsker generelt mere praktik eller konkret undervisningstid i praktikperioderne. Derfor vil vi undersøge, hvad omfanget af praktik betyder for henholdsvis de lærer- og pædagogstuderendes opfattelse af relationen mellem teori og praksis.

Vi kan se, at mange lærerstuderende efterlyser en mere praksisnær undervisning, mens de pædagogstuderende tilsyneladende er tilfredse. Vi finder denne forskel interessant, og vil undersøge på hvilken måde og i hvilket omfang undervisningen på uddannelsesstederne relaterer sig til praksis.

Yderligere fortæller forskningen os noget om, at der i de seneste år er kommet større fokus på relationen mellem teori og praksis i både lærer- og pædagoguddannelsen. Det forhold at der både er teori og praksis i uddannelserne, og at de studerende forventer et samspil mellem fagene, er ifølge forskningen en motivationsfaktor for de studerendes valg af uddannelse. Af forskningsoversigten fremgår det dog, at AKF og Epinion konkluderer forskelligt på dette forhold. Denne uoverensstemmelse mellem to forholdsvis ensartede forskningsprojekter, forklarer vi med, at AKFs informanter alle er studerende, der *har* valgt en uddannelse med teori - praksis kombinationen. Epinions informanter er overvejende *mulige* kommende studerende, og det tyder derfor på, at de der *har* valgt uddannelsen, tillægger det betydning. Derfor er relationen mellem teori og praksis en væsentlig faktor for, om de studerende oplever uddannelsen tilfredsstillende.

Uddannelserne i de andre nordiske lande indeholder, som i Danmark, praktik som en del af uddannelsesforløbet. Men også her står man overfor udfordringer, der handler om, at de teoretiske og praktiske dele af uddannelserne skal integreres og ikke foregå som to parallelle forløb.

6.0 Fremgangsmåde og afgrænsning

Nærværende afhandling er delt i to dele. Første del har fokus på et teoretisk grundlag til besvarelse af problemformuleringen. Her præsenteres relevante delelementer vedrørende problemstillingen belyst gennem forskellige teoretiske tilgange. Anden del har fokus på et empirisk grundlag til besvarelse af problemformuleringen. Denne del består af metodiske overvejelser og præsentation af vores undersøgelsesdesign samt analyse af empirien.

På den måde bliver afhandlingens første del det, som danner udgangspunkt for vores forståelse af problematikken, og det som analysen bygger på. Anden del afsluttes med konklusion og perspektivering.

I første del vil vi indledningsvis præsentere afsnittet *Uddannelsernes struktur og indhold*. Afsnittet skal fungere som en præsentation af henholdsvis pædagog- og læreruddannelsens strukturelle rammer og fag. Da vores forehavende er at blive klogere på, *hvorfor der er så stor forskel på, hvordan lærer- og pædagogstuderende oplever forholdet mellem teori og praksis i deres uddannelse*, vil det i denne sammenhæng være relevant at se på de strukturelle og indholdsmæssige ligheder og forskelle ved de to uddannelser. Til belysning af dette vil vi anvende bekendtgørelserne til begge professionsuddannelser. Vi er opmærksomme på, at bekendtgørelsen om *Uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen* er revideret første juni 2011. Vi refererer i denne afhandling til bekendtgørelsen fra 2009, da det var den gældende bekendtgørelse, da vi gennemførte interviewene og i det meste af skriveprocessen. Der er yderligere vores opfattelse, at der ikke er væsentlige ændringer i den nye reviderede udgave, som er relevante for vores forehavende.

Derefter kommer afsnittet *Udvikling i de to professioner* med det formål at kaste lys over professionernes seneste udvikling. Vi anvender Abbotts professionsteori til at tydeliggøre professionernes afgrænsning i forhold til andre professioner. I den forbindelse er det ligeledes relevant at se på ligheder og forskelle ved de to professioner. Nye kompetencekrav er kommet til, hvilket har bevirket en ændring i uddannelsernes vidensgrundlag, som i forbindelse med uddannelsernes vægtning af teoretisk og praktisk viden er relevant at forholde sig til. I forhold til nye kompetencekrav til lærere og pædagoger trækker vi på Hjorts begreb om forhandlingskompetence. Afsnittet efterfølges af en diskussion af forskelle og ligheder i relation til problemformuleringen.

Derefter følger afsnittet *Analyse af teoretisk og praktisk viden*. Her afklarer vi afhandlingens nøglebegreber. Hensigten er at skabe tydelighed omkring vores position og anvendelse af begreberne, da disse er brede begreber, der ikke anvendes entydigt. Yderligere er begreberne indvævede i hinanden, hvilket vi vil redegøre for og dermed skabe en bedre forståelse. Spørgsmålet om relationen mellem teori og praksis er et centralt og omdiskuteret emne i pædagogikken. Både teoribegrebet og praksisbegrebet og deres indbyrdes relation er sammensatte og omfattende. Derfor vil en beskrivelse af forholdet altid være en reduktion. Vi vil i denne afhandling afgrænse os til at have fokus på begrebernes relation i forhold til lærernes og pædagogernes kompetenceudvikling og på, hvilken vidensform disse kompetencer mest hensigtsmæssigt må knytte an til. På den måde afgrænser vi os fra andre diskussioner med fokus på relationen mellem teori og praksis.

I afsnittes første del har vi fokus på teoretisk viden. Her vil vi med udgangspunkt i Dales kvalitetskriterier for professionel kompetence diskutere dette perspektiv i forhold til udvikling af kompetencer. I afsnittets anden del vil vi beskæftige os med praktisk viden. Her vil vi med udgangspunkt i Kessels og Korthagen diskutere det erfaringsbaserede perspektiv i forhold til kompetenceudvikling. Begge perspektiver diskuteres i forhold til Schöns begreb om den reflekterende praktiker og til Deweys erfaringslæring.

I forbindelse med de to perspektiver på viden vil vi yderligere præsentere afsnittet *De studerendes læreprocesser*. Til belysning af dette anvender vi Illeris' læringsbegreb, Jarvis' begreber; primær og sekundær erfaring, Kolbs læringscirkel samt Aarkrogs fortolkning af transferbegrebet.

Vi er opmærksomme på, at problematikken om relationen mellem teori og praksis også er rettet mod et personligt og et dannelsesmæssigt perspektiv. Det er ikke vores hensigt at ignorere dette, men grundet afhandlingens omfang vil det ikke være i fokus.

Første del af afhandlingen afsluttes med en diskussion af de to perspektivers muligheder og begrænsninger i forbindelse med de studerendes læreprocesser og i relation til problemformuleringen samt en sammenfatning.

Afhandlingens anden del indleder vi med afsnittet *Metodeovervejelser*. Her har vi fokus på vores faglige forståelse af de grundlæggende tilgange til analytisk erkendelse og vidensproduktion. Vi vil dermed skabe et grundlag for senere selv at kunne diskutere gyldigheden af den viden undersøgelsen producerer. Samtidig skaber det en tydelighed og gennemsigtighed, hvormed andre kan tage stilling til gyldigheden af vores undersøgelse.

I det efterfølgende afsnit *Præsentation af undersøgelsens design* vil vi skitsere designet og diskutere de overvejelser, vi har gjort os inden gennemførelsen af interviewet.

Dernæst følger afsnittet *Fremgangsmåde ved analysen*. Her arbejder vi med datamaterialet ud fra en hermeneutisk tilgang. For at systematisere vores materiale anvender vi metodikker som kodning, kategorisering og begrebsliggørelse. Efterfølgende præsenteres afsnittet *Analyse af fokusgruppeinterviews*, som har en diskuterende tilgang, hvilket betyder at afsnittet repræsenterer afhandlingens afsluttende diskussion.

Til afhandlingens anden del har vi som teoretisk grundlag benyttet henholdsvis Dahler-Larsen, Kvale, Kruuse, Halkier og Gadamer.

På grund af afhandlingens omfang og de tidsmæssige ressourcer vi har til rådighed, afgrænser vi os fra at inddrage andre end de studerende i undersøgelsen. Vi er opmærksomme på, at undervisere og andre fagfolk ligeledes kunne have bidraget med en relevant vinkel på problematikken.

Af samme grund afgrænser vi os fra at inddrage andre professionsuddannelser i undersøgelsen end lærer- og pædagoguddannelsen, samt inddragelse af forskning fra andre lande end de nordiske. Dette er ud fra en betragtning om, at uddannelserne ofte er universitetsuddannelser, og derfor har en forholdsvis usammenlignelig struktur i forhold til danske og de fleste nordiske uddannelser.

Vi afgrænser vi os yderligere fra, at foretage en undersøgelse, der inkluderer metodetriangulering. Vi vil dog på et teoretisk grundlag gøre os nogle overvejelser over, hvordan vi yderligere kunne kvalificere vores undersøgelse.

Trods det, at vi finder det hensigtsmæssigt at anvende videometode for at kunne kvalificere fortolkningen af et fokusgruppeinterview, afgrænser vi os fra dette, da det er meget tidskrævende at analysere.

Afhandlingens anden og sidste del afsluttes med konklusion, perspektivering og en sammenligning med andre undersøgelser.

I forhold til valg af teoretikere mener vi at kunne argumentere for at anvende deres teoretiske refleksioner i forhold til både pædagoger og lærere på trods af, at flere teorier i højere grad beskæftiger sig med lærerkompetencer end med pædagogkompetencer. Den konkrete argumentation præsenteres i forbindelse med de relevante afsnit.

Vi anvender udtrykket *relationen mellem teori og praksis* i nærværende afhandling, men er opmærksomme på, at der ikke er tale om én enkelt relation. Mellem teori og praksis er flere relationer, som vi vil komme nærmere ind på i afhandlingens sidste del. Vi foretrækker at omtale relationen i ental af sproglige årsager.

DEL 1

7.0 Uddannelsernes struktur og indhold

I en sammenligning mellem lærer- og pædagoguddannelserne er det væsentligt at se nærmere på de to uddannelsers struktur og indhold. Vi vil tydeliggøre uddannelsernes forskelle og ligheder i forhold til deres fordeling mellem teoretiske fag og praktik samt varighed og indhold.

Da tilrettelæggelsen af de to uddannelser sker lokalt inden for rammerne af undervisningsministeriets bekendtgørelser, som i dag er ændret til, ”Ministeriet for Forskning, Innovation og Videregående Uddannelser”, vil der være variationer i de enkelte uddannelsessteders specifikke studieordninger. Disse variationer vil vi for overskuelighedens skyld se bort fra og beskrive de, i denne sammenhæng, mere relevante fælles lovfæstede træk ved uddannelserne.

De retmæssige titler på uddannelserne er henholdsvis Uddannelse til professionsbachelor som lærer i folkeskolen eller som pædagog. Vi har i denne afhandling omtalt uddannelserne som læreruddannelsen og pædagoguddannelsen og vil i det følgende fortsætte med det.

7.1 Pædagoguddannelsens struktur og indhold

Pædagoguddannelsen er en professionsbacheloruddannelse på tre og et halvt år. Uddannelsens overordnede mål beskrives således;

”Den studerende skal gennem uddannelsen erhverve sig viden, indsigt og kompetencer til som pædagog at varetage de udviklings-, lærings- og omsorgsopgaver, der er forbundet med pædagogarbejdet inden for et bredt arbejdsfelt samt erhverve sig grundlag for videreuddannelse” (UVM, § 1, 2010a).

Uddannelsen kan derfor betragtes som en generalistuddannelse, idet der uddannes til et bredt pædagogisk felt. Samtidig skal den studerende specialisere sig inden for én af følgende tre brugergrupper;

- *Børn og unge.*
- *Mennesker med nedsat funktionsevne.*
- *Mennesker med sociale problemer.*

Uddannelsen omfatter følgende:

- *Obligatoriske fag; Pædagogik* (43 ECTS). *Dansk, kultur og kommunikation* (28 ECTS). *Individ, institution og samfund* (18 ECTS).
- *Linjefag; Sundhed, krop og bevægelse* (30 ECTS). *Udtryk, musik og drama* (30 ECTS) eller *Værksted, natur og teknik* (30 ECTS).
- *Praktikuddannelse* (74 ECTS).
- *Specialisering* (35 ECTS).
- *Det tværprofessionelle element* (8 ECTS).
- *Bachelorprojekt* (12 ECTS).

7.1.1 Praktik i pædagoguddannelsen

Praktikken er med 74 ECTS point uddannelsens største område. Uddannelsens 3 praktikker består af en kortere ulønnet praktik og to længerevarende lønede praktikker. At uddannelsen som før nævnt betragtes som en generalistuddannelse, udtrykkes ligeledes i et af praktikkens formål. Nemlig at det;

” (...) tilstræbes, at den enkelte studerende gennem praktikperioderne opnår et bredt kendskab til den pædagogiske praksis” (UVM, § 13, stk.4, 2010a).

Praktikuddannelsen skal give den studerende et bredt kendskab til det pædagogiske arbejdsområde og følges op ved, at praktikkerne har hver deres pædagogiske fokus. Udgangspunktet for alle tre praktikker er den pædagogiske relation. I første praktikperiode skal den studerende derfor blandt andet øge sine kompetencer til at deltage og indgå i den pædagogiske praksis, og deltage i planlægning, gennemførelse og evaluering af de pædagogiske processer i praktikken (Greve & Højberg, 2009).

Praktikkens omfang er 47 arbejdsdage med i gennemsnit seks timer pr. dag og inklusiv fem studiedage på uddannelsesstedet. Det er op til det enkelte uddannelsessted at placere og tilrettelægge praktikken. Det varierer derfor, om denne praktik foregår på første eller andet semester. Enkelte uddannelsessteder organiserer denne periode som et vekselforløb mellem ophold på praktikstedet og uddannelsesstedet gennem hele perioden (Ibid.).

I anden praktikperiode bliver perspektivet udvidet til også at omfatte den pædagogiske institution, og her forventes det, at den studerende, udover at deltage og indgå i den pædagogiske relation, også bidrager til tilrettelæggelsen af det pædagogiske arbejde. Denne periode er fastlagt på tredje semester.

Perspektivet i tredje praktikperiode udvides til at omfatte hele den pædagogiske profession. Det forventes, at den studerende i tredje praktikperiode kan beherske den

pædagogiske praksis samtidigt med, at hun bidrager til udvikling og fornyelse af den pædagogiske profession (Greve & Højberg, 2009). Denne afsluttende praktikperiode ligger fast på sjette semester.

Desuden ligger specialiseringen i den tredje praktikperiode, hvilket betyder, at den studerende vælger et praktiksted indenfor de tre specialiseringsmuligheder.

Da både anden og tredje praktikperiode er lønnede praktikker, indgår den studerende som en del af praktikstedets normering. Begge perioder gennemføres med 32,5 timer i gennemsnit om ugen inklusiv ti studiedage på uddannelsesstedet.

7.1.2 De pædagogiske fag i pædagoguddannelsen

Pædagogik er uddannelsens største fag og indeholder aspekter af psykologisk, antropologisk, sociologisk, filosofisk samt sundhedsvidenskabelig teori og metode. Fx indgår psykologi og sundhedsfag som faglige vinkler. Faget skal som uddannelsens centrale fag indgå i og forholde sig til uddannelsens øvrige fag og faglige elementer (Greve & Højberg, 2009; UVM, 2010a). Faget fokuserer på begreber som opdragelse, dannelse, læring, omsorg, socialisering og udvikling.

Dansk, kultur og kommunikation har fokus på alle former for sproglige og kulturelle kommunikations-, udtryks- og formidlingsformer i pædagogiske sammenhænge, og kvalificerer til arbejdet med kulturelle og sproglige udtryksformer. Fx sproglig udvikling og funktion, kulturel mangfoldighed, etiske normer og traditioner.

Individ, institution og samfund kvalificerer den studerende til at analysere samspillet mellem individuelle, institutionelle og samfundsmæssige forhold i relation til pædagogisk praksis. Faget fokuserer på samarbejdsrelationer, sociale strukturer og samfundsmæssig og socialpolitisk udvikling.

7.1.3 Samspil i pædagoguddannelsen

Den teoretiske undervisning i uddannelsen varer i alt to år og godt tre måneder og sker i vekselvirkning med praktikperioder på i alt et år og knap tre måneder. Gennem hele uddannelsen foregår der et samspil mellem praktikken og de øvrige fag, hvilket er defineret i bekendtgørelsen som følgende;

”Praktikuddannelsen og undervisningen på uddannelsesinstitutionen udgør to forskellige, gensidigt supplerende læringsrum, hvor vidensformer i samspil kan kvalificere den studerendes læring og videnskabelse” (UVM, Bilag 7/pkt.1, 2010a).

På denne måde udgør praktikken rammen for den studerendes tilegnelse af viden og erfaring med pædagogisk praksis, mens undervisningen på uddannelsesstedet udgør

rammen for den studerendes tilegnelse af teoretisk viden. Udfordringen er ganske interessant, da ovenstående stiller krav til både den studerende, praktikvejlederen og underviseren. Den studerende må gennem refleksion forbinde de to læringsrum, mens praktikvejleder og underviser må kvalificere og støtte den studerende i denne refleksion.

Samspelet er en løbende proces gennem hele uddannelsen, hvor både fag, faglige elementer og praktik forventes at fungere i et samspil. De såkaldte studiedage, også kaldet indkald, under hver praktik er et vigtigt redskab til dette samspil. Her afbrydes den studerendes praktik med ophold på uddannelsesstedet for at kombinere praksis med teoretisk refleksion. Både før og efter praktikken arbejdes der med praksiserfaringerne. Dette gøres gennem praktikforberedelsen før og praktikbearbejdningen efter.

7.2 Læreruddannelsens struktur og indhold

Læreruddannelsen varer fire år og omfatter:

- *Pædagogiske fag* i form af almen didaktik, psykologi og pædagogik, der tilsammen udgør 33 ECTS point.
- *Kristendomskundskab, livsoplysning og medborgerskab*, KLM, der udgør 17 ECTS point.
- *2 – 3 linjefag* sammensat af den studerende i henhold til uddannelsens udbud. Et linjefag udgør henholdsvis 36 eller 72 ECTS point.
- *Professionsbachelorprojektet* hvor den studerende skal tilegne sig særlig viden i et afgrænset emne, der er centralt i forhold til lærerprofessionen.
- *Et tværprofessionelt element* som sigter mod, at den studerende tilegner sig kompetencer til fremme af samarbejde med andre relevante professioner svarende til 8 ECTS point.
- *Praktik* svarende til 36 ECTS point. Den samlede praktiks varighed svarer til 24 uger, hvoraf 7 – 9 uger skal tilrettelægges som en sammenhængende periode, skoleperioden, placeret på tredje eller fjerde studieår (UVM, 2009).

7.2.1 Praktik i læreruddannelsen

Den studerende skal i praktik i alle de valgte linjefag og i alle fire studieår.

”Målet med praktikken er at skabe en kobling mellem teori og praksis med henblik på, at den studerende erhverver teoretisk funderede praktiske færdigheder i at forberede, gennemføre og evaluere undervisningsforløb” (UVM, § 5 / stk. 2, 2009).

Det er i praktikken, at de studerende kommer tæt på praksis, og det er derfor også her, nogle af de vigtigste erfaringer gøres. Faget kan karakteriseres ved at skulle bibringe to centrale kompetencer. Dels en praktisk pædagogisk kompetence, som retter sig mod arbejdet med børn og unge, og dels en analytisk kompetence, som retter

sig mod at undersøge egen og andres praksis med henblik på fortsat udvikling (Kuhlmann, 2007).

Praktikken skal tilrettelægges således:

"(...) at der gennem alle praktikperioder sker en uddannelsesmæssig progression i forhold til praktikkens mål og uddannelsens formål" (UVM, § 5 / stk. 2, 2009).

På den måde skal praktikfaget fungere som omdrejningspunkt for den studerendes samlede progression i uddannelsen (UVM, 2009).

På uddannelsens første studieår skal den studerende observere, beskrive, analysere og vurdere afgrænsede områder. Den studerende skal endvidere planlægge, gennemføre og evaluere undervisning i korte forløb. På uddannelsens andet - fjerde studieår skal den studerende bygge videre på erfaringerne fra første studieår og derved tilegne sig kompetence til at arbejde stadigt mere selvstændigt og med opgaver af stigende omfang og kompleksitet (Ibid.).

Det skal fremgå af uddannelsesstedets studieordning, hvorledes de fag, der er placeret på hvert studieår, bidrager til den studerendes progression igennem uddannelsen (Ibid.).

7.2.2 De pædagogiske fag i læreruddannelsen

Pædagogik anskuer analytisk og handlingsrettet undervisning, dannelse, uddannelse, opdragelse og socialisation med henblik på at identificere, analysere og vurdere pædagogiske grundspørgsmål, dilemmaer og konflikter, der vedrører elevens udvikling mod myndighed (UVM, 2009).

Psykologi har særlig fokus på viden, begreber og teorier om børns og unges udvikling, læring, socialisation og sociale samspil i relation til skolen. Faget sætter endvidere fokus på den studerendes udvikling (Ibid.).

Almen didaktik giver grundlag for lærerens praksis og arbejder med at fremme den studerendes almene didaktiske kompetencer til sammenligning, samarbejde, differentiering, udvikling og ledelse af undervisning (Ibid.).

De pædagogiske fag har således fokus på begreber, teorier og analyse, men retter sig også mod handlinger i praksis og giver rum for vurderinger og refleksioner.

7.2.3 Samspil i læreruddannelsen

Et af de karakteristiske træk ved læreruddannelsen er vekselvirkningen mellem praktik og skoleperioder, hvilket understreger vigtigheden af, at relationen mellem

dem fremstår sammenhængende for de studerende. Det, de studerende tilegner sig på uddannelsesstedet, skulle gerne kunne forstås i forhold til praktikken og omvendt. Det er netop en af praktikkens mål at skabe en kobling mellem teori og praksis. Uddannelsesstedet skal i den forbindelse sikre, at praktikken forberedes, gennemføres og efterbehandles i samarbejde med de pædagogiske fagområder og de relevante linjefag (UVM, 2009).

Samspil bliver dermed et nøglebegreb i læreruddannelsen på den måde, at praktikken, linjefagene og de pædagogiske fag er forpligtede til at samarbejde, hvilket helt konkret betyder, at skolelærere, praktikvejledere og undervisere må indgå i samarbejdet om de studerendes progression.

0,2 samarbejdet er et eksempel på krav om samspil i uddannelsen og udgør 6 ECTS point. Det henviser til, at relevante dele af de pædagogiske fag, svarende til 0,2 årsværk, skal indgå i linjefagene dansk og matematik. Dette samspil har til formål at styrke helheden og sammenhængen i uddannelsen (UVM, 2010b).

Ovenstående har vi skitseret uddannelsernes nuværende strukturer og rammer. For en fyldestgørende sammenligning finder vi det nødvendigt også at beskæftige os med uddannelsernes seneste samfundsmæssige udvikling. Uddannelserne påvirkes af samfundets krav og normer, hvilket derfor har betydning for, hvordan uddannelsernes struktur og rammer udfyldes.

8.0 Udvikling i de to professioner

I dette afsnit vil vi se på de to professioners udvikling samt pege på nogle ændringer i kravene til lærernes og pædagogernes kompetencer. Det vil vi gøre med det formål at synliggøre, hvilke udfordringer uddannelserne står overfor i forbindelse med en vægtning af henholdsvis teoretisk og praktisk viden som uddannelsernes grundlæggende vidensbaser.

Tydeliggørelsen af forskelle og ligheder samt eventuelle udfordringer er grundlæggende for vores kommende diskussion i forhold til de studerendes forståelse af relationen mellem uddannelsens praktiske og teoretiske dele. Ligeledes er det grundlæggende i forhold til en diskussion af, hvilke vidensformer og læreprocesser der er hensigtsmæssige for at udvikle de studerendes kompetencer i retning af de professioner de kvalificerer sig til.

Vores forståelse af professionsbegrebet er inspireret af Abbott, som betragter en professions arbejdsmæssige område, eller med hans ord *jurisdiktion*, som det afgørende træk ved professionen. Det betyder, at en profession kun kan opstå, hvis der findes et arbejdsområde, som professionens medlemmer kan betragte som deres.

Samtidig er det nødvendigt at sikre sig omgivelsernes tilslutning. Derfor må professionens medlemmer skaffe sig anerkendelse som havende særlige forudsætninger for at varetage arbejdet inden for et bestemt område (Krejsler, Laursen & Ravn, 2004).

Begrebet profession handler på den måde om afgrænsningskriterier i forhold til andre professioner. Afgrænsningen rummer forsøg på at bestemme professionens særlige og afgørende kendetegn. Et væsentligt element handler om, at få fortalt omverden på hvilken måde man er særlig dygtig (Lund, Simonsen & Rasmussen, 2006).

De klassiske professioner, som fx læge og jurist, karakteriseres ved lang uddannelse, specialiststatus, autonomi, monopolstilling, selvkontrol og serviceorientering (Due & Madsen, 1990; Schmidt, 2007). Disse karakteristika er med til at skabe en meget stærk fagidentitet. Deres viden er særlig, og ofte et forbillede for andre. Fagene har klare overordnede retningslinjer for deres professionsstruktur. Politisk er der ikke tradition for at blande sig i fx lægers arbejde, og læger forventes på sin vis at være mere kontrollerede af deres lægeløfte end af politiske beslutninger.

Ved sammenligning af ovenstående med pædagog- og lærerprofessionerne forholder det sig væsentligt anderledes. Disse er karakteriseret ved mellemlang uddannelse, mindre autonomi, mindre legitim status og en upræcis vidensbase (Jensen, 2005; Nørregård-Nielsen, 2006). Den upræcise vidensbase henleder tankerne på spændingen mellem teoretisk og praktisk viden. Abbott peger på, at relationen mellem teori og praksis både er kernen i professionerne og det vanskelige for professionerne og uddannelsesstederne (Laursen, 2010). Der er i dag en forventning til professionerne om, at praksis kan baseres på teoretisk viden.

For at kunne indfri denne forventning er det en forudsætning, at professionernes teori er systematisk indsamlet og kritisk vurderet professionsviden. Dertil kommer en forventning til pædagoger og lærere om at være medudviklere af professionerne, og yderligere om selvstændigt og rationelt at udvikle deres egen undervisning og praksis (Ibid.).

På den baggrund bliver det nødvendigvis en udfordring for professionsuddannelsernes vidensgrundlag, og den spænding det er mellem teori og praksis at få den abstrakte viden til at hænge sammen med praksis. Samtidig stiller det krav til de studerende om at få øje på og arbejde med denne sammenhæng, og samtidig acceptere at relationen ikke altid er direkte.

En anden udfordring hænger sammen med at pædagog- og lærerprofessionen er i tæt kontakt med brugerne, men samtidigt også politisk styret, hvilket kan være med til at så tvivl om evnen til egen definition og dermed evnen til at fastholde status som en profession. Således betegnes professionerne som *semiprofessioner* (Jensen, 2005; Nørregård-Nielsen, 2006; Schmidt, 2007).

Semiprofessionsbegrebet opstår blandt andet på baggrund af, at pædagoger og lærere mangler den monopolstilling som de klassiske professioner har. Hvor lægers og juristers arbejde er beskyttet gennem deres titel og ikke kan varetages af andre, kan pædagoger og lærere være truet af uuddannede indenfor deres egne områder. Sociologen Goode positionerer sig med grundtesen, at semiprofessionen mangler professionel viden. Han ser lang uddannelse med særlig og præcis vidensbase som et vigtigt grundlag (Due & Madsen, 1990).

For at tilhøre en profession må man skabe sig anerkendelse og prestige i samfundet, hvilket semiprofessionerne ikke formår. Dels på grund af det skæve magtforhold, hvor staten sidder på magten med økonomi og politisk styring som udgangspunkter, og dels på grund af den upræcise vidensbase på baggrund af en mellemlang videregående uddannelse uden selvstændigt videnskabeligt grundlag (Buss, 2003).

8.1 Pædagogprofessionen

Pædagogprofessionen mangler den status og anerkendelse som mere klassiske erhverv har. Til trods for, at professionen generelt er accepteret og yder et stort bidrag til samfundets beståen. Professionen er på mange måder vigtig, da den går forud for mange andre erhvervs eksistens, fx er velfærdsstaten afhængig af pædagogerne, idet børnene skal passes, for at arbejderne kan arbejde. Men stadig mangler professionen kontrol over eget område. Som Johnson i 1972 definerede det:

“A profession is not an occupation, but a mean of controlling an occupation” (Due & Madsen, s. 388, 1990)

Grundet den offentlige styring betegnes pædagogfaget ikke som et fag med egen kontrol, og til belysning af dette anvender Nørregård-Nielsen (Nørregård-Nielsen, 2006) en professionaliseringsmodel fra Johnson med følgende eksemplificering;

Kollegiale professioner: Magten findes hos fagets medlemmer og inklusion og eksklusion afgøres af medlemmerne selv. Fx de klassiske professioner som medicin og jura, der i udpræget grad har selvbestemmelse over deres fag.

Kundekredsprofessioner: Magten fungerer direkte mellem faget og køberen af serviceydelsen, og dette forhold sætter grænsen for professionens magt. Arkitekter er et eksempel på dette.

Medierede professioner: Magten findes hos den medierende instans, der findes mellem dem der udfører og dem der modtager ydelsen. Typisk er staten den medierende instans, og eksempler på medierende professioner er derfor blandt andet pædagoger.

Den mellemlange videregående uddannelse til pædagog kan på mange måder betragtes som en allround uddannelse, der kvalificerer pædagogen til forskellige former for omsorgs- og relationsarbejde. Uddannelse kan enten ekskludere eller inkludere. Weber ser uddannelse som en foranstaltning, der er adgangsgivende til de bedre kredse. Som Weber beskriver i følgende citat;

”Når vi indenfor alle områder hører højlydte krav om indførelse af regulerede uddannelsesforløb og faglige eksamener, så er grunden selvfølgelig ikke en pludselig vågnende ”uddannelsestrang”, men derimod en bestræbelse på at begrænse udbuddet af stillingerne og på at monopolisere disse stillinger til fordel for indehaverne af eksamensbeviser” (Nørregård-Nielsen, s.23, 2006).

Gennem uddannelse styres det hvem, og hvor mange der får adgang til professionen. Dette kendetegnes som den neo-weberianske tilgang (Nørregård-Nielsen, 2006). Denne positionering beskriver evnen til netop at fastholde kontrol over et fagområde, hvor det gennem snæver definition af adgangskriterierne styres hvem, og hvor mange der tillades adgang til uddannelsen. Dette er med til at skabe en profession og bevare den eksklusiv og hindre overproduktion af uddannede.

Den manglende status omkring pædagogprofessionen handler i stor grad om dens manglende eksklusivitet. Adgangskriterierne er ikke snævre, og derfor er optaget bredt. Status handler om, at andre ikke kan varetage den uddannedes funktion, og at der er for mange, der ønsker adgang til uddannelsen. Nørregård-Nielsen påpeger, at der er for mange, der kan varetage pædagogens job, og at der er for få, der vil det (Ibid.).

Uddannelsesstederne er ofte splittede i spørgsmålet om, hvad der egentlig er den fælles faglige kerne, og da optaget samtidigt er bredt, skabes der forvirring om den faglige identitet. Ved en sammenligning med den klassiske profession medicin, opleves der tydeligvis ingen forvirring om den fælles faglige kerne. Men her bygger det teoretiske grundlag på fakta fra videnskabens verden, der ikke er til diskussion. Med et politisk ønske om at præcisere fagligheden og komme nærværende dilemma til livs, ændres der på adgangskravene, og pædagoguddannelsen gøres mere teoretisk og akademisk med uddannelsesreformen fra 1992 (Aabro, 2007). Professionsbachelor titlen indførtes på den baggrund for færdiguddannede pædagoger i 2001.

8.2 Lærerprofessionen

Lærerprofessionen adskiller sig ligesom pædagogprofessionen fra de traditionelle professioner, som eksempelvis læge-, præste- eller juristprofessionerne, ved at være

underlagt en række lokale og centralt bestemte rammer. Det drejer sig blandt andet om mål og rammestyning. Derfor er professionen også karakteriseret som en semiprofession med relativ autonomi.

Lærerprofessionen har tidligere haft et umiddelbart veldefineret arbejdsområde. Stort set al undervisning i folkeskolens første – tiende klasse blev varetaget af lærere, der gennem deres uddannelse, professionsidentitet og medlemskab af Danmarks Lærerforening tilhørte lærerprofessionen. At lærerne havde en næsten monopolagtig status i folkeskolen gav professionen en væsentlig styrke. Lærerne havde på den måde en ret afklaret professionsidentitet (Krejsler, Laursen & Ravn, 2004).

Denne status og professionsidentitet er imidlertid blevet truet af opdelingen af læreruddannelsen i en del, der sigter mod indskolingen, som skal have et tættere forhold til pædagogerne, og en anden del, som sigter mod udskolingen, som skal have et tættere forhold til gymnasielærerne (Ibid.).

Det betyder, at der i dag er en stigende interesse for at definere lærerprofessionen. Dels på grund af samfundets stigende videnskabelige specialisering og det stigende behov for personer med specialviden, og dels på grund af professionens interesse i at definere sig, således at den adskiller sig klart fra andre professioner og dermed får øget status og identitet (Lund, Simonsen og Rasmussen, 2006).

Samtidig har Pisa-undersøgelser, nationale tests og kvalitetsmålinger fået stor indflydelse i uddannelsespolitikken (Hansen, 2008) og medvirker til krav om nye opgaver og faglige kompetencer. Kernearbejdet må nu suppleres med opgaver som synliggørelse, begrundelse og profilering (Bjerrøgaard, 2008). Der er i højere grad end tidligere krav om videnskabelig dokumentation. Fx informerer skolernes hjemmesider i dag om undervisningens indhold og resultater og bliver dermed genstand for vurdering og konkurrence.

En af udfordringerne ligger i, at professionen kun i begrænset omfang har et fællessprog eller et professionssprog, der kan anvendes til at synliggøre dens rolle og funktion i samfundet (Bayer & Brinkjær, 2003). I vores forståelse hænger det sammen med, at professionen har en omfattende praktisk viden og at lærernes vidensformer ofte er stærkt kontekstbundne og private.

Som led i et statusløft er der, som i pædagoguddannelsen, sket en akademisering af læreruddannelsen ved omdannelsen fra mellemlang videregående uddannelse til professionsuddannelse, samt ved indførelsen af bachelorprojektet, den akademiske arbejdsmåde og videnskabelige metode (Lund, 2008).

Det er tydeligt, at begge professioner har været berørt af den seneste samfundsudvikling. Professionerne har på mange områder ens strukturer og lige vilkår i forhold til deres modstandsdygtighed overfor samfundet krav. Da det er vores forehavende, at undersøge hvorfor der er forskel i de studerendes oplevelse af relationen mellem teori og praksis, er det relevant at også at diskutere uddannelsernes forskelligheder.

9.0 Diskussion af uddannelsernes forskelle og ligheder

I dette afsnit vil vi diskutere forskelle og ligheder ved uddannelserne i forhold til problemformuleringen.

Begge uddannelser veksler mellem skoleperioder og praktikperioder, men af forskellig varighed. I pædagoguddannelsen er den samlede praktik på 74 ECTS point svarende til 64 uger, mens praktikken i læreruddannelsen er på 36 ECTS point, svarende til 24 uger. Pædagoguddannelsen har altså væsentlig mere praktik, især taget i betragtning af, at læreruddannelsen er et halvt år længere. Denne forskel må ses i forhold til, at læreruddannelsen indeholder fagfaglige fag, som de studerende ud over praktik og de pædagogiske fag må tilegne sig kompetencer inden for.

Alligevel er forskellen bemærkelsesværdig, da det i begge uddannelser er praktikkens mål at skabe sammenhæng mellem teori og praksis. Når tidligere refererede undersøgelser som EVA (EVA, 2002, EVA, 2003a/b) og AKF (AKF, 2008) peger på, at det er vanskeligere for de lærerstuderende end for de pædagogstuderende at få øje på relationen mellem teori og praksis kan denne forskel i uddannelsernes struktur have betydning.

De pædagogstuderendes oplevelse af relationen mellem teori og praksis er følgende;

"(...) et billede af at de to dimensioner vægtes nogenlunde ligeligt i undervisningen. Praksis inddrages meget i forbindelse med praktikopholdene, men de giver også udtryk for, at der i forbindelse med gennemgang af teori generelt lægges meget vægt på konkrete erfaringer (både underviserens og de studerendes), brug af cases, brug af gæstelærere fra den pædagogiske praksis, institutionsbesøg mm."
(EVA, s.50, 2002).

Derimod udtaler en lærerstuderende;

"Sammenhængen mellem teori og praksis kan nogle gange være super svær at se. Nogle gange er underviseren (på uddannelsesinstitutionen) god til at bruge eksempler fra vores praktik i undervisningen, og nogle gange kan jeg slet ikke se, hvad relevansen i undervisningen er, og hvordan det skal gøre mig til en bedre underviser" (AKF, s. 100, 2008).

Det tyder på, at den praksisforståelse og det praksiskendskab, der bibringes de studerende i praktikken, er nødvendig i forhold til at kunne forstå de generelle pædagogiske teorier i et meningsfuldt perspektiv. Dette er tilsyneladende lettere for de pædagogstuderende end for de lærerstuderende grundet de forholdsvis længerevarende praktikforløb, der giver mulighed for et mere dybdegående praksiskendskab.

Dertil kommer, at de lærerstuderende skal forholde sig til en dobbelt faglighed. De skal kunne adskille teori i relation til pædagogisk praksis, deres professionsfaglighed, fra den teori de skal tilegne sig inden for skolens fag, deres fagfaglighed. I forhold til de relativt korte praktikperioder er fordelingen mellem teori og praksis meget ulige. AKF peger på, at vekselvirkningen mellem skoleperioder og praktikperioder kræver et større samarbejde mellem undervisere, praktikvejledere og studerende, hvilket er en udfordring for både lærer- og pædagoguddannelsen. Fx er der en overvægt af studerende, der giver udtryk for, at deres praktikvejleder har for lidt teoretisk kendskab til indholdet i uddannelserne;

"En god praktikvejleder er en, som er fagligt opdateret, en som går på kurser, som er engageret i at være vejleder og måske har en vejlederuddannelse, og en som ikke ser det som en sur pligt. Det skal være en, som gider sige: Skal vi ikke lige læse den her tekst til på torsdag, og så diskutere den (AKF, s. 99, 2008).

Ud fra den betragtning kan et samarbejde bygge på faglig sparring mellem praktikvejleder og underviser, således at vejleder har kendskab til det teoretiske undervisningsgrundlag og omvendt, at underviserne har føling med, hvad der forgår i praktikinstitutionerne.

9.1 De pædagogiske fag

Ens for de to uddannelser er vægten på de pædagogiske fag, som i pædagoguddannelsen svarer til 43 ECTS point og i læreruddannelsen svarer til 33 ECTS point. Pædagogikfaget adskiller sig derimod, uddannelserne i mellem, i forhold til de studerendes forståelse af fagets relevans for praksis. EVAs undersøgelse (EVA, 2002) peger på, at de pædagogstuderende opfatter pædagogikfaget som praksisorienteret. De lærerstuderende har i samme undersøgelse sværere ved at se fagets relevans for praksis (Ibid.).

Dette kan hænge sammen med, at de lærerstuderende har forventninger til, at fagets indhold skal være handlingsanvisende for praksis, hvilket er modstridende med fagets egentlige indholdsbeskrivelse om, at det skal være rettet mod refleksion over undervisning, dannelse, uddannelse, opdragelse og socialisation. Yderligere oplever de lærerstuderende, at faget formidler idealforestillinger, som ikke er i overensstemmelse med de vilkår professionen indeholder (EVA, 2003a).

I den forbindelse er det bemærkelsesværdigt, at læreruddannelsens pædagogiske fag er organiseret meget fagopdelt i henholdsvis pædagogik, didaktik og psykologi, mens pædagogikfaget i pædagoguddannelsen er et sammensat fag med fx psykologi. Generelt er fagene i pædagoguddannelsen faglige konstruktioner udtænkt til uddannelsen. Denne forskel i fagenes indhold kan have stor betydning for de lærerstuderendes manglende forståelse af de teoretiske fags relation til praksis, fordi pædagogisk praksis netop ikke er fagopdelt.

9.2 Ny faglighed og nye kompetencer

I forhold til status, identitet og akademisering står begge professioner med den udfordring at skulle profilere sig som bedst egnede til at tage vare på deres arbejdsområder. Der er på den måde sket en ny afgrænsning af både lærernes og pædagogernes arbejde og dermed en ny opfattelse af, hvilke kompetencer der er centrale (Krejsler, Laursen & Ravn, 2004).

I en redegørelse fra folketinget fra 2004 fremgår det, at regeringen ønsker at styrke fagligheden i begge uddannelser (UVM, 2004). I forbindelse med pædagogprofessionen udmundede det blandt andet i de pædagogiske læreplaner, og for lærerprofessionens vedkommende resulterede det i fælles nationale bindende trinmål samt i modernisering af prøver, eksaminer og evalueringer af skolens kvalitet. Efterfølgende blev det besluttet at kvalitetsmålinger og eksamensresultater skulle være offentligt tilgængelige. Tiltagene skulle dels være pædagogiske redskaber til udvikling og dels redskaber, som kunne synliggøre professionernes professionelle arbejde.

I den forbindelse taler Hjort om, at behovet for at kunne profilere sig kræver en række nye kompetencer, som hun samlet kalder *forhandlingskompetence*.

Forhandlingskompetence adskiller sig fra de traditionelle, non-verbale relationskompetencer, som empati og ansvar for næsten. De nye kompetencer handler om at kunne abstrahere fra konkrete enkeltpersoner eller konkrete situationer. Nu skal lærere og pædagoger forstå sig på at verbalisere, generalisere og positionere sig (Hjort, 2002). De skal have kompetencer inden for systematisk fremstilling af faglig viden og kritisk stillingtagen. Hjort mener, at hvis lærere og pædagoger på den måde bliver deltagere i vidensskabelse, er det det samme som at insistere på fortsat at have medindflydelse på definitionen af kvaliteten i deres arbejde.

De nye kompetencer har et mere akademisk og teoretisk vidensgrundlag, hvilket kan opfattes som et modsætningsforhold til professionsrettetheden som i høj grad forudsætter, at de studerende lærer i og af praksis. Netop denne modsætning illustrerer uddannelsernes udfordring i forhold til, at det professionsrettede og det akademiske må fremstå som sammenhængende dele af uddannelserne.

Akademiseringen betyder mere teori og forskningsbaseret i uddannelserne, hvilket kan opfattes som mere prestigefyldt og som en mulighed for de studerende for at engagere sig i videnskabelsesaktiviteter. Men det kan også være på bekostning af den nødvendige praksisviden, i og med at afstanden mellem teori og praksis forstærkes.

Muligheden for at deltage i videnskabelse må også ses i lyset af den øgede politiske styring. Undervisningsministeriets styring af uddannelserne adskiller sig markant ved, at bekendtgørelsen til pædagoguddannelsen fylder 21 sider, mens den for læreruddannelsen fylder 78 sider.

Vi ser et modsætningsforhold mellem ønsket om pædagogers og læreres deltagelse i deres egen kvalitetsudvikling og den øgede politiske styring. Jo mere politisk styring, der er på områderne, jo færre beslutninger har uddannelsesstederne selv indflydelse på. På den baggrund kan det tænkes, at den meget styrede læreruddannelse står overfor en større udfordring end pædagoguddannelsen, hvilket kan have betydning i forhold til uddannelsens succes med at integrere teoretisk og praktisk viden.

9.3 Indhold

Man kan sige, at de to uddannelser med professionsbachelor titlen er rykket tættere på hinanden. Ens for begge professioner er det professionsrettede sigte og den akademisering der henvises til med bachelorbegrebet. Begge uddannelser er rettet mod en profession med det pædagogiske felt som arbejdsområde. Uddannelserne har nogle samarbejdsområder på den måde, at pædagogernes arbejdsfelt inkluderer nogle funktioner inden for indskolingsområdet og lærernes arbejdsfelt inkluderer funktioner inden for opdragelse og omsorg. Men arbejdsområderne adskiller sig ved, at det for læreruddannelsens vedkommende handler om et smalt defineret felt som undervisning i folkeskolens fag, mens det for pædagoguddannelsens vedkommende retter sig mod et bredere felt (Held, 2008).

Det er vores opfattelse, at pædagoguddannelsen uddanner til større fleksibilitet end læreruddannelsen. Idet alle pædagogstuderende, uanset specialisering gennem deres uddannelse, skal kvalificere sig til hele det pædagogiske felt og de lærerstuderende primært skal kvalificere sig inden for få fag. Vi ser dette som betydningsfuldt i forhold til de studerendes forståelse af relationen mellem teori og praksis.

Pædagoguddannelsens konstruerede fag underbygger, at de studerende skal uddannes til mere fleksibilitet og kompleksitet, som i høj grad ligner praksis, mens de lærerstuderendes er underlagt en mere fastlåst fagspecifik struktur. Alligevel ser vi 0,2 samarbejdet som en modifikation af den fagspecifikke struktur, som medvirker til, at de lærerstuderende kan opnå en forståelse af sammenhængen i deres uddannelse.

Der har været foreslået en sammenlægning af uddannelserne, da praktikken og de pædagogiske fag er de egentlige professionsbærende fag i begge professioner. Der er dog aldrig udarbejdet et lovforslag (Held, 2008). Det er ikke noget nyt, at lærere og pædagoger samarbejder, men ønsket om et tættere samarbejde afspejles ved, at det tværprofessionelle element nu er indbygget i uddannelserne.

I vores optik er der ikke belæg for en sammenlægning af uddannelserne, da professionerne i deres sigte er for forskellige. De benyttede teorier i undervisningen overlapper i nogen grad hinanden, men overordnet er professionssigtet så forskelligartet, at det ville være u hensigtsmæssigt med fælles undervisning. U hensigtsmæssig i og med, at teorierne skal reflekteres i forhold til meget forskellige praksissituationer. Selv om professionerne har gennemgået samme udvikling og står tilbage med samme udfordringer, betyder det ikke, at den uddannelsesmæssige baggrund kan ensrettes.

Alligevel kan vi ved sammenligningen af uddannelserne pege på nogle forhold i pædagoguddannelsen, som støtter de pædagogstuderendes forståelse af relationen mellem teori og praksis bedre, end hvad der gør sig gældende for de lærerstuderende. Især det forhold, at der i pædagoguddannelsen lægges væsentligt mere vægt på praktik, og dermed praksisviden og praksislæring, kan have positiv effekt.

Yderligere kan vi pege på det forhold, at der i pædagoguddannelsen er fag konstrueret til uddannelsen. På den måde kan teoriundervisningen fremstå mere tilrettelagt efter professionssigtet og mere fleksibelt i forhold til en kompleks og sammensat praksis.

Vi forestiller os, at de lærerstuderende kan opnå tilsvarende forståelse af relationen mellem teori og praksis gennem en mere lige fordeling af praktikperioder og teoriundervisning, som det ses i pædagoguddannelsen. Og ligeledes, at de lærerstuderende vil kunne drage nytte af fag konstrueret i forhold til deres professions specifikke praksis.

Inden vi kan konkludere på ovenstående formodninger, er det nødvendigt at skabe en mere dybdegående forståelse af teoretisk og praktisk viden.

10.0 Analyse af teoretisk og praktisk viden

I dette afsnit vil omdrejningspunktet være vores forståelse af problemformuleringens to nøglebegreber; teori og praksis. Begreberne indeholder hver deres vidensform, hvilket vi finder væsentligt at afklare i forhold til en diskussion af, hvilke praktiske og teoretiske forudsætninger de studerende skal erhverve sig for at kunne udvikle professionel kompetence, og i forhold til uddannelsernes måde at håndtere relationen

mellem teori og praksis på. Samtidig er en sådan afklaring relevant for, hvorfor henholdsvis de lærerstuderende og de pædagogstuderende opfatter relationen mellem teori og praksis forskelligt.

10.1 Begrebsafklaring

Vi har i indledningen peget på et krav om, at lærere og pædagoger skal kunne begrunde deres praksis på baggrund af teoretisk indsigt og viden. Det er imidlertid på baggrund af den praktiske vidensform og tidligere erfaringer, at professionel praksis typisk begrundes (Schön, 2001; Wahlgren & Aarkrog, 2004). Derfor vil det være centralt også at se på, hvilke vidensformer der er forankret i forskellige begrundelser af praksis.

I Aristoteles' vidensfilosofi opererer han med tre typer af viden; *episteme*, *techne* og *fronesis*. Han skelner mellem vidensformerne og de dertil hørende handleformer. Episteme karakteriseres ved at være sikker, uforanderlig og forudsigelig. Man kan sige, at det er en reduceret viden, fordi den kun omhandler en konkret delsituation og ikke situationen i sin helhed. Til gengæld er det en meget væsentlig del, som på grund af krav om validitet og generaliserbarhed skal kunne genfindes i lignende situationer og derved være behjælpelig med at forklare og forstå praksis. Denne vidensform udfolder sig i praksis ved det at bedrive videnskab og benævnes med begrebet *teoria* (Saugstad, 2003; Lund, Simonsen & Rasmussen, 2006).

Episteme kan sidestilles med, hvad vi forstår ved teoretisk viden. Vi anskuer teorier som generelle konstruktioner af forhold i virkeligheden. Og da det forenkede og generelle ikke kan give svar på, hvordan man skal handle i en konkret partikulær situation, kan teorier ikke være foreskrivende for handling i praksis. Derimod kan man få en viden, der kan anvendes som baggrund for at handle (Hansen, 2007).

I relation til praksis er det vidensformen episteme, lærer- og pædagogstuderende benytter sig af, når de begrunder en konkret handling ud fra teoretisk viden. Når en lærerstuderende i praktik fx inddeler eleverne i grupper bestående af elever med forskelligt fagligt niveau, kan hun begrunde sin handling ud fra Vygotskys teori om den *nærmeste udviklingszone*. På samme måde kan en pædagogstuderende begrunde, at hun sammensætter en gruppe bestående af børn med forskellige udviklingsniveauer til en given aktivitet.

Fronesis og techne udvikles på samme måde, tæt knyttet til praksisfeltet, men de adskiller sig i kraft af, at de beskæftiger sig med henholdsvis ting/natur og mennesker. Fronesis knytter sig til menneskers praktiske, sociale og etiske liv. Handleformen hertil benævnes med begrebet *praksis*. I og med at fronesis er socialt og etisk funderet, udfolder den sig i form af god dømmekraft, situationsfornemmelse og evne til at gøre det rigtige ud fra det rette motiv. Fronesis er, i modsætning til

episteme, ikke generaliserbar, da den ofte omfatter mange forskellige forhold i en bestemt situation (Saugstad, 2003; Lund, Simonsen & Rasmussen, 2006).

På samme måde som med episteme og teoretisk viden sidestiller vi fronesis og praktisk viden. Det er vores forståelse, at praktisk viden bygger på erfaringer og netop viser sig ved evnen til at kunne handle intentionelt med dømmekraft og situationsfornemmelse. Det er på den måde en vidensform, der konstitueres i praksis og er afhængig af en given kontekst (Hansen, 2007).

En lærerstuderende, der anvender vidensformen fronesis, begrundes sin handling ud fra tidligere erfaringer med undervisning. Fx vælger hun i praktikforløbet at flytte nogle urolige elever nærmere på hende selv i en forstyrret og urolig undervisningssituation i stedet for at skælde dem ud eller sende dem væk. Hun kan henvise til, at hun før har oplevet, at det virker positivt på arbejdsmiljøet i klassen at flytte de urolige elever. Tilsvarende kan en pædagogstuderende vælge at sidde sammen med de urolige børn i fx en spisesituation, fordi hun har erfaret, at hendes nærvær skaber mere ro. Begrundes handlingerne ud fra vidensformen fronesis, kan de begge henvise til tidligere erfaringer med, at det ikke nytter at skælde ud, fordi det skaber mere modstand og uro.

10.2 Kompetence

Med reference til spørgsmålet, der omhandler, hvorledes de to vidensformer kan integreres med henblik på at fremme de studerendes kompetencer og kommende professionalitet, er det i dette afsnit vores hensigt at afklare, hvilke implikationer teoretisk og praktisk viden har i forhold til udvikling af kompetence.

”(...) kompetencebegrebet forsøger at sammenfatte kvalifikationer og kapaciteter i en forståelse der på én gang drejer sig om en persons potentialer og praktiske formåen. Kompetence er (...) et helhedsbegreb der integrerer alt hvad der skal til for at magte en given situation eller sammenhæng” (Illeris, s. 38, 2003).

Ved kompetence forstår vi, at man kan anvende sin erfaring, sin viden og sin personlige kunnen i et samspil. Det er vores opfattelse, at kompetencer er personligt forankrede og kan anvendes fleksibelt afhængigt af, hvilken kontekst og hvilke vilkår der er til stede. Når lærere og pædagoger besidder kompetence indebærer det, at de kan se deres arbejde i en bredere meningssammenhæng, end hvis de blot er i stand til at handle rutinemæssigt i forhold til en arbejdsopgave (Kristensen, 2007).

Vi vil her fremhæve to kompetencer, der i særlig grad knytter sig til kompetencebegrebet. Refleksionskompetence og handlingskompetence. De ovenstående eksempler på begrundelser af praksis kræver både refleksions- og handlingskompetence, hvis det skal føre til udvikling af professionel kompetence.

Refleksionskompetence forstår vi som evnen til at forbinde teori og praksisviden med hinanden samt evnen til at kunne etablere en refleksiv distance til sin egen handling. Yderligere må lærere og pædagoger have et teoretisk overblik over deres fag og kritisk kunne analysere deres praksis med henblik på at udvikle og forbedre den (Jank & Mayer, 2006). Denne refleksive distance kan sammenholdes med begrebet episteme, idet det er et forsøg på at forklare og se forudsætninger og konsekvenser af en given praksis eller handling.

Handlingskompetence forstår vi som lærernes og pædagogernes evne til at iscenesætte praksis. Konkret indebærer dette, at de kan kommunikere med børn/elever, ledelse, forældre og kolleger, og at de formår at involvere eleverne og sig selv i undervisningen eller børnene i aktiviteten (Ibid.). Handlingskompetence knytter an til begrebet fronesis, idet det handler om dømmekraft og situationsfornemmelse i praksissens sociale sammenhæng.

I forhold til udvikling af kompetencer vil vi fremhæve Deweys erfaringslæring. Her ser vi begreberne handlingskompetence og refleksionskompetence som centrale. Deweys erfaringslæring, forstået som en toleddet proces, indeholder dels et aktivt, *trying*, og et passivt, *undergoing*, element. Med Deweys ord:

”*Erfaring er først og fremmest et aktivt og passivt forhold; (...)*” (Dewey, s. 158, 2005).

I det aktive og eksperimenterende element kommer handlekompetencen i spil, som den handling de studerende bedømmer som den bedste i situationen.

Refleksionskompetencen kommer i spil mellem det aktive og det passive element som deres refleksion over, hvad denne handling har af konsekvenser, og hvordan disse konsekvenser virker tilbage på situationen.

Vi betragter forbindelsen mellem *trying* og *undergoing*, som essentiel. Når en lærer eller en pædagogstuderende udfører en aktivitet eller en handling, indebærer det en ændring. Men denne ændring skaber kun mening, hvis den sættes i forbindelse med de konsekvenser, handlingen frembringer, eller når ændringen reflekteres tilbage til en ændring inde i den studerende selv. Dette indebærer tænkning og refleksion og bliver dermed til en *refleksiv erfaring*. Den teoretiske indsigt, den pågældende studerende allerede har, gør refleksionen mere nøjagtig og omfattende og fører i sidste ende til en forbedret praktisk kundskab (Dewey, 2005).

Fx beslutter den lærerstuderende med den urolige klasse sig for, i håb om at undervisningen kan begynde mere fredeligt, at være til stede i klassen om morgenen, inden eleverne kommer. Hun erfarer, at initiativet bærer frugt, og at hun har skabt en

ændring. Dette bliver en refleksiv erfaring, i det øjeblik hun bevidstgør sig eller tænker over den meningssammenhæng, der er mellem det, at hun er til stede om morgenen, og de konsekvenser det medfører, fx at undervisningen starter mere roligt. Tilsvarende kan den pædagogstuderende i spisesituationen beslutte sig for at placere børnene i mindre grupper for at skabe ro. Hendes refleksive erfaring opstår, når hun bevidstgør sig sammenhængen mellem hendes tiltag og en roligere spisesituation. Det er i denne proces læring og udvikling af kompetencer sker eller med Deweys ord, at det fører til *vækst*.

Schnack taler om det lidt anderledes klingende begreb *handlekompetence* som et dannelsesideal, der sigter mod politisk dannelse. Handlekompetence kan forbindes med både det at vide og det at kunne. Lærere og pædagoger skal ikke blot have viden om og kunne teoretisere om pædagogik, de skal også kunne handle i praksis (Schnack, 2005). Vi ser begrebet handlekompetence som en forening af refleksions- og handlingskompetence, fordi det både indfanger lærerens og pædagogens handlepotentiale og deres indsigt og refleksion.

Yderligere indeholder begrebet et etisk perspektiv i og med, at der i dannelse ligger, at lærerne og pædagogerne har accepteret et ansvar for, hvordan de vil anvende deres indsigt eller med andre ord et ansvar for, hvordan de vil handle (Schnack, 1993).

Handlinger skal forstås som intentionelle og tæt knyttet til erfaringer. Erfaringer er resultater af handlinger, der udføres på baggrund af tidligere erfaringer, som er resultat af andre handlinger osv. Dette kalder Dewey *erfaringernes kontinuitet*. Erfaringer er grundlæggende for vores personlighed og med til at konstituere vores forståelse af verden og dermed vores handlinger i praksis (Schnack, 1993). Dermed tilføjes et personligt og dannelsesmæssigt perspektiv til udvikling af kompetence.

Udvikling af kompetence er processer, der sker gennem de kvalifikationer, de studerende tilegner sig, dels i den pædagogiske praksis de oplever i praktik, dels gennem teoretiske studier samt via de personlige kompetencer de har som mennesker. Processerne vil ofte være sammenhængende, og det konkrete forløb af disse processer vil være afhængig af den givne situation (Wahlgren & Aarkrog, 2004).

10.3 Didaktisk rationalitet

At besidde kompetencer handler i sin grundform om at være en dygtig lærer eller pædagog. Vi kan sidestille det med professionalitet, som handler om at afklare kvalitetskriterier for lærernes og pædagogernes opgaveløsning (Lund, Simonsen & Rasmussen, 2006). Vi vil her præsentere en tilgang til professionalitet, der trækker på et perspektiv med udgangspunkt i teoretisk viden som mest hensigtsmæssig til at udvikle professionelle kompetencer.

Dale beskriver kvalitetskriteriet for professionel kompetence eller grundelementet i lærerens virke som *didaktisk rationalitet*. Dette indebærer at kunne vurdere og drøfte en given undervisning på flere kompetenceniveauer. Niveauerne er knyttet til forskellige praksissammenhænge, nær eller fjern fra undervisningspraksis.

Selv om Dale tager udgangspunkt i lærerprofessionalitet mener vi, at kunne argumentere for ligeledes at anvende Dales begreber i forhold til pædagogerne. Pædagogerne skal lige som lærerne kunne vurdere og drøfte en given praksis på flere kompetenceniveauer (UVM 2010a). Dale anvender en tredeling til at definere professionalitet (Dale, 2006).

K1, er niveauet for gennemførelse. Her er læreren eller pædagogen underlagt handletvang i mødet med elever og børn. De skal besidde kompetencer som organisering, strukturering og kommunikation. Yderligere skal de kunne handle under pres og træffe begrundede valg i konkrete situationer (Ibid.). Her er det handlingskompetencen, der er i spil. *K1* niveauet udspiller sig i praksis i klasseværelset eller i selve undervisningssituationen, når eleverne stiller spørgsmål, eller når pædagogen griber ind i en børnegruppe, hvor en konflikt skal løses. De handlinger, læreren eller pædagogen udfører i den sammenhæng, er ikke nødvendigvis teoretisk reflekterede, men ofte præget af deres intuition, deres relation til børn eller elever og deres personlighed, og begrundes ofte ud fra deres tidligere erfaringer om, hvad der virker i praksis.

K2 niveauet er niveauet for planlægning. Her skal læreren og pædagogen kunne tilrettelægge faglig, tværfaglig og differentieret undervisning og aktivitet. Yderligere skal de kunne samarbejde med kolleger. På dette niveau står de ikke direkte i praksissituationen (Dale, 2006). *K2* niveauet udspiller sig fx i praksis, når læreren eller pædagogen i et samarbejde med kolleger må være orienterede mod praksis i deres overordnede planlægning samtidig med, at det er her den kollegiale fagfaglige sparring foregår.

K3, er niveauet for konstruktion af didaktisk teori og kritisk refleksion. Læreren og pædagogen skal kunne analysere forskellige teoretiske synsvinkler i relation til undervisning og læring eller udvikling og trivsel. De skal kunne stille undersøgende og kritiske spørgsmål til egen undervisning eller egne aktiviteter. Her er de altså ikke orienteret mod at løse konkrete opgaver, men mod at udvikle teori om egen praksis. På dette niveau må de kunne tænke i begreber, foretage refleksiv forskning og deltage i argumentative dialoger, der udvikler et fagligt sprog og nogle kategorier at tænke i. At kunne dette benævnes *didaktisk klogskab*. De agerer her som forskere, der reflekterer distanceret fra praksis (Dale, 2006; Hermansen, Jensen & Krejsler, 2005).

På dette niveau må de anvende refleksionskompetence. Teorien bliver i praksis det implicitte forståelsesgrundlag, de handler ud fra, som gør at handlingerne ikke bliver forudsætningsløse. Dette sker fx, når de igennem kollegial sparring udfører observationer af hinandens undervisning eller aktiviteter for efterfølgende at gennemføre en didaktisk samtale om undervisningen eller aktiviteterne ud fra forskellige teoretiske synsvinkler.

De tre niveauer forudsætter hinanden, men udvikles i forskellige kontekster. Professionalitet opstår gennem en dynamisk relation mellem kompetencerne på K1, K2 og K3 niveau. Dels på den måde at praktiske erfaringer giver næring til lærernes og pædagogerne begrebsdannelse, og dels ved at begrebsdannelsen kan forny deres syns- og handlefelt. Dynamikken mellem de forskellige kompetenceniveauer kan ske, når henholdsvis lærerne og pædagogerne velvilligt udsætter hinanden for kritik med henblik på at foretage forbedringer. Udvikling og fornyelser af kriterierne for godt udført arbejde sker først, når de fortager kritiske analyser af hinandens praksis på K3 niveau. De bliver da optagede af spørgsmål om rationalitet som kendetegn ved deres professionelle kompetence (Dale, 2006).

Derved peger Dale på K3 niveauet, refleksion på afstand af praksis, som det mest afgørende for at kunne hævde lærernes og pædagogerne professionalitet. Dette niveau skal styrkes, mener han, hvis kvaliteten i deres arbejde skal kvalificeres (Hermansen, Jensen & Krejsler, 2005). Han peger yderligere på, at teori og teoretiske begreber er en forudsætning for kvalificeret og kritisk samtale om praksis (Wahlgren & Aarkrog, 2004). Perspektivet bag teoretisk viden er altså i hans forståelse det fundament, som kompetenceudvikling bør hvile på.

Dale inddrager både handlings- og refleksionskompetence i sin forståelse af professionel kompetence. Alligevel er det vores opfattelse, at lærerne og pædagogerne bliver sat i en position, hvor de i for høj grad kommer til at trække på en vidensform, der baserer sig på episteme. Dale henter kvalitetskriteriet for lærerens og pædagogerne arbejde i en anden professionsgruppe end deres egen, nemlig forskningens (Lund, Simonsen & Rasmussen, 2006). Dette finder vi problematisk, i og med at en forsker, til forskel fra en lærer eller en pædagog, arbejder distanceret fra konkrete problemstillinger og bestræber sig på at udvikle almengyldig viden. Forskerens vidensform, episteme, harmonerer kun i begrænset omfang med lærer- og pædagogarbejdets praktiske vidensform, fronesis. Lærere og pædagoger har brug for den viden, der knytter sig til praksis og til konkrete og skiftende situationer.

Schön, der ligeledes beskæftiger sig med handlings- og kompetenceforståelse, beskriver, at teoretisk indsigt kan hindre en praktiker i at stifte i tidligere erfaringer

og på den måde foranledige, her læreren og pædagogen, til at ændre praksis, reflektere over den på ny, efterprøve den eksperimenterende og på den måde videreudvikle den. Schön kalder den, der kan dette, for *den reflekterende praktiker* (Schön, 2001; Jank & Mayer, 2006).

Samtidig peger Schön på, at en praktiker må behandle sin sag, som om den var enestående. Der findes ikke standardiserede teorier eller teknikker, praktikerne kan anvende.

”Når nogen reflekterer-i-handling, bliver vedkommende en forsker i en praksissammenhæng. Han eller hun er ikke længere afhængig af den etablerede teorier og tekniks kategorier, men konstruerer en ny teori til det unikke tilfælde” (Schön, s. 67, 2006).

Her er det praktikerens kunst at håndtere store mængder information, at væve lange tråde, indgribe og blande sammen og samtidig anskue tingene fra forskellige synsvinkler. Denne kunst kalder Schön *refleksion-i-handling* (Schön, 2001).

I Schöns begreb *refleksion-i-handling* er praktiske handlinger og refleksion tidsmæssigt tæt forbundet. Handlinger er styret af en umiddelbar bevidst viden som Schön benævner *viden-i-handling* (Ibid.). I modsætning til Dale mener han ikke, at tænkning nødvendigvis må gå forud for handling. Dermed kritiserer han det synspunkt, at handlinger må være styret af rationelle overvejelser.

Når en lærer- eller pædagogstuderende fx skal gennemføre en undervisning eller en aktivitet i sin praktik, så gøres det på baggrund af den viden, hun allerede har om praksis. Her kommer den teoretiske viden ind i billedet ved, at den gode lærer- eller pædagogstuderende har en stor viden om, hvordan man handler i praksis. Denne viden aktiveres i undervisningen eller aktiviteten, og de refleksioner, der knytter sig til den enkelte handling, er indlejret i selve handlingen som refleksion i handling (Schön, 2001).

Schön fremhæver altså refleksion nær praksisniveauet, mens Dale fremhæver refleksion fjernt fra praksis. Den refleksion, Dale taler om, vil Schön kalde *refleksion-over-handling* (Schön, 2001). Det er den form for refleksion, en lærer eller pædagog anvender, når hun planlægger eller evaluerer sin undervisning eller aktivitet.

Man kan sige, at refleksion i handling, nær praksisniveauet, ikke nødvendigvis fører til en korrekt indsigt, men pointen er, at man kan forbedre sin praksis, mens man handler. Teoretisk viden kan hjælpe til en mere kvalificeret viden og refleksion i handling.

Det vidensgrundlag og de kompetencer, der ligger til grund for de forskellige betragtninger og overvejelser, henholdsvis lærere og pædagoger må foretage, er meget forskellige. De fleste overvejelser er tæt knyttet til den konkrete praksis. Derfor er Schöns tilgang til spændingsforholdet mellem teori og praksis et mere velegnet udgangspunkt i forhold til lærernes og pædagogernes daglige praktiske arbejde. Hos Schön stræbes der mod at udvikle praksishandlinger, og ikke, som hos Dale, mod at udvikle teori om praksis. De to vidensformer er i begreberne *viden-i-handling* og *refleksion-i-handling* knyttet tæt sammen i selve handlingen, mens de hos Dale stadig er adskilte.

Schön er ikke uenig med Dale med hensyn til, at lærernes og pædagogernes teoretiske overvejelser på afstand af praksis er vigtige og nødvendige. Den teoretisering, Dale fremhæver, handler om at udvikle begreber, der kan styrke deres faglige sprog og derved gøre det lettere for dem at række ud over deres interne kultur og ind i det offentlige rum og medvirke til legitimering af deres arbejde. Dette er en væsentlig kompetence, set i forhold til de samfundsmæssige krav om tydelighed, gennemsigtighed og dokumentation, der stilles til lærere og pædagoger. Yderligere kan den form for teoretisering bidrage til at inspirere og kvalificere lærernes og pædagogernes overvejelser og sætte dem i perspektiv. Men teoretiseringen kan ikke stå alene eller erstatte refleksion i handling, der er nært forbundet med handlinger i praksis.

Dales tilgang kan yderligere kritiseres for ikke at tage hensyn til vigtigheden af, at lærerne og pædagogerne må udvikle deres egne kvalitetskriterier for professionalitet. Hvis lærerne og pædagogerne blot forsøger at leve op til udefrakommende standarder og det statushøje vidensideal, episteme, og ikke kan forholde sig til grundlaget for deres egen virksomhed og fortolke det på en måde, som de kan stå inde for, så risikerer de at komme til kort over for børn, elever, forældre, ledelse og offentlighed (Greene, 2003). Lærere og pædagoger må forholde sig til og trække på deres egen særlige vidensform for at kunne legitimere deres praksis og dermed udfordre det etablerede vidensideal.

Her bliver lærernes og pædagogernes personlighed vigtig i og med, at de må tage et stort personligt ansvar, involvere sig og tage selvstændige initiativer. De må fastsætte mål, som de kan stå personligt inde for og argumentere for. Det er altså lærernes og pædagogernes forholden sig til eller intentionaltitet, der bliver central. Sådanne kompetencer hentes fra et personligt perspektiv (Greene, 2003).

I de seneste diskussioner af lærerkompetence er det personlige perspektiv, *K4*, tilføjet til Dales kompetenceniveauer (Krejsler, Laursen & Ravn, 2004). Fibæk Laursen er fortaler for, at

det er personlige kompetencer og lærernes autenticitet, der er indbegrebet af lærerkvalitet. Han fremhæver, at forskning i undervisning viser, at den gode lærer har nogle kompetencer, som gør hende i stand til at handle på baggrund af moralske værdier og at være troværdig i sine relationer til eleverne (Laursen, 2006).

Laursens tanker om lærerkvalitet, mener vi, på samme måde som med Dales kompetenceniveauer, kan overføres til kvaliteten af pædagogernes arbejde, hvor personlige kompetencer, moralske værdier og autenticitet også er centrale begreber.

10.4 Praktiske erfaringer

I dette afsnit vil vi præsentere en tilgang til kompetenceudvikling, hvor perspektivet bag den praktiske vidensform udfoldes. En tilgang, der står i modsætning til Dales, der anser teori og teoretiske begreber som en forudsætning for god praksis. Lige så vel som vi i det ovenstående har problematiseret Dales begreb om didaktisk rationalitet, vil vi her problematisere gyldigheden af praktiske erfaringer. Det er hensigten at vise, at også den praktisk vidensform kan problematiseres, hvis den alene skal udgøre grundlaget for udvikling af de studerendes kompetencer. Dette finder vi relevant i og med, at det er den praktiske vidensform, der fremstår mest attråværdig for lærerne og pædagogerne.

Intuition, rutine og tavs viden er centrale begreber. Derfor vil det være relevant at se på, hvilke implikationer disse begreber har for udvikling af kompetence.

Vores forståelse og anvendelse af erfaringsbegrebet kan defineres ud fra Deweys erfaringslæring, som vi tidligere har beskrevet. Deweys erfaringsbegreb er, i relation til spørgsmålet om, hvorledes henholdsvis den teoretiske og praktiske vidensform kan være medvirkende til at danne fundamentet for lærer- og pædagoguddannelsernes undervisning, et godt begreb, fordi det rummer både tænkning og refleksion samtidig med, at det indfanger den personlige dimension.

Uddannelsesforskerne Kessels og Korthagen peger på, at praktiske situationer af natur er svære at definere, og ikke kan indfanges af universelle teorier (Kessels & Korthagen, 1996).

“(...) having general, theoretical knowledge at one's disposal is not enough. That is precisely the problem that both the student and the teacher educator experience. They need something else to overcome it. This "something else" is a knowledge of a different kind, not abstract and theoretical, but it's very opposite: (...)” (Kessels & Korthagen, s. 19, 1996).

De peger på, at lærere for at være i stand til at gøre det rigtige i en given undervisningssituation, må kunne opfatte, forstå og med deres ord *se* de partikulære og relevante detaljer. Derfor skal lærere ikke nødvendigvis være i besiddelse af

begreber. I deres forståelse hjælper begrebsmæssig viden ikke i praksis (Kessels & Korthagen, 1996).

Kessels og Korthagen beskæftiger sig med uddannelse af lærere, men vi mener, at de samme forhold omkring teori og praksis i arbejdets beskaffenhed, gør sig gældende for pædagogerne. Derfor vil vi anvende deres tanker i forhold til både lærere og pædagoger.

De problematiserer teoretisk viden i og med, at den dogmatisk betragtes som sandfærdig. Det er en viden, der ikke får lærere og pædagoger til at opfatte og forstå eller se. Hvis de handler ud fra teoretiske bevæggrunde, så kan de ikke ændre eller udvikle deres viden, men de fastholdes i, at teorier er færdige handlingsanvisninger (Ibid.).

Vi ser en pointe i, at synet på teori som færdige handlingsanvisninger er problematisk, fordi det tilskriver teori en sandhedsværdi og forrang i forhold til praksis. Omvendt kan man heller ikke, som Kessels og Korthagen tenderer, tilskrive praktisk erfaringsbaseret viden en absolut gyldig sandhedsværdi. Lærernes og pædagogernes forståelser og beskrivelser af de handlinger de udfører, indebærer tolkning. Yderligere kan deres handlinger og de resultater, der kommer ud af handlingerne, også opleves og beskrives af andre, og dermed kan der fremkomme andre tolkninger. Når en lærer eller pædagog hævder, at noget virker i praksis, så handler det om årsagssammenhænge, beskrevet af dem selv. De beskriver altså deres erfaring indefra. Fx kan en lærerstuderende formode, at belønning har effekt på elevernes motivation for at lære, mens andre med et udefra kommende perspektiv kan observere, at der kun er en effekt hos eleverne i forhold til at modtage selve belønningen. Tilsvarende kan den pædagogstuderendes erfaringer fra spisesituationen om, at dannelsen af små grupper skabte mere ro, tolkes anderledes af hendes kollega. Kollegaen har muligvis tolket, at roen blev skabt af, at nogle af de urolige børn blev skilt ad. Sammenhængen mellem årsag og virkning er ikke åbenlys, når andre beskrivelser af handlingen er mulig. På den baggrund er erfaringsbaseret viden udsat for mange fejlkilder (Kvernbekk, 2003).

Praktisk viden, forstået som en persons samlede erfaringer eller som viden i handling, er udtryk for en forståelse på et givent tidspunkt. Det er en tolket viden, og kan derfor ikke betragtes som absolut gyldig. Med en antagelse om at erfaringsbaseret viden er absolut gyldig, er der fare for, at det udelukkende er den med den pågældende erfaring, der er meningsberettiget, og at erfaringsbaserede påstande ikke kan vurderes af andre. På den måde vil det kun være lærere og pædagoger, der kan vurdere andre læreres og pædagogers påstande om, hvad der virker i praksis (Ibid.). Set

i forhold til den gennemsigthed og åbenhed, der efterlyses i forhold til skolen og institutionerne, og behovet for at kunne profilere sig udadtil med tydelighed og overbevisning, er det ikke hensigtsmæssigt udelukkende at basere lærer- og pædagogstuderendes kompetenceudvikling på en forståelse, der gør det at have erfaring til det samme som det at have patent på sikker viden.

I denne tilgang bringes teori og praksis ikke i en hensigtsmæssig relation. Der henvises til, at teoretisk viden kan være en hindring for de studerendes kompetenceudvikling, og at praktiske erfaringer er det eneste, der kan udvikle deres kompetencer. I sin yderste konsekvens henviser denne forståelse til at den undervisning, der sker på uddannelsesstederne, er overflødig.

10.5 Intuition, rutine og tavs viden

Det er her vores hensigt at tydeliggøre, hvordan erfaringer er baggrunden for lærernes og pædagogernes intuition, hvordan de er basis for deres arbejdsmæssige rutiner, med til at etablere deres tavse viden, og hvordan de ofte er det grundlag, som lærerne og pædagogerne handler ud fra (Wahlgren & Aarkrog, 2004).

Det er vores formodning, at de fleste lærere og pædagoger gerne vil kunne begrunde deres handlinger i praksis, men samtidig er det vores antagelse, at de begrundelser, de har, er konstruktioner, som ofte gives, efter at en given handling er gennemført. I langt de fleste tilfælde handler lærere og pædagoger efter en intuitiv forståelse af, hvad der er det rigtige at gøre i en given situation. Intuition indebærer evnen til at træffe de rigtige beslutninger uden at være i stand til at begrunde dem på det tidspunkt, de er truffet (Schön, 2001; Wahlgren & Aarkrog, 2004). I vores forståelse hænger dette sammen med, at intuition omfatter tavs viden og en høj grad af sensitivitet over for detaljer i situationen.

Begrebet *Didaktisk intuition* drejer sig om en følelse eller en inspiration, som styrer lærernes og pædagogernes konkrete handlinger. Det er gennem disse praksishandlinger, at de udvikler kompetencer som dømmekraft og situationsfornemmelse i fronetisk forstand. At handle intuitivt er et vigtigt element i den pædagogiske praksis og bør opfattes som en central del af lærernes og pædagogernes udvikling af kompetence (Krokmark, 1997).

I relation til Schön er det netop kombinationen af intuition, viden og erfaring, der forenes i selve handlingen som viden-i-handling og refleksion-i-handling (Schön, 2001). Men didaktisk intuition synes at være noget, de fleste lærere og pædagoger ikke kan udtrykke med ord, uden risiko for at substansen i intuitionen forvandles til noget andet, end det den er (Ibid.).

Et modsatrettet begreb til intuition, men som ligeledes gennemføres på baggrund af erfaringer og med begrænset refleksion, er begrebet *rutine*. Rutinehandlinger forstås vi som automatiserede reaktioner, som styres af det, man plejer at gøre. Man kan sige, at rutinehandlinger er fordelagtige i og med, at de sparer læreren og pædagogen for mange mentale ressourcer og samtidig giver en fornemmelse af trykthed og stabilitet. Men rutinehandlinger vanskeliggør også ændringer, læring og udvikling (Wahlgren & Aarkrog, 2004). Derfor kan erfaringer, der er blevet rutinerede, vanskeliggøre udvikling af kompetence. Vanetænkning sker uden den nødvendige refleksion i handling, således at der ikke åbnes for nye mulige handlemåder og løsninger (Schön, 2001). Man kan på Dewey'sk vis sige, at det er manglende refleksiv tænkning over handlingers udfald, der fører til, at udvidede erfaringer og vækst udebliver.

For at udvikling af kompetencer kan finde sted, må der brydes med rutiner, fordi rutiner har tendens til at fungere som skyklapper, således at forandringer ignoreres eller omfortolkes og derfor ikke håndteres. Hvis kompetence skal udvikles, må lærere og pædagoger kunne handle i spændingsfeltet mellem rutine og refleksion. De må dels opbygge gode rutiner, dels kunne forholde sig kritisk og reflekterende til disse (Ellström, 1997).

Både rutine og intuition vedrører ubevidste handlinger, der udføres på baggrund af viden og erfaringer.

”Der findes handlinger, genkendelser og bedømmelser, som vi ved, hvordan vi skal udføre rent spontant. Vi behøver ikke at gennemtænke dem på forhånd eller udførelsen af dem” (Schön, s. 55, 2006).

Når vi inddrager begrebet om *tavs viden* i diskussionen om kompetence viser det sig, at lærere og pædagoger kan have vanskeligt ved at begrunde deres handlemåder i og med, at mange af deres handlinger bygger på tavs viden.

Intuition, rutine og tavs viden kan henvises til vidensformen *fronesis*. De implikationer, disse begreber har for lærernes og pædagogernes kompetence, rummes ikke i den opfattelse, at professionelle først og fremmest må handle rationalistisk, altså ud fra nogle begrundede overvejelser. I forhold til Dales kompetenceniveauer kan man placere begreberne under K1 niveauet. Det problematiske ved intuition, rutiner og tavs viden er, at den vidensform, som begreberne knytter an til, ikke fordrer udvikling af et fælles sprog, hvilket Dale også peger på som problematisk ved lærernes og pædagogernes professionalitet.

En lærer- eller pædagogstuderende har endnu ikke oparbejdet en fastforankret rutine, og man kan ikke sige, at hun handler forkert, når hun handler på baggrund af

intuition og tavs viden, men omvendt kan hun ikke henvise til sin intuition, sin tavse viden og sin erfaring som legitimeringsgrundlag for at handle på en bestemt måde. Men er hendes intuitive handlinger forbundet med den tilbagevirkende refleksion, Dewey taler om, så udvikles hendes kompetencer med udgangspunkt i hendes erfaringer og udvides kontinuerligt i mødet med teori og praksis.

Vi har i det foregående uddybet begreberne og synliggjort hvordan vidensformerne er forankret i hinanden. Vi har konstateret, at det er perspektivet bag den praktiske vidensform, der er mest hensigtsmæssig set i lyset af uddannelsernes professionsrettede sigte. Derfor vil det være meningsfuldt at se nærmere på, hvordan det afspejles i de studerendes læreprocesser, hvad der kendetegner denne proces, og hvilken betydning dette har for de studerendes forståelse af relationen mellem teori og praksis i deres uddannelse.

11.0 De studerendes læreprocesser

Til belysning af de studerendes læreprocesser vil vi fokusere på begreberne *Læring*, *Institutionaliseret læring*, *Erfaring* og *Transfer*. I denne sammenhæng forstår og anvender vi begrebet læring ud fra følgende definition:

"(...) en relativ permanent forandring i potentialet for adfærd eller handling, der forekommer som resultat af en bestemt type praksis" (Bjerg, s. 344, 2004).

Vi forstår potentialet som *mulighed* for ændring, og at denne ændring kan anvendes på et senere tidspunkt. Læring i denne sammenhæng skabes gennem handling.

Men at lære noget handler også om at tilegne sig ny indholdsmæssig viden. I en uddannelsessammenhæng handler det om at lære det faglige pensum. Som Illeris beskriver dette forhold:

"(...) begrebet læring er uden mening hvis der ikke er et indhold, man kan ikke lære uden at man lærer noget" (Illeris, s. 73, 2003).

Men det betyder ikke, at der kun finder læring sted i forhold til det pågældende uddannelsessteds faglige indhold. Den studerende kan tilegne sig ny viden gennem sin uddannelse, som ikke er beskrevet i det gældende pensum eller bekendtgørelse. Det er rimeligt at antage, at de studerende uundgåeligt tilegner sig en hel del viden, som ikke på forhånd kan beskrives, hverken i pensum eller på bekendtgørelsesniveau. Dette illustrerer, at læring er kompleks, sker på flere niveauer i forskellige sammenhænge, og at det derfor er nødvendigt med en nærmere illustration af, hvilke processer der kendetegner læringen.

Som vi tidligere har været inde på, stilles der i dag flere og andre krav udover de mere traditionelle faglige kompetencer. Forventningerne til de faglige kompetencer skal i dag kunne forenes med lærerens eller pædagogens personlige og sociale kompetencer. Dét at man anvender sin personlighed og evne til at forholde sig til menneskene i jobbet omkring sig, både børn, forældre, kolleger, ledelse og andre samarbejdspartnere.

Det betyder, at det at lære i en eller anden udstrækning altid er mere end tilegnelsen af faglighed. Dels foregår læring altid i en *sammenhæng* mellem den studerende og dennes omgivelser (Illeris, 2003). Samspillet mellem den studerende og omgivelserne foregår altså ikke kun som en relation mellem underviseren og medstuderende, men også som en del af den studerendes øvrige relationer. Forstået således, at den studerendes læring også præges af fx diskussioner med familie og venner. At modtage undervisning i forskellige pædagogiske teorier og præsentere det opfattede for sine nærmeste kan naturligt give anledning til, at andre holdninger og opfattelser bringes i spil overfor den studerende, som derved befinder sig i en proces, hvor det lærte ændrer karakter eller andre og nye forståelser overfor det lærte skabes.

Dels har læring altid en *følelsesmæssig* dimension. Det følelsesmæssige kommer til udtryk som fx positivitet og negativitet i forhold til det, der læres (Illeris, 2003). Den studerendes følelsesmæssige tilstand er afgørende for, hvordan fx de pædagogiske teorier opfattes og anvendes. Er den studerende umiddelbart enig i teorierne og kan se meningen med dem, er det sandsynligt, at hun vil håndtere teorierne anderledes, end hvis hun ikke kan se meningen. Fremtræder meningen tydeligt vil læringen i højere grad være præget af lyst, mens udeblivelse af mening vil præge læringen af ulyst (Illeris, 2003). Det er nærliggende at antage, at de studerendes begrænsede forståelse af relationen mellem teori og praksis i høj grad handler om denne meningsdannelse.

Begrebet læring har stort set altid været forbundet med skolegang, hvor skolen fungerer som den centrale institution. Dog er der indenfor de sidste årtier blevet lagt vægt på læringens sammenhæng med sociale og samfundsmæssige rammer (Illeris, 2006). De sociale rammer handler om, at læring sker mellem mennesker i socialt samspil (Illeris, 2003; Vygotsky, 1930; Dewey, 1938). Det er relevant, da uddannelse af pædagoger og lærere typisk er knyttet til holdundervisning og praktik. Den samfundsmæssige sammenhæng handler om, at læring, især indenfor de seneste år, finder sted som institutionaliseret læring. Forstået således at samfundet i dag er indrettet med adskillige og komplicerede læringsinstitutioner for at fremme kvalificeret arbejdskraft.

Når vi fokuserer på de studerendes læreprocesser, bliver institutionaliseret læring og erfaring centrale begreber. Dels foregår læringen på et uddannelsessted, er tilsigtet og dermed institutionaliseret. Dels får de studerende praksiserfaringer gennem praktikken, og disse erfaringer bearbejdes.

11.1 Institutionaliseret læring

Institutionaliseret læring foregår i en struktureret kontekst på et offentligt uddannelsessted, og er samfundets organisering af læring under standardiserede rammer. Derfor anvender vi i denne sammenhæng begrebet ud fra følgende betragtning;

"(...) the kinds of structured environments in which adult learning occurs, generally under the direction of an educator or trainer who is working within an institutional base" (Brookfield, s. 166, 2001).

Denne kontekst har stor betydning for undervisnings- og læringsituationen. Dels fordi rollen som studerende er en grundlæggende erfaring i OS (Brookfield, 2001; Illeris, 2001), og dels fordi kravene til det underviste er fremmedbestemt og ikke nødvendigvis baseret på selvvalgte interesseområder. Da vi betragter uddannelsesvalget som selvvalgt og netop baseret på egeninteresse, så skabes der hermed en polarisering mellem den studerende og uddannelsesstrukturen. Det er derfor særlig vigtigt, at den studerende kan se meningen med både indholdet af teorien og praktikken i uddannelsen, og ikke mindst forstå at koble disse to dele sammen til en meningsfuld helhed.

Meningen skabes ud fra familiemæssige, karrieremæssige, politiske eller religiøse overbevisninger (Illeris, 2003). Disse overbevisninger betegner vi som personlige og afgørende for læringen.

Ifølge Illeris er læringens udgangspunkt;

- *voksne lærer det, de vil lære, det der er meningsfuldt for dem at lære,*
- *voksne trækker i deres læring på de ressourcer, de har*
- *voksne tager det ansvar for deres læring, de er interesserede i at tage (hvis de kan komme til det)*
- *voksne er meget lidt tilbøjelige til at engagere sig i læring, som de ikke kan se meningen med eller har nogen interesse i*

(Illeris, s. 217, 2006)

Som Illeris fremhæver, er et gennemgående træk ved læring, at den er båret af meningsfuldhed, tidligere erfaring og interesse. Pædagog- og lærerprofessionerne har blandt andet det typiske kendetegn at tiltrække studerende, der ønsker et meningsfuldt job, fx at arbejde med mennesker. At yde omsorg, opdrage og undervise kan både være meningsfuldt og en reel interesse hos den studerende.

At trække på de ressourcer den studerende har, handler blandt andet om tidligere erfaring. Erfaring er en central kilde til læring, og derfor kan de studerende ikke lære uden først at erfare (Jarvis, 1992).

11.2 Erfaring

Mennesket kan beskrives som værende konstant søgende efter forståelse af sammenhænge. Illeris henviser til, at den lærende søger efter mening. I vores forståelse betyder det at vurdering af erfaringers sammenhænge og at skabe mening ud fra disse, er af stor betydning for den studerendes læreproces. At rette de studerendes kritiske opmærksomhed mod erfaringer fra praktikken er en måde, hvorpå uddannelsesstederne under indkald eller i undervisningen kan støtte de studerendes forståelse af erfaringernes sammenhænge.

Jarvis peger på, at erfaringerne har to dimensioner; *Primær* og *Sekundær*. Den primære erfaring sker gennem sanserne og ved handling, mens den sekundære erfaring opstår gennem kommunikativ handlen (Jarvis, 1992). Primær erfaring betragter vi derfor som praktisk orienteret, mens vi betragter sekundær erfaring som mere teoretisk. Ifølge Jarvis er sekundær erfaring oftest tilknyttet den primære erfaring, hvorimod primær erfaring ofte forekommer uden sekundær erfaring (Ibid.). Forstået på den måde kan praksiserfaringer, primær erfaring, opnås uden forudgående teoretisk kendskab, mens fx pædagogiske teorier, sekundær erfaring, er vanskeligere at begribe uden at kunne relatere dem til en vis form for praksis.

Reelt kan den studerende ikke erkende ny viden uden sin allerede erhvervede erfaring. Som Jarvis præsenterer dette forhold;

”Mennesker er til en vis grad den totale sum af deres tidligere erfaringer. De bringer deres biografi med ind i hver eneste ny erfaring” (Jarvis, s. 148, 1992).

Det betyder, at hver gang den studerende tolker på en ny erfaring, så benyttes allerede fortolkede erfaringer. Erfaringen transformeres derefter til ny erkendelse, og dermed læring. Den studerende må anvende sine tidligere erfaringer som grundlag i sin videre uddannelse. Dette omhandler både erfaringer, der er gjort tidligere i uddannelsen, men også erfaringer der er fra før den studerende påbegyndte uddannelsen.

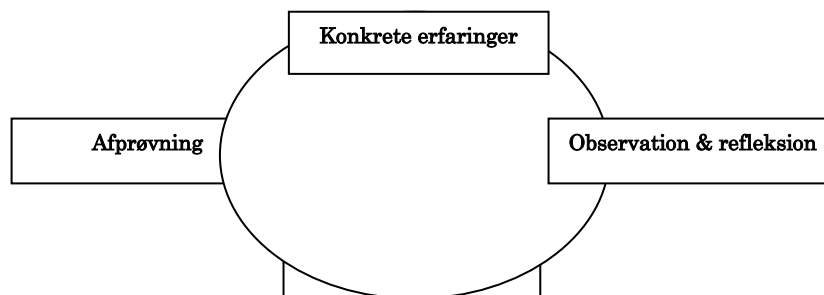
Det afgørende er, at læringen begynder med erfaringer, hvor reaktionen ikke allerede er kendt på forhånd. Læring handler derfor om at hjælpe den studerende til at opnå eller øge sin indsigt. Gennem den før omtalte kritiske opmærksomhed kan der efterprøves og effektivt handles i forhold til allerede integrerede overbevisninger og tænkemåder.

I den forbindelse vil det være relevant at inddrage Kolbs læringscirkel.

Kolbs begreb om læring har rødder i den erfaringsbaserede pædagogik og kan bruges til at sætte de studerendes praktiske erfaringer i spil med den generelle teori gennem refleksion.

Ifølge Kolb er den erfaringsbaserede læring en proces, der forbinder uddannelse, arbejde og personlig udvikling. Han beskriver, at den enkelte studerende i læringsprocessen veksler mellem handling og refleksion, for at se sine erfaringer i forskellige perspektiver. På den måde kvalificerer de studerende deres professionskompetencer i mødet med praktikken, samtidig med at de kvalificerer den strukturerede refleksion på uddannelsesstedet (Treschow, 2007).

Læringscirkelen beskriver, hvorledes forholdet mellem erfaring, refleksion, begrebsliggørelse og handlingsafprøvning skal forstås.



I uddannelsernes praktik møder de studerende praksis, hvilket ikke nødvendigvis fører til læring. Den oplevede praksis må sættes i forbindelse med allerede eksisterende erfaringer og holdninger for at kunne omdannes og integreres som ny viden (Treschow, 2007).

Det er vores forståelse, at en bearbejdning af de studerendes erfaringer, efter Kolbs læringscirkel, giver de studerende mulighed for at se sammenhænge og derved skabe mening mellem handling og teori. Med Kolbs læringscirkel er det vores opfattelse, at man kan arbejde bevidst og styret med de studerendes refleksion i forbindelse med praksis, hvilket kan hjælpe dem til gøre deres konkrete erfaringer til ny erkendelse og

samtidig hjælpe dem til få øje på relationen mellem teori og praksis i deres uddannelse.

I forhold til, *de konkrete erfaringer*, handler det om den konkrete erfaring eller handling. Hvad var målet med handlingen, hvorfor blev handlingen udført som den gjorde og hvilke konsekvenser førte handlingen til?

I forhold til, *observation og refleksion*, handler det dels om, hvad der præcist skal observeres, altså hvad der gjorde særligt indtryk i erfaringen og hvilke faktorer der havde indflydelse. Og dels om refleksion over, hvad handlingen har medført af læring, og om hvorvidt andre perspektiver kan være grundlag for ny erkendelse.

I forhold til, *begrebsliggørelse*, handler det om hvilke tidligere erfaringer, der påvirkede handlingen, og hvilken teori der bidrog til en forståelse heraf?

I forhold til, *afprøvning i nye situationer* handler det om, hvilken betydning erfaringen eller handlingen kan få for den fremtidige praksis, og om erfaringen har bidraget til en ændret opfattelse af egen praksisteori og dermed kvalificeret praksis (Treschow, 2007). Hensigten med en sådan refleksionsmodel er at skaffe klarhed over praksiserfaringer, udvide de studerendes synsvinkel, udvikle handlekompetence, øge evnen til at forholde sig analytisk og kritisk til egen praksis samt at bevidstgøre de studerende om egne antagelser og forforståelser.

I tråd med Kolb kan vi fremhæve forskningsprojektet *I krydssilden mellem uddanning og praksisfeltets krav*. Her peger Nygren på, at uddannelsesstederne skal bibringe de studerende den form for kompetenceudvikling, der vokser ud af vekselvirkningen mellem teori og praksis. Dette er imidlertid et samspil professionsuddannelserne sjældent formår. Men det er nødvendigt, at den teoretiske viden de studerende får kendskab til bliver et værktøj til at håndtere og forstå praksis. Derfor er det et problem, hvis uddannelserne primært tilrettelægges på den akademiske verdens præmisser og ikke tilpasses de krav praksisfeltet stiller, da det er medvirkende til, at uddannelsesstederne ikke har føling med, hvilken viden der er relevant for at kunne udføre kerneopgaverne i praksis (Mehlsen, 2010).

En af konsekvenserne af denne problematik er, at man i praksisfeltet efterspørgere mere erfaring eller omvendt, at mange efterspørgere mere teori i undervisningen. Dette er fejlagtigt, mener Nygren. Forskningsprojektet peger på en tredje vej, der handler om, at de studerende skal tilegne sig teori og træne den i praksis. Derudover skal deres praktiske erfaringer danne grundlag for kritisk refleksion over teorierne og deres anvendelighed som værktøj til at håndtere opgaver i praksis. Der skal indføres

forsknings- og evalueringsbaserede feedbacksløjfer i uddannelsesforløbet, hvor de studerende skal genere systematisk viden om praksis og bearbejde denne viden med underviserne på uddannelsesstedet (Ibid.).

Dette kræver et udvidet samarbejde mellem uddannelsessted og praksis, således at uddannelsesstederne hele tiden er opdateret i forhold til, hvilke krav der stilles i praksisfeltet. Den største forhindring for denne udvikling er, ifølge Nygren, at underviserne ikke har de nye fornødne kompetencer (Ibid.).

Det første skridt på vejen er at gøre op med forståelsen af, at der findes teoretikere og praktikere. Forståelsen af, at teori er noget vi læser i bøger, er et snævert teoribegreb, som vi må aflære. Vi er alle teoretikere i den forstand, at vi bruger teorier, vi har tilegnet os gennem livet (Mehlsen, 2010).

11.3 Transfer

Begrebet *Transfer* bliver relevant at se nærmere på, da det kendetegner den proces, det er at overføre noget, man har lært til en ny kontekst, og samtidig er det en del af selve læreprocessen (Aarkrog, 2003). Aarkrog henviser til følgende citat af Ausubel: ” (...) a transfer situation exists whenever existing cognitive structure influences new cognitive functioning, irrespective of whether it is in regard to reception learning or problem solving” (Aarkrog, s. 130, 2003).

Man kan sige, at transfer er den egenskab, en person er i besiddelse af, når hun er i stand til at udnytte sin eksisterende viden og erfaring, hvilket i sidste ende vil gøre hendes handlinger mere kvalificerede. Nogle definitioner af begrebet har fokus på, hvordan man, i forhold til undervisning, kan forbedre transfer. Her handler det om hvilke påvirkninger af personen, der indvirker på transfer. Disse definitioner lægger mindre vægt på selve personen, og hvordan denne lærer (Aarkrog, 2003).

I andre definitioner af transfer har personen mere betydning. Her har personen en aktiv rolle i at forstå og forklare det hun lærer, således at hun kan overføre sin viden til andre kontekster (Ibid.).

I nærværende afhandling handler det specifikt om, hvordan man overfører viden mellem undervisning og praktik. Det drejer sig både om, at den studerende skal være aktiv i processen og om, hvilke muligheder uddannelsesstederne og praktikinstitutionerne tilbyder de studerende i forhold til at fremme transfer. Derfor tager vi udgangspunkt i et bredt transferbegreb. Aarkrog henviser til Erauts formulering, som deler transfer i fire måder at anvende viden på (Ibid.);

Gentagelse: Den studerende anvender sin viden i kendte situationer. I uddannelsessammenhæng ser vi det, hvor de studerende skal gentage, hvad der lige er gennemgået i tilpassede øvelser. Eller i praktikken hvor de studerende skal løse diverse rutineopgaver.

Applikation: De studerende anvender viden i nye sammenhænge. De må være i stand til at oversætte eksisterende viden, og erfaringer til fremgangsmåder, der virker i den nye kontekst.

Fortolkning: De studerende fortolker situationer ved at anvende deres teoretiske viden og begreber for at opnå forståelse for situationen.

Association: De studerende anvender en delvis bevidst intuitiv fremgangsmåde og trækker på både praktisk og teoretisk viden.

I denne sammenhæng har både den studerende og de omgivelser den studerende befinder sig i en betydning for transfer.

Aarkrog peger på en række betingelser, der må være til stede hos den studerende, for at transfer kan forekomme. Dels må den studerende evne at systematisere sin viden, på en måde så relevant viden kan genfindes i givne situationer. Dels skal hun være disponeret for en bestemt form for tænkning. Fx er det ikke nok at kende til pædagogisk teori. Den studerende må også mestre at handle i og forstå pædagogiske sammenhænge, altså at tænke pædagogisk. Dertil kommer, at hun skal besidde velvilje til at anvende teoretisk viden i sin praksis. Velvilje er væsentlig i og med, at noget transfer kræver tid, hvilket ikke altid er foreneligt med den tid, de studerende har til rådighed, i forhold til rytmen de skal arbejde under i praktikken og i forhold til undervisningen, der hurtigt haster videre til næste lektion. Det betyder, at mulighederne for transfer ikke altid er optimale (Aarkrog, 2003).

Ligeledes henviser Aarkrog til, at omgivelserne har stor betydning for transfer. Hun beskriver den sociale kontekst som den vigtigste enkeltstående variabel, i og med at kulturen på både praktikinstitution og skole påvirker den studerendes måde at tænke og handle på. Supervision, vejledning eller feedback er vigtige faktorer og ligeledes omfanget af disse. Muligheder for afprøvning af det lærte må være til stede. Den studerende må have personligt udbytte. Og den studerende må lære at overføre, dvs. have støtte og opmuntring i at bruge det hun har lært (Ibid.).

I forhold til begrebet transfer er der som ovenstående viser fokus på, hvordan de studerende anvender deres viden og på hvilke betingelser, der må være til stede. I

forlængelse af det, vil det være relevant også at se på hvilke undervisningssituationer, der bidrager til transfer. Aarkrog peger på forskellige undervisningsformer (Ibid.):

Undervisning med eksempler: Ved undervisning med eksempler synliggøres det relevante ved undervisningen. Men det er vigtigt at kunne se bag om eksemplerne og opnå forståelse for den bagvedliggende teori. Ved at anvende eksempler i undervisningen gøres de studerendes viden mere fleksibel og kan derved anvendes i en række forskellige kontekster. Undervisning med eksempler skal suppleres med, at de studerende selv udarbejder eksempler til givne teorier.

Undervisning efter et strukturelt princip: Her handler det om undervisning i strukturerne i abstrakte begreber og teorier, hvilket styrker de studerende i, at foretage transfer i og med, at de støttes i at systematisere deres viden.

Undervisning der fremmer forståelse: Her handler det om, at de studerende må tage del i læreprocessen ved at blive bevidstgjort om målet med undervisningen. I undervisningen må der skabes forståelse for, hvorfor der skal læres det, der undervises i, og hvad det kan bruges til. Forståelse og meningsfuldhed er centralt for at fremme transfer.

Undervisning i at anvende viden: Her er det ikke nok at undervise i teorier og begreber. Det er væsentlig også at undervise i, hvordan man griber sin viden an. Hvordan man fx arbejder analytisk mellem del og helhed.

Undervisning med simulering: Undervisning ved hjælp af simulering styrker transfer ved, at virkeligheden reduceres således, at de studerende bedre kan løse opgaven eller håndtere situationen. Men simulering kan ikke stå alene. De studerende må samtidig gøre sig overvejelser over, hvordan de ville handle, hvis det var i virkeligheden.

Denne præsentation af begreberne læring, erfaring og transfer viser, at den praktiske vidensform har rig mulighed for at blive afspejlet i de studerendes læreprocesser. Men en præsentation af begreberne kan ikke stå alene, hvorfor vi i det følgende vil diskutere lærer- og pædagogstuderendes læreprocesser og udvikling af professionel kompetence.

12.0 Diskussion

Vi vil diskutere i relation til spørgsmålet om, hvorfor der er så stor forskel på lærer- og pædagogstuderendes oplevelse af sammenhængen mellem teori og praksis.

Professionel kompetence er kendetegnet ved, at lærere og pædagoger kan vurdere, hvilke generelle regler og kundskaber de skal bringe i anvendelse i en konkret situation. Vi ser det som en nødvendighed, at de studerende gennem deres uddannelse får kendskab til både teori og praksis, og at de bliver i stand til at kunne tolke begreber og bringe dem i forhold til hinanden (Saugstad, 2003).

12.1 Fra teori til praksis eller fra praksis til teori?

De to perspektiver på viden, vi har beskæftiget os med, beskriver to modsatrettede processer som grundlag for kompetenceudvikling. Dels en proces der tager udgangspunkt i en bevægelse fra praksis til teori, og dels én der tager udgangspunkt i en bevægelse fra teori til praksis. Begge processer rummer muligheder og begrænsninger. Den konkrete situation, enten i undervisningen eller i praktikken, og den pågældende studerende, der handler i situationen, er bestemmende for, hvilken proces der bringes i anvendelse.

Af ovenstående behandling af det teoretiske og det praktiske perspektiv på kompetenceudvikling fremgår det, at de to perspektiver rummer forskellige tilgange til begreberne teori og praksis.

Med udgangspunkt i perspektivet bag praktisk viden, Kessels og Korthagens tilgang, forstås praksis som den konkrete handlingssituation. Teori fremtræder dermed som det pædagogiske arbejde, den studerende udfører, når hun reflekterer over og diskuterer praksishandlinger. Her er fokus på udvikling gennem egne erfaringer i praksis og ikke gennem teoretisk viden, som i deres forståelse kan forveksles med handlingsanvisninger.

Vi anskuer dette syn på teori som reduceret, fordi teoriens styrke, det at den kan løsrive sig fra enhver situation som generel viden, ignoreres. En studerende, der forestiller sig, at teorier overvejende handler om begrebsdannelse og opfatter teori som handlingsanvisende, hindrer en brugbar anvendelse af teori som perspektiverende refleksionsredskab.

Med udgangspunkt i perspektivet bag teoretisk viden, Dales tilgang, forstås teori som en forudsætning for god praksis. Her er der fokus på udvikling af professionel kompetence gennem begrebsliggørelse. Praksisbegrebet reduceres til overvejende at dreje sig om viden og beskrivelser om praksis og ikke om handlinger i praksis. I forhold til denne tilgang vil det være mere frugtbart at anskue refleksion og diskussion som en del af praksis, fordi disse refleksioner og diskussioner er rettet mod og tæt knyttet til praksis.

En kombination af de to forskellige udgangspunkter kan skitsere et mere frugtbart spændingsforhold mellem teoretisk viden og praktiske erfaringer og en mere hensigtsmæssig tilgang til kompetenceudvikling.

Både Schön og Dewey tager udgangspunkt i processen fra praksis til teori. Et udgangspunkt der i høj grad harmonerer med lærernes og pædagogernes praktiske arbejde. De formår begge at præsentere et frugtbart spændingsforhold mellem teoretisk viden og praktiske erfaringer, i og med at de på forskellig vis anskuer refleksion som en del af praksis eller som inkluderet i praksisbegrebet og teori som et refleksionsredskab.

Det er dog vores opfattelse, at Dales tilgang i højere grad tilgodeser de samfundsmæssige krav til professionalitet, der handler om legitimering og synliggørelse. Yderligere kan Dales tilgang udvide de studerendes viden på en sådan måde, at viden-i-handling, refleksion-i-handling og refleksive erfaringer beriges gennem deres teoretiske indsigt. Derfor må udvikling af professionel kompetence ske i en vekselvirkning mellem begge processer.

For at teoretisk viden og praktiske erfaringer kan bringes i et frugtbart spændingsforhold til hinanden med henblik på udvikling af professionel kompetence, handler det for de studerende om at vurdere, hvad der vil være hensigtsmæssigt for dem at lære henholdsvis i og uden for praksis (Wahlgren & Aarkrog, 2004).

For at fremme evnen til at foretage sådanne vurderinger, finder vi det vigtigt, at de studerende har mulighed for at diskutere deres praksis med andre. Det kan være andre studerende, undervisere eller kolleger fra deres praktik, der ser praksis indefra i samme perspektiv som dem selv, men det kan også være andre, som ser den udefra i et mere overordnet perspektiv. Det er væsentligt, at de erfaringer fra praksis, der er genstand for diskussion, er så gyldige som muligt. Gyldigheden kan øges ved at de praksissituationer, der er genstand for diskussion, er observerede af andre end den studerende selv eller er optaget på video. Derved skabes der rum for, at flere tolkninger kan diskuteres. Det er ligeledes væsentligt, at diskussionen af disse praksissituationer suppleres med mere generaliseret viden således, at der kan skabes en udvidet referenceramme og perspektivering i diskussionen.

Sammenholder vi det teoretiske grundlag med uddannelserne og deres ligheder og forskelle kan det være nærliggende at tænke, at de pædagogstuderende i kraft af længere praktikperioder og dermed større praksiskendskab har større forudsætninger for at bruge teorierne som refleksionsredskab i forhold til praksis frem for at anskue dem som handlingsanvisende. Anvendelsen af teori kan betragtes i lighed med Schöns

begreber om viden-i-handling og refleksion-i-handling og Deweys begreber om trying og undergoing og refleksiv erfaring, hvilket henviser til at pædagoguddannelsen vægter processen fra praksis til teori. Dette understreges af, at pædagoguddannelsens teoretiske fag er konstruerede til at målrette sig efter professionens praktiske og dynamiske arbejdsfelt.

Pædagoguddannelsen vægter i denne sammenhæng den praktiske vidensform, fronesis, og udvikling af de studerendes handlingskompetence i højere grad end tilfældet er i læreruddannelsen. De relativt få og korte praktikperioder i forhold til vægtningen af fagfaglighed og pædagogisk teori i læreruddannelsen tyder på en vægtning af vidensformen, episteme, og de studerendes refleksionskompetence. En undervisningsform der er mere distanceret fra praksis. På den baggrund kan man sige, at læreruddannelsen vægter processen fra teori til praksis med udgangspunkt i Dales begreber om didaktisk rationalitet og refleksion på K3 niveau, og at praksisbegrebet nemt reduceres til at handle om beskrivelser af praksis.

Dermed kan det tyde på, at de studerendes forståelse af sammenhængen mellem teori og praksis er meget afhængig af en mere lige vægtning af vidensformerne end den, vi ser i læreruddannelsen, og som til dels findes i pædagoguddannelsen.

12.2 Læring

Set i forhold til de studerendes læreprocesser er undervisningen på uddannelsesstederne med Jarvis' ord ramme for sekundære erfaringer i kraft af den teoretiske undervisning. Men man kan sige, at processen fra sekundær til primær erfaring lykkes bedre for pædagoguddannelsen gennem praktikkens og indkaldenes sammenbindende funktion. De pædagogstuderende har i højere grad mulighed for at gøre sig primære erfaringer i kraft af de længerevarende praktikophold, mens de lærerstuderende har kortere praktikker og ingen indkald under praktikken. Læreruddannelsens nuværende struktur giver derfor ikke tilsvarende betingelser, hvilket muligvis er en barriere for at opnå en større erfaringsdannelse og refleksion, og dermed at forstå relationen mellem teori og praksis.

I pædagoguddannelsen fungerer indkald som en integreret del af uddannelsen, og tilbyder de studerende et forum, hvor praktikvejleder, underviser og studerende er samlet om et fælles tema. Det er vores forståelse, at der i høj grad tilbydes de studerende et læringsforum, der bygger på socialt samspil mellem relevante parter i forhold til at forstå relationen mellem teori og praksis.

Et sådant forum findes i mindre grad i læreruddannelsen i form af trepartssamtalen. Men erfaringerne med trekantsamtalen er divergerende. Nogle oplever den som en succes, der underbygger vekselvirkningen mellem undervisning og praktik, mens

andre oplever, at der ikke er en veldefineret rollefordeling mellem de tre parter. En undersøgelse på Blaagaard Seminarium (Nyboe & Højrup, 2007) viser, at de studerende mangler viden om samtals form og funktion. Det er måske derfor, at samme undersøgelse viser, at de studerende udviser meget ringe ansvar for samtals gennemførelse, hvilket får betydning for samtals potentiale som bindeled mellem teori og praksis (Ibid.).

Transferbegrebet er ligeledes interessant i forhold til de studerendes læring og forståelse af relationen mellem teori og praksis. Aarkrog fremhæver gentagelse, applikation, fortolkning og association som måder at anvende viden på. De lange praktikperioder i pædagoguddannelsen giver de studerende lejlighed til at anvende deres viden som både gentagelse og applikation. De studerende har mulighed for at opnå en vis rutine i arbejdet samtidig med, at mange opgaver stadig vil være nye, hvilket betyder, at de må oversætte deres eksisterende viden og erfaringer til fremgangsmåder, der passer til den nye kontekst.

De lærerstuderende når næppe at oparbejde en rutine i praktikken og er på den måde afskåret fra at anvende deres viden i form af gentagelse. Derimod vil der være vedvarende nye situationer i deres praktikforløb, og viden anvendt som applikation vil være deres mulighed. Da de lærerstuderende har få praksiserfaringer sammenlignet med de pædagogstuderende, vil den viden de anvender i forbindelse med applikation være af overvejende teoretisk karakter. Altså viden de har med sig fra undervisningen. I den forbindelse er det nærliggende at tænke, at de lærerstuderende dermed er godt rustet til at anvende deres teoretiske viden til fortolkning af praksissituationer. Ved fortolkning er transfer ikke karakteriseret ved anvendelse af regler og fremgangsmåder, men handler om, hvordan den studerendes viden får indflydelse på, hvordan hun opfatter sin omverden og udfører sine handlinger (Aarkrog, 2003). Det bliver dog en forudsætning, at den fortolkende tilgang styrkes gennem undervisningen.

Både lærer- og pædagogstuderendes anvendelse af viden og mulighed for transfer hænger sammen med, hvilke undervisningsformer de bliver tilbudt i både praktikken og på uddannelsesstedet. Fx peger Aarkrog på, at undervisning med eksempler styrker transfer (Ibid.), hvilket vil være yderst nødvendigt, især for de lærerstuderende, for at styrke deres mulighed for transfer gennem fortolkning.

I relation til den undervisningsform Aarkrog kalder undervisning der fremmer forståelse, kan vi se et modsætningsforhold i, at meget læring kan betegnes som institutionaliseret læring. Med et læringsmateriale, der i høj grad er fremmedbestemt,

bliver det særdeles vigtigt at klargøre undervisningens mål, hvis undervisningen skal fremstå meningsfuld og styrke de studerendes transfer.

Dog henviser Aarkrog til, at man ikke kan konkludere, at én undervisningsform styrker transfer mere end en anden, men at det i høj grad handler om den studerendes evne til at koble abstrakt teori og konkret anvendelse. Det er vores opfattelse, at denne evne ikke alene styrkes gennem vekselvirkningen mellem praktikken og uddannelsesstedet. De studerende har behov for at blive undervist og vejledt i, hvordan de skal håndtere denne vekselvirkning (Ibid.). Kolbs læringscirkel vil i denne sammenhæng være et godt bud på, hvordan undervisningen kan inddrage de studerendes refleksion i forbindelse med praksis.

Transferbegrebet vil i nogen grad stå i modsætning til Kessels og Korthagens tilgang i og med at de studerende, i deres forståelse, må lære i selve praksisfeltet. Sammenligneligt med det vi kender i teorierne om situeret læring. Schön arbejder også med læring inden for praksisfeltet, men den reflekterende praktiker, her forstået som den studerende, kan adskille sig fra den aktuelle kontekst og gribe ind i teorifeltet. Hos Schön har praktikerens et repertoire af både praktiske og teoretiske eksempler og forståelser som kan bringes i anvendelse i den konkrete situation. Hun kan altså overføre noget fra sit repertoire til denne situation. Da en given situation til en hver tid, i følge Schön, vil være unik, så handler det om at se det kendte i det ukendte. Det at se ligheder mellem repertoire og den konkrete situation er således, for Schön, en betingelse for at foretage transfer (Aarkrog, 2003).

I forhold til institutionaliseret læring er det vores opfattelse, at uddannelsessteder for lærere i højere grad end uddannelsessteder for pædagoger er institutionaliserede. Det underbygges af den meget forskellige længde og indholdsmængde i uddannelsernes bekendtgørelser. Dette kan tænkes at være en af forklaringerne på, at de lærerstuderende umiddelbart finder det vanskeligere end de pædagogstuderende at se relationen mellem teori og praksis. Des mere institutionaliseret et uddannelsessted er, jo højere krav må der stilles til tydelighed og gennemsigtighed i forhold til undervisningens relevans og meningsfuldhed. På den baggrund kan det siges at være en større udfordring for uddannelsessteder for lærere end uddannelsessteder for pædagoger.

12.3 Akademisering

Med akademiseringen er der sket et skred i begge uddannelser. Teori og videnskabelse er kommet til at stå mere centralt og dermed er der fare for at praksis bliver nedprioriteret. Dette er, som nævnt tidligere, en del af den samfundsmæssige uddannelsesudvikling, hvor der lægges større vægt på teoretisk viden end på uddannelsernes professionsrettede sigte.

Det er vores opfattelse, at der mangler erkendelse af, at det, der skal sikres, er en nær relation mellem teori og brugen af teori i praksis. Professionsuddannelserne skal sikre kompetenceudvikling som et resultat af vekselvirkningen mellem teori og praksis.

Nygren henviser til, at uddannelserne kun lægger vægt på halvdelen af det, som er kerneopgaverne i praksisfeltet og at uddannelsesstederne ikke har kendskab til, hvad der er de vigtigste kerneopgaver, og hvad der er de nødvendige kompetencer for at løse opgaverne i praksis (Mehlsen, 2010). Hvis det samme gør sig gældende i de danske professionsuddannelser, bliver det dermed et problem, at uddannelserne reformeres på den akademiske verdens præmisser. Der tilbydes et højere teoretisk niveau, men det tilpasses ikke de krav, som praksisfeltet stiller. Der tages med andre ord ikke højde for, at det er en professionsuddannelse. Uddannelsesstederne mister på den måde kontakten med praksis, hvis de teoretiske studier ikke er koblet konkret til opgaver i praksis.

Imidlertid foreskriver bekendtgørelsen om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen fra 2009 og bekendtgørelsen om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog fra 2010 (UVM, 2009; UVM 2010a), at progressionen i de studerendes tilegnelse af kompetencer skal være forankret i faget praktik. Der er således et krav om samspil mellem akademiske og praktiske kompetencer, som henviser til, at akademiseringen af uddannelserne gennem lovgivningen er vendt fra det entydige fokus på teoretisk viden og høj faglighed. Det er efter vores opfattelse derfor væsentligt at den videnskabelse lærere og pædagoger må deltage i, ifølge Hjort, er en form for videnskabelse, der relaterer til opgaver i praksis.

Ligeledes bliver det centralt i uddannelserne, at underviserne kan skabe læringsrum, hvor de studerendes refleksion i forbindelse med samspilsprocessen mellem praktik og uddannelsessted kommer i fokus. Det forudsætter, at uddannelsesstedernes undervisere og praktiklærerne kender til hinandens roller og funktioner i den opgave de er fælles om.

13.0 Sammenfatning

Vi vil i det følgende sammenfatte den foreliggende teoridannelse i afhandlingens første del. Således kan vores teoretiske udredning af relationen mellem teori og praksis fungere som vores forforståelse i forhold til afhandlingens anden og empiriske del. Indledningsvis forholder vi os til problemformuleringens spørgsmål.

- *Hvorfor er der så stor forskel på, hvordan lærer- og pædagogstuderende oplever relationen mellem teori og praksis i deres uddannelse?*

For det første er der stor forskel på den politiske styring af uddannelserne. Bekendtgørelserne er markant forskellige af længde, hvor læreruddannelsens er omkring 50 sider længere end pædagoguddannelsens. Dette betragter vi som en grundlæggende årsag til de studerendes forskellige oplevelser af relationen mellem teori og praksis.

Indholdet i bekendtgørelserne er afgørende for, at pædagogstuderende uddannes til et bredere og mere fleksibelt felt, mens lærerstuderende uddannes til et smallere og mere defineret felt. Forskellen i de studerendes forskellige oplevelse af relationen mellem teori og praksis kan derfor skyldes det divergerende indhold i bekendtgørelserne.

For det andet forventes det, at de lærerstuderende både kan anskue teori i forhold til pædagogisk praksis samtidig med, at de skal kunne beherske den fagfaglige teori. Mens de pædagogstuderende udelukkende skal anskue teori i forhold til pædagogisk praksis ud fra fag, der oven i købet er konstrueret til uddannelsen praksisfelt.

For det tredje er længden på praktikperioderne markant forskellige. Vi har tidligere fremhævet (jf. afsnit 9.0), at den praksisforståelse, de studerende får gennem erfaringerne i praktikken, er afgørende for, hvordan de oplever relationen mellem teori og praksis. Længden på praktikperioderne er væsentlige og muligvis afgørende for, at pædagogstuderende tilsyneladende oplever relationen mellem teori og praksis mere sammenhængende end lærerstuderende.

For det fjerde vil vi fremhæve at samarbejdet mellem uddannelsesstederne og praktikinstitutionerne ikke fungerer optimalt (AKF, 2008). Undervisere og praktikvejledere har tilsyneladende store udfordringer med at gennemskue, hvad der rører sig på henholdsvis praktikinstitutionerne og på uddannelsesstederne. Dette forhold er naturligvis med til at skabe yderligere afstand mellem de felter, der repræsenteres; nemlig teori og praksis.

DEL 2

14.0 Metodeovervejelser

Vi har valgt at undersøge problemstillingen dels teoretisk og dels ved at indsamle egen empiri. Nærmere bestemt ved at gennemføre kvalitative interviews med lærer- og pædagogstuderende. Det kvalitative interview som metode, kan give en forståelse af den interviewedes livsverden og hendes forhold til den (Kvale, 2007). Livsverden forstår vi som menneskets umiddelbare forståelse af hverdagsvirkeligheden. Det er de forståelser af virkeligheden, der tages for givet. Samtidig fungerer livsverdenen som referenceramme for menneskelig tænkning og handlen.

Det kvalitative interview kendetegnes ved, at det må dreje sig om et, for den interviewede, relevant emne. Yderligere er det *sagsrettet*, *specifikt*, *fokuseret* og *holistisk* (ibid.). I forbindelse med nærværende problemstilling, er vores *fokus* netop rettet mod et *specifikt* tema, de studerendes forståelse af relationen mellem teori og praksis, hvilket drejer sig om en *sag*, i modsætning til at være personorienteret.

Hensigten med at anvende kvalitative interviews er at få belyst, hvordan de studerende opfatter, at uddannelserne håndterer vekselvirkningen mellem undervisning i de pædagogiske fag og praktikfaget. Dertil kommer, hvilke læreprocesser de studerende oplever som frugtbare i forhold til en forståelse af sammenhængen mellem fagene. Det vil yderligere være i vores interesse at få afdækket, hvilke specifikke forhold der gør, at relationen mellem teori og praksis opleves mere utilfredsstillende af lærerstuderende end af pædagogstuderende.

De studerendes opfattelse af relationen mellem teori og praksis betragter vi som et gruppefænomen. Derfor har vi valgt at gennemføre vores undersøgelse som to semistrukturerede fokusgruppeinterviews. På den baggrund sigter vi mod en *helhedsbeskrivelse* frem for enkelte variabelers betydning. Ved fokusgruppeinterviews kan de studerende inspirere og udfordre hinandens opfattelser og derved nuancere og udvikle interviewene med nye forståelser af sagen (Kruuse, 2007). Vi forestiller os, at vi gennem fortolkning af de studerendes udsagn og beskrivelser, kan opnå en større forståelse og afklaring af problemstillingen.

Formålet med undersøgelsen er at fremskaffe en viden, der kan bidrage med, hvilke tiltag uddannelserne eventuelt kan indføre for at imødekomme de studerendes behov for at opleve teori og praksis som uadskillelige dimensioner. Undersøgelsens resultater kan på den måde perspektivere til potentielle udviklingsmuligheder med

hensyn til at skabe et mere sammenhængende uddannelsesforløb, der integrerer teori og praksis.

Med reference til undersøgelserne beskrevet i indledningen og den gennemgåede teori er vores overordnede formål at trænge i dybden i forhold til lærer- og pædagogstuderendes forståelse af relationen mellem teori og praksis på deres uddannelse. Da metoden afhænger af formålet, har vi valgt at tilrettelægge vores undersøgelse som kvalitative semistrukturerede fokusgruppeinterviews. Vores design og iagttagelsesposition er konstruktivistisk og hermeneutisk orienteret. Vi interesserer os for de studerendes *forståelse* af relationen mellem teori og praksis. Vores hensigt er derfor ikke at finde frem til en endegyldig sandhed, men derimod at belyse den konstruktion og meningsdannelse, der finder sted blandt de studerende. Følgende afsnit skal yderligere danne grundlag for de efterfølgende overvejelser over undersøgelsens design.

14.1 Det hermeneutiske forskningsideal

Da vi gennemfører vores undersøgelse i en ramme af det hermeneutiske forskningsideal, vil vi i dette afsnit skitsere og argumentere for denne tilgang. Herunder vælger vi at anvende Gadammers filosofiske hermeneutik. Efterfølgende forholder vi os til dette ideals metode.

Begrebet *hermeneutik* stammer fra græsk, og beskriver fortolkningslæren eller forståelselæren (Lübcke, 2000).

”*Hermeneutik betegner den opfattelse af humanvidenskaberne, at kernen i disse videnskaber er fortolkning af noget, der har mening*” (Pahuus, s. 140, 2003).

Det drejer sig derfor om centrale begreber som at *fortolke* og *forstå* en genstand, således at den giver *mening*. I sin grundstruktur handler hermeneutikken om den menneskelige omgang med verden (Bjerg, 2004; Gulddal & Møller, 1999).

Meningsfuldhed kan ofte forstås ud fra begrebet *udtryk*, idet mennesker udtrykker sig gennem handlen og aktivitet. Således rummer al menneskelig aktivitet intentionalitet. At gøre, at mene, at ville og at føle er handlinger, der kan iagttages, og som oftest resulterer i et konkret produkt, vi kan forholde os til (Rasmussen, 2006). Men mening er ikke nødvendigvis det samme som intention. Intentionen med fx en tekst eller et udsagn, giver ikke nødvendigvis den samme mening hos modtageren, som den var tænkt hos afsenderen.

Fortolkning handler om begribelse af mening. Her er det væsentligt at være opmærksom på to elementer. For det første er der mening knyttet til det aktuelle og til

afsenderens situationsopfattelse. For det andet er der mening knyttet til den allerede etablerede kontekst, som teksten, udsagnet eller handlingen optræder i. Dette giver fortolkningen en dobbelt karakter, hvor forståelsen af den menneskelige handling skal ses i lyset af afsenderens menen, villen og følen, afsenderens syn på selve situationen og yderligere konteksten, hvori handlingen foregår (Pahuus, 2000).

Forståelse er ikke noget mennesket kan styre bevidst, men noget der hele tiden finder sted. At forstå er at sætte noget ind i en meningsfuld sammenhæng. Fx kan studerende opnå forståelse af givne teorier, idet teorierne kan forbindes med praksis og dermed give mening. Forståelse forveksles ofte med det positivistiske ideal; at forklare, trods det, at de to begreber indeholder en betydningsfuld forskel. At forklare noget er at begrunde det med bestemte årsager (Rasmussen, 2006). Fx kan man forklare og begrunde sin handling i praksis på baggrund af en teori. Eller man kan forklare og begrunde sin handling på baggrund af erfaring.

Forforståelse er et andet centralt begreb inden for hermeneutikken. Gadamer peger på, at mennesket til enhver tid er begrænset af en bestemt tradition og historie eller rettere dets forforståelse. Derfor udfolder den menneskelige fornuft sig ikke frit. Man er fra fødslen allerede indskrevet i en verden af traditioner, kultur og betydninger, man ikke selv er herre over. Forforståelser, eller med Gadammers ord *fordomme*, er relevante at være opmærksomme på, da de er med til at bestemme fortolkningens udfald. De er ikke nødvendigvis af negativ karakter, men det er en form for forståelse, vi ikke kan gøre os fri af, og som vi bruger til at skabe mening (Gadamer, 2007).

14.1.1 Den hermeneutiske cirkel og horisontsammensmeltning

Gadamer beskæftiger sig ikke direkte med pædagogik, men præsenterer et pædagogisk grundsyn, der fokuserer på forholdet mellem hermeneutik og dannelse (Rasmussen, 2006). Hans filosofiske hermeneutik er en forståelseslære, der er relevant i forhold til vores metode. Vi fremhæver i denne sammenhæng to centrale begreber, *Den hermeneutiske cirkel* og *Horisontsammensmeltning*.

Den hermeneutiske cirkel beskriver et grundtræk ved den menneskelige eksistens, og forstås som et dialektisk forhold mellem del og helhed. Den illustrerer et vekselspil mellem forforståelse og erfaring, og henviser til den hermeneutiske regel, hvor:

”(...) man skal forstå helheden ud fra delene, og delene ud fra helheden” (Gadamer, s. 277, 2007).

Hermeneutikere henviser til at forforståelse og erfaring forudsætter hinanden i en cirkel- eller spiralbevægelse (Rasmussen, 2006; Thurén, 2005). Derfor bevæger man sig frem og tilbage mellem en forståelse af de enkelte dele og helheden (Pahuus, 2003).

Gadamer beskriver den hermeneutiske cirkel med metaforen *ud- og hjemrejse*.

Individet bruger sin forforståelse i mødet med det fremmede. I dette møde skabes en ny forståelse, der tilføjes de tidligere forståelser og dermed skaber en ny forforståelse. Dette kalder Gadamer for horisontsammensmeltning.

Forståelseshorisonten kan fornyes igen og igen. Det at have en horisont vil sige, at man er i stand til at reflektere over ting i omgivelserne og forholde sig kritisk overfor en fordom (Gadamer, 2007). Samtidigt kommer det fremmede kun én i møde, når man er sine egne fordomme bevidst. Fordommene er en grundbetingelse for vores eksistens, fordi de er forudsætning for, at vi forstår fx at leve i et samfund eller en familie (Gadamer, 2007; Rasmussen, 2006). Horisontsammensmeltning betegner al forståelse som et møde mellem to forståelseshorisonter.

For Gadamer er sproget en væremåde. Vi lever så at sige i sproget, som han betragter som vores almene forståelseshorisont. Der er ikke nogen erkendelse og forståelse uden sprog;

”*Væren, der kan forstås, er sprog*” (Gadamer, s. 447, 2007).

Sproget etableres, ifølge Gadamer, blandt andet i dialogen, hvis dialektik udfordrer faste betydninger og åbner op for nye forståelser. Sproget er kreativt og tankerne opstår, mens man taler. Han sammenligner dialogen med en spilmetafor. Lige som *Spillet* er dialogen risikobetonet, fordi man sætter sine forforståelser på spil (Gadamer, 2007). Dialogen er grundlæggende for menneskets dannelse i og med, at der ikke er noget endeligt mål, og at det åbner for muligheden for bestandigt at forny sig selv (Rasmussen, 2006).

14.2 Kvalitativ metode

Ordet kvalitativ peger på metoder, som frembringer forståelser af, hvordan mennesker opfatter og konstruerer deres liv meningsfuldt (Kvale, 1997). Kvalitativ forskning sker ud fra dybdegående undersøgelser af få personer. Ved hypoteseopstilling tages der hensyn til, at det, der skal undersøges, ikke behøver at være stabile, statiske fænomener, men kan være dynamiske og gensidige påvirkninger mellem personer og deres sociale rammer (Kruuse, 2007). Der påpeges, at:

”*(...) interview især egner sig til at undersøge menneskers forståelse af betydningerne i deres livsverden, beskrive deres oplevelser og selvforståelse og afklare og uddybe deres eget perspektiv på deres livsverden*” (Kvale, s. 111, 2007).

Det kvalitative interview er hyppigt anvendt indenfor konstruktivistisk og hermeneutisk forskning. Grundlæggende står det i modsætning til det

naturvidenskabelige videnskabsideal (Kvale, 1997). Set fra den tilgang lyder kritikken af det kvalitative interview på, at de data, der fremkommer, er subjektive, vanskelige at kontrollere, svære at reproducere og dermed uvidenskabelige (Kruuse, 2005; Kvale, 1997).

Der findes imidlertid flere forestillinger om, hvordan det kvalitative interview kan karakteriseres. Man kan være af den opfattelse, at det indeholder så få metoderegler, at den subjektive vilkårlighed bliver for stor. Det er derimod vores opfattelse, at det primære i et interview er sensitivitet og kreativitet. Netop derfor må metodereglerne være begrænsede (Kruuse 2005).

Da der ikke er nogle umiddelbart standardiserede regler for det kvalitative interview, er mulighedsbetingelserne mange, men det stiller samtidigt krav til både den forberedende fase og til interviewerens evner. Helt centralt er det, at der er plads til åbenhed, og at informanterne gerne selv vil fortælle. Dette gøres blandt andet gennem åbne spørgsmål, hvor intervieweren må være åben overfor flertydigheder og forandringer, ligesom hun må være sensitiv og holdningsneutral. Interviewets resultat afhænger meget af interviewerens viden og empatiske evne til at skabe en god stemning, da intervieweren er selve redskabet i forskningen (Kvale, 2007).

En af fordelene ved det kvalitative interview er, at det er muligt at spørge ind til komplicerede emner fx ved at opbygge et tillidsforhold mellem intervieweren og informanterne (Kvale, 1997). Spørgsmål som i nogle sammenhænge vil virke anstødene eller grænseoverskridende, kan intervieweren gennem en tillidsrelation til informanterne få svar på. Yderligere kan man ved et interview gennemføre opfølgninger på uafklarede spørgsmål ved at spørge til uklarheder. På den måde skaber interviewet opdagelser af nuancer ved undersøgelsens genstand (Kruuse, 2005).

Kvalitative metoder forbindes ofte med vidensproduktion i modus 2, da de adskiller sig fra vidensproduktion i modus 1. Modus 2 er ofte systematiseret omkring en anvendelsesproblematik, hvor flere forskellige aktører er i spil, og hænger sammen med refleksiviteten i det senmoderne samfunds kompleksitet og kontingens. De konsekvenser det senmoderne samfund har, skaber behov for at tænke på nye måder. På den måde kan kvalitative data anvendes som redskab til at beskrive samfundsmæssige problemstillinger (Dahler-Larsen, 2002).

Nogle begrænsninger ved det kvalitative interview kan være, at de indsamlede data, grundet subjektiviteten, kan give risiko for mistolkninger. Informanternes svar er ofte påvirkede af observatøreffekter, relationen mellem interviewer og informanter og af interviewerens påtrængenhed. Oplysningernes validitet er stærkt afhængig af informanternes ærlighed og af interviewerens opfindsomhed, systematik og kontrol

med fejlmuligheder. Yderligere er det svært at gentage et interview, fordi procedure og spørgsmål er afhængige af interviewsituationen (Kruuse, 2005).

14.3 Fokusgrupper som metode

I det følgende vil vi præsentere og argumentere for at anvende fokusgrupper som metode. Fokusgrupper kan karakteriseres som:

” (...) en forskningsmetode, hvor data produceres via gruppeinteraktion omkring et emne, som forskeren har bestemt” (Halkier, s. 9, 2008).

Vi betragter det kvalitative semistrukturerede fokusgruppeinterview som en metode, hvor vi kan søge at igangsætte en gruppeproces, der fører til en flerfarvet belysning af vores emne (Dahler-Larsen & Dahler-Larsen, 1999).

Idealet for fokusgrupper er, at det er en åben, tvangsfri og selvkørende proces, hvor der primært er interaktion mellem informanterne. Data produceres via gruppens interaktion omkring et emne, hvilket gør metoden velegnet til at sige noget om den betydningsdannelse, der sker som en del af menneskers sociale erfaringer (Halkier, 2008). På den måde har fokusgruppeinterviews med intersubjektivitet at gøre. Nogen gange er informanters subjektive opfattelser af et emne lig hinanden, og andre gange er de forskellige. Fokusgruppens styrke er, at man i analysen kan undersøge de gruppedynamiske processer, og medtænke hvilken rolle interaktionen spiller for virkelighedsopfattelsen (Ibid.).

Under interviewet lægges vægt på, at alle har mulighed for at inspirere og udfordre hinandens holdninger og dermed bidrage til indsamlingen af data. En fordel ved fokusgrupper er, at de er et instrument til at lære om meget komplekse forhold (Ibid.). En anden fordel ved fokusgrupper kan være, at underprivilegerede personer kan tale relativt trygt med andre i samme situation. Fx kan studerende udtrykke sig om undervisning på en anden måde, end hvis underviserne er til stede (Ibid.).

En begrænsning ved et fokusgruppeinterview kan være, at atypiske forklaringer kan have tendens til at blive underrapporteret. Den sociale kontrol i fokusgrupper kan hindre forskelle i erfaringer i at komme frem. En sådan antagelse bygger på en positivistisk tilgang om, at det er muligt for interviewereren at finde frem til ”ægte” data om individers livsverden. Ud fra vores synspunkt vil erfaringer alligevel altid konstrueres forskelligt. De er blot forskellige konstruktioner alt efter, hvad der udgør den aktuelle kontekst. Det betyder ikke, at vi som interviewere ikke skal tage højde for, hvilke gruppeeffekter, der kan opstå. Der kan både være tendens til konformitet og til polarisering, hvilket kan lægge en dæmper på informanternes udtryk for forståelser og erfaringer (Halkier, 2008).

I fokusgrupper sker to processer samtidig. Den ene handler om belysning af et emne ud fra informanternes erfaringer og holdninger, mens den anden handler om, hvordan de inspireres og former deres synspunkter. Analytisk kan man sondre mellem disse processer, men i praksis er de indvævede i hinanden (Dahler-Larsen & Dahler-Larsen, 1999).

Vi argumenterer for at anvende fokusgruppeinterviews ved at sociale grupper er et middel til at producere mere komplekse data. Fokusgruppens deltagere kan spørge ind til hinandens udtalelser og kommentere hinandens erfaringer og forståelser ud fra en kontekstuel forståelse, vi ikke har som interviewere (Halkier, 2008).

Vi har valgt semistrukturerede frem for ustrukturerede fokusgruppeinterviews for at være sikre på at få besvarelser inden for bestemte temaer som vi vurderer, kan hjælpe til at afdække vores problemstilling. De ustrukturerede interviews finder vi for åbne, fordi der ikke på forhånd er lagt en plan for, hvilke temaer man vil spørge ind til. Desuden har vi erfaring med og viden om, at metoden vil være egnet til vores undersøgelse, idet vi begge har anvendt metoden ved tidligere undersøgelser.

14.4 Metodetriangulering

I det følgende vil vi skitsere, hvordan metodetriangulering på forskellig vis vil kunne skabe tillid til og kvalificere vores undersøgelse.

Har man en positivistisk tilgang, kan man argumentere for, at kombinationen af flere metoder kan fungere som triangulering. Forskellige typer data om samme emne kan udgøre en slags tjek af hinandens pålidelighed. På den måde højner man validiteten af undersøgelsens resultater (Halkier, 2008). Hvis man hælder til en konstruktivistisk-hermeneutisk tilgang, kan man argumentere for triangulering ved at pege på, at problemstillinger ofte er komplekse, og at der altid eksisterer forskellige fortolkninger. Derfor vil det højne validiteten og kvaliteten af en undersøgelses resultater at kombinere flere metoder (Halkier, 2008; Kvale, 1997).

Ved brug af andre metoder før et fokusgruppeinterview kan man skaffe sig en viden, der kan gøre interviewguiden mere relevant og dækkende. Omvendt kan fokusgruppeinterviews som forstudie til fx et kvantitativt spørgeskema, forbedre selve spørgeskemaet ved at afklare, hvad der er på spil i en given problemstilling. Det giver en åbenhed og opmærksomhed i projektet. Kombination af metoder kan også bruges som opfølgninger. Følger man en spørgeskemaundersøgelse op med fokusgrupper, kan man kvalificere forklaringerne på mønstre i spørgeskemadata ved at tilføje den sociale kontekst (Halkier, 2008).

14.5 Vores iagttagelsesposition

I dette afsnit vil vi konkretisere vores videnskabsteoretiske position og metodeteoretiske baggrund for undersøgelsen. Afslutningsvis vil vi præsentere vores forforståelse.

I modsætning til det positivistiske forskningsideal er vi orienteret mod en konstruktivistisk-hermeneutisk tradition. Vores ontologiske antagelse er, at virkeligheden konstrueres gennem menneskelig erkendelse og praksis. Den måde vi taler om eller handler på vedrørende en genstand eller et fænomen, konstruerer den erkendte virkelighed. På den måde er forholdet mellem viden og den vidende i denne tradition, epistemologisk set, monistisk. Når vi konstruerer vores undersøgelsesdesign, konstruerer vi samtidig det felt, der undersøges. Vi anser erkendelsen for at være værdiladet og subjektiv. Mennesket forstår vi som et skabende væsen, der producerer mening gennem sprog og handling. Sproget anser vi for at afspejle virkeligheden, og vi interesserer os derfor for det, som kan erkendes sprogligt (Andresen, 2009).

Da det hermeneutiske videnskabsideal i overvejende grad benytter kvalitative metoder ud fra det formål at prøve at forstå fænomener, er kvalitative interviews en egnet metodetilgang til vores problemstilling. I kvalitative undersøgelser søges der ikke efter en repræsentativ gruppe, men derimod efter enkelte eller få personer, der kan være specielt relevante i forhold til undersøgelsen. Det er informanternes forståelse af deres livsverden, og i denne sammenhæng forståelsen af relationen mellem teori og praksis i deres uddannelse, der er central.

I en konstruktivistisk-hermeneutisk tradition har man forståelse for relativistiske tankegange i ønsket om at fortolke for at skabe mening. Vi betragter hermeneutiske metoder som mere rige og nuancerede end de positivistiske, der ønsker at forklare for at finde årsagssammenhænge. Men de hermeneutiske metoder lever ikke op til, og vil ikke leve op til, kravet om absolut gyldighed (Thurén, 2005). Når vi som interviewere fortolker de studerendes udtryk, har de deres egen horisont, samtidig med at vi har vores. Når vores fortolkning af interviewet konstituerer en forståelse, skabes en horisontsammensmeltning, og vi nærmer os en fælles forståelse. Det er derfor centralt;

"(...) at forståelse finder sted i en sammenhæng, en kontekst" (Rasmussen, s. 23, 2006).

Forståelse kræver dermed, at vi relaterer os til de studerendes kontekst, og dette sker således gennem en proces, hvor de enkelte dele af interviewet, hver især udgør hele forståelseskonteksten (Gadamer, 2007; Kvale, 2007). Da vi som fortolkere ikke kan træde ud af det univers, vi befinder os i med de traditioner og den kultur, det fører med sig, vil

vores forståelse altid være betinget heraf. Vi kan således ikke fortolke vores interviews objektivt eller uafhængigt. Men vi kan forsøge at have en åbenhed overfor de studerendes udtryk og den tradition disse formidles gennem. Forståelse handler i høj grad om mening. Hvis vi ikke forstår, udebliver meningen (Gulddal & Møller, 1999).

Det er vores opfattelse, at alle sanseindtryk rummer fortolkning. Dermed mener vi, at positivisternes erkendelsesmetoder også er underlagt fortolkning. Man kan sige, at man ikke kan forstå noget uden en forforståelse. Derfor må en undersøgelse ligeledes bygge på forforståelse (Thurén, 2005).

14.6 Vores forforståelse

Vores forforståelse bygger på flere forhold. Den er blandt andet konstrueret på baggrund af den berørte forskning, som vi har refereret til i indledningen. Desuden er vi henholdsvis pædagog- og læreruddannede, hvilket betyder, at vi har tilegnet os erfaringer og holdninger til relationen mellem teori og praksis gennem vores uddannelser og efterfølgende praksiserfaringer. Vi genkender de problemstillinger forskningen fremhæver, og har gennem vores interne diskussioner yderligere undret os over, hvorvidt de to uddannelser kan inspirere hinanden for der igennem at forbedre relationen mellem teori og praksis.

Dertil har vi en forforståelse, der er baseret på et teoretisk grundlag. Det er vores opfattelse, at de studerendes læreprocesser dels kan bevæge sig fra et udgangspunkt i teoretiske begreber til en forståelse af praksis. Det er betydningsfyldt, at de studerende har tilstrækkelige erfaringer fra praksis, som de kan inddrage i pædagogikundervisningen på uddannelsesstedet. Og dels fra et udgangspunkt i praksiserfaringer til refleksion over disse erfaringer med teoretiske begreber som refleksionsredskaber. Det er væsentligt, at de studerende har et solidt pædagogisk fagligt grundlag i deres møde med praksis, hvis deres forståelse af relationen mellem teori og praksis skal styrkes.

Vi har en antagelse om, at pædagoguddannelsen i højere grad end læreruddannelsen tager udgangspunkt i læreprocessen fra praksis til teori. Omvendt er det vores forståelse, at læreruddannelsen i højere grad tager udgangspunkt i processen fra teori til praksis. Det forhold, at læreruddannelsen er længere, men at pædagoguddannelsen har betydelig mere praktik, mener vi, underbygger vores antagelse.

På baggrund af ovenstående metodeteori og vores forforståelser vil vi i det følgende udfolde vores undersøgelsesdesign.

15.0 Præsentation af undersøgelsens design

I det følgende vil vi skitsere vores undersøgelsesdesign. Dette afsnit belyser de refleksioner, der er nødvendige før interviewene finder sted. Det handler om forberedelse og indsnævring af, hvad vi konkret leder efter og hvilken viden, der er relevant at få. Et velforberedt og gennemarbejdet interview har større chance for at frembringe brugbar viden end det uforberedte og ikke reflekterede interview.

Det er på baggrund af vores erkendelsesmæssige position og problemstillingens karakter, at vi har valgt at anvende den kvalitative metodetilgang. Vi sigter mod at beskrive og forstå meninger i stedet for at beskæftige os med hyppigheder (Kvale, 1997). Vi betragter et kvalitativt interview som en samtale, men vi erkender, at der må være en vis metodik for at holde fokus, og for at tydeliggøre vores foretagende.

15.1 Tematisering af interviews

Indledningsvis har vi formuleret nogle grundlæggende spørgsmål, som vi gerne vil have svar på gennem fortolkning af vores empiri.

- Hvordan opleves relationen mellem teori og praksis generelt i uddannelsen?
- Hvordan er de studerendes opfattelse af vekselvirkningen mellem de pædagogiske fag og praktik? Hvordan opleves omfanget og placeringen af henholdsvis praktik og pædagogiske fag?
- Hvilke læreprocesser oplever de studerende? Hvornår og hvordan opleves relationen mellem henholdsvis undervisning og praktik?
- Hvilke tiltag, mener de studerende, vil gøre samspillet mellem pædagogiske fag og praktik mere tydelig? Hvad kan forbedres? Hvordan?

Efterfølgende har vi inddelt vores design i fire temaer med udgangspunkt i de formulerede spørgsmål. Under hvert enkelt tema har vi pindet ud, hvilke spørgsmål vi må have fokus på. Vi er opmærksomme på, at temaerne ikke kan tilrettelægges fuldstændigt inden interviewet, og at ikke alt bliver som forventet, da social interaktion ikke kan planlægges på forhånd.

Interviewguiden ligger som bilag (Bilag 1).

1. Tema: *Relationen mellem teori og praksis*

Hensigten med dette tema er at få belyst, hvordan de studerende opfatter relationen mellem teori og praksis i uddannelsen, samt hvilke problematikker de opfatter som hindringer i, at relationen fremstår tydelig. Her vil vi yderligere gerne have afdækket de studerendes forståelse af begreberne, hvilket bliver relevant i analysen af de studerendes udsagn.

Vi har fokus på:

- Hvordan relationen mellem teori og praksis opleves af de studerende?
- Hvorfor teori og praksis opleves eller ikke opleves sammenhængende?
- Hvilke forhold gør sig gældende?
- Hvordan de studerende definerer og bruger begreberne teori og praksis?

2. Tema: *Uddannelsens struktur*

I dette tema er hensigten at klarlægge de studerendes opfattelse af, hvordan de pædagogiske fag og praktik har mulighed for at spille sammen i forhold til hvilket omfang, og hvilken placering fagene har i uddannelsen. Dette kan give os indsigt i, hvordan vekselvirkningen mellem den teoretiske og praktiske dimension i uddannelsen opleves af de studerende. Det kan yderligere give os indsigt i, hvordan de opfatter at forholdet mellem de to dele vægtes og prioriteres.

Vi har fokus på:

- Hvad omfanget af praktikken betyder for de studerendes opfattelse af relationen mellem teori og praksis?
- Hvad betyder placeringen af de pædagogiske fag i forhold til praktikken for de studerendes opfattelse af relationen mellem teori og praksis?
- På hvilken måde lægges der op til, at et samspil kan lade sig gøre?
- Fungerer det?

3. Tema: *De studerendes læreprocesser*

Hensigten med dette tema er at undersøge, hvilke læreprocesser de studerende oplever at uddannelsen lægger op til, og hvilke læreprocesser de finder mest hensigtsmæssige i forhold til deres kommende arbejde. Dette vil være relevant i forbindelse med, hvorvidt de studerende lærer det, de selv mener, de har behov for at lære.

Vi har fokus på:

- De studerendes opfattelse af, på hvilken måde undervisningen inddrager praksiserfaringer?
- De studerendes opfattelse af på hvilken måde de kan drage nytte af undervisningen fra uddannelsesstedet i deres praktik?
- Hvad er de studerendes forståelse af, hvad praktikfaget skal indeholde? Og hvad mener de reelt, det indeholder?
- Hvad er de studerendes forståelse af, hvad de pædagogiske fag skal indeholde? Og hvad mener de reelt, de indeholder?

4. Tema: *Tiltag*

I dette tema er vi interesserede i de studerendes forslag til tiltag, der kan forbedre sammenhængen mellem praktik og de pædagogiske fag. Udfaldet kan være handlingsanvisende og generere forslag til udvikling af uddannelsen.

Vi har fokus på:

- De studerendes forslag til forbedringer angående hvordan de pædagogiske fag og praktik kan spille bedre sammen?
- Hvad de studerende derudover mener, der fungerer eller kan gøres anderledes?

De enkelte fokusgruppeinterviews tilpasses henholdsvis lærer- og pædagoguddannelsen, lige som de tilpasses de behov, der eventuelt vil opstå for justering i forhold til de data, der fremkommer af det først gennemførte interview.

Vi forventer, at metoden kan hjælpe os med at få uddybet de studerendes forståelser af relationen mellem teori og praksis i deres uddannelse. Vores mål er yderligere at opdage kategorier inden for problemstillingen, vi ikke kendte til i forvejen. I sidste

ende forventer vi, at metoden kan være handlingsanvisende i forhold til at opdage hindringer i, at teori og praksis opleves sammenhængende og i forlængelse heraf i forhold til forbedring.

15.2 Overvejelser over gennemførelse af interviews

Her vil vi præsentere vore overvejelser over de planlagte fokusgruppeinterviews. Indledningsvis har vi taget stilling til, hvilke karakteristika ved informanterne, der er vigtige at få repræsenteret. Først og fremmest finder vi det nødvendigt, at de på nuværende tidspunkt er studerende på et uddannelsessted for henholdsvis lærere og pædagoger, således at emnet befinder sig indenfor hverdagslivets erfaringshorisont. På den måde er vi sikret, at informanterne har en førstehåndserfaring med emnet, og at der er en større chance for at interaktionerne eller intersubjektiviteten kan lykkes (Dahler-Larsen & Dahler-Larsen, 1999).

Vi har, som en del af indsamling af data til nærværende afhandling, deltaget som observatører på enkelte af forskningsprojektets; *Brobygning mellem teori og praksis i professionsbacheloruddannelserne*, interviews med førsteårsstuderende. Men da vi er interesserede i, at de studerende har brede erfaringer med både teori og praksis, og kendskab til alle de pædagogiske fag, søgte vi til forskel fra brobygningsprojektet udelukkende studerende fra femte semester og der over.

Vores egne informanter har vi skaffet ved at kontakte uddannelsesstederne, og derved fået kontakt til undervisere, der kunne hjælpe med at videresende vores invitation til deltagelse i interviewene. I et informationsbrev har vi beskrevet vores overordnede fokus på teori og praksis, men er bevidst ikke gået i detaljer, da vi ikke ønsker, at de studerendes holdninger på forhånd farves af vores forståelse af relationen mellem teori og praksis. Det er vigtigt, at de præsenterer deres egen forståelse og holdning. Vores kontakt har videregivet vores beskrivelse til de studerende, hvorefter de selv har meldt sig som informanter. Efterfølgende har vi haft kontakt til vores informanter via mail. Vi søgte fem studerende til hvert interview.

Hvad angår de pædagogstuderende meldte seks informanter sig, men kun fire mødte op. Vi gennemførte interviewet med de fire, fordi vi vurderede, at det var nok til at skabe dynamik. Samtidig havde vi forståelse for de studerendes forestående eksamensperiode, hvilket havde betydning for deres ressourcer og mulighed for at deltage. Interviewet fandt sted i midten af maj 2011, og varede ca. en time. Da invitationen til de lærerstuderende ikke gav nogle tilbagemeldinger, kontaktede vi en folkeskole, som havde kontakt til forhenværende praktikanter, som stadig var studerende, hvilket resulterede i, at fem lærerstuderende deltog i vores interview. Inden interviewet modtog de lærerstuderende samme informationsbrev som de

pædagogstuderende. Også dette interview fandt sted i midten af maj 2011, og varede ca. en time.

Vi var interesserede i frivillige studerende, som gerne ville fortælle. Frivillighed er et vigtigt aspekt ved det kvalitative interview, og er med til at sikre en god dynamik under interviewet. Af etiske hensyn forberedte vi informanterne på undersøgelsens fokus, form og formål. Ved at rekruttere informanter på disse måder håbede vi på, at de, som tilmeldte sig, var engagerede, og fandt problemstillingen relevant.

Ved tilmeldingen til interviewene bad vi de studerende om kortfattet at informere om, hvordan de oplevede relationen mellem teori og praksis. Det var i vores interesse at vide dette i forhold til risikoen for konsensus i meningsdannelsen blandt de studerende. Vi finder det ideelt, at vores informanter har forskellige holdninger, hvilket betyder, at de kan udfordre hinandens udsagn. Hvis alle informanter er enige, vil det i højere grad være vores rolle at udfordre de studerendes holdninger. Det handler om at finde balancen mellem homogenitet og heterogenitet i gruppen. Homogenitet er vigtig for, at kunne tale ud fra en fælles forståelsesramme, og heterogenitet er vigtig for, at kunne få bredde og variation i informanternes svar (Dahler-Larsen & Dahler-Larsen, 1999).

Vi stillede ikke krav til køn og alder, da de erfaringer, vi finder nødvendige, ikke er betinget heraf. Antallet af deltagere begrænsede vi til fem personer. Det er nok til at skabe dynamik i gruppen og få forskellige perspektiver frem. Samtidig giver det tid til, at alle får mulighed for at udtrykke sig. Interviewets varighed fastsatte vi til en time inklusiv introduktion og afslutning. Begrundelsen for dette er, at der er grænser for dels hvor meget af folks private tid, man kan bede om, og dels hvor længe folk kan holde ud at diskutere i fokusgrupper, som kan være en intens oplevelse (Halkier, 2008). Vi vidste ikke på forhånd, om de studerende kendte hinanden, og om det ville påvirke interaktionen, hvis de gjorde. Vi kunne risikere, at de under interviewene ville opføre sig efter på forhånd etablerede dominansrelationer og derved undlade at udtrykke bestemte perspektiver. I forhold til vores epistemologiske overbevisning vil meningsdannelse alligevel altid være en social konstruktion, der er afhængig af den sociale kontekst. Samtidig kunne det være en fordel, hvis de kendte hinanden og derved følte sig trygge.

Interviewene gennemførte vi på henholdsvis uddannelsesstedets og i folkeskolens lokaler. Det var genkendelige steder for de studerende og kunne dermed skabe tryghed. Samtidig var det emnerelevante steder, der lagde op til at tale om uddannelsen i den vante kontekst.

Vi deltog begge i gennemførelsen af interviewene, en som interviewer og en som observatør. Dette gav os et større overblik end uden en observatør. Samtidigt havde vi afklaret hver vores rolle på forhånd, for derved at få størst muligt udbytte af interviewene. Interviewerens rolle var at lytte, men da vi opfatter datamaterialet som en samproduktion, er det hensigtsmæssigt, at intervieweren bidrager med flere perspektiver på sagen. Interviewerens rolle var dog primært at muliggøre den sociale interaktion, samt at styre informanterne gennem de udvalgte temaer. Intervieweren må arbejde med et dobbeltblik. Dels skal hun leve sig ind i deltagernes forståelser, og dels skal hun distancere sig og se mønstre i de forståelser, som deltagerne ikke selv kan se (Halkier, 2008). Det er en krævende rolle, der både kræver tilstedeværelse i den teoretiske ramme, spørgeguiden, den konkrete samtale og den gruppeproces, der udfolder sig (Dahler-Larsen & Dahler-Larsen, 1999). Observatørens rolle var at holde fokus på, om temaerne blev belyst tilstrækkeligt, om tiden blev overholdt, at tage noter undervejs og om der var mangler i forhold til interviewerens uddybende spørgsmål. Vi fordelte fokusgrupperne mellem os, således at den af os, der er læreruddannet forestod interviews med de lærerstuderende og omvendt.

Vi valgte semistrukturerede interviews for derved at kunne arbejde med de studerendes udsagn, og samtidig sikre os at få belyst de temaer, vi finder relevante. Vores interviewguide har vi tilrettelagt efter tragtmodellen. Startspørgsmålene har vi formuleret åbne for, at få informanterne til at fortælle ud fra deres erfaringer. Startspørgsmålene lægger op til, at de studerende taler sig varme. Spørgsmål, der lægger op til beskrivelser, er gode at indlede med, da de er lette at svare på. Vi foretog opfølgninger på, hvad der blev sagt og spurgte ind til mere specifikke forhold, hvilket havde til hensigt at uddybe deres svar, hvis informanterne ikke uddybede af sig selv. Spørgsmålstyperne skulle lægge op til diskussioner, og at der kunne reageres på mange forskellige måder. Spørgsmål, der lægger op til vurderinger, er gode til at skabe diskussioner (Halkier, 2008).

Vi stillede de samme spørgsmål til pædagog- og lærerstuderende, fordi det kunne give os et godt grundlag for at sammenligne deres svar. Dog var det vores hensigt at efterbehandle det første interview, således at det næste interview kunne justeres i detaljer herefter.

Ved gennemførelsen af interviewene informerede vi indledningsvist om, hvad der skulle ske og hvilke regler, der var gældende under interviewet. Vi fandt det fx hensigtsmæssigt i forhold til transskriberingen at bede de studerende om ikke at afbryde hinanden. Derefter ville vi skabe en behagelig og uformel stemning. Det gjorde vi med en runde, hvor de studerende præsenterede sig for hinanden og os. Vi

gjorde opmærksom på, at der ikke findes rigtige og forkerte svar, at vi både var interesserede i erfaringer og holdninger, og at vi ikke stilede efter enighed i gruppen. Vores intention var også at spørge ind til definitioner af begreberne teori og praksis, hvordan de vægtede dem i forhold til hinanden, og på hvilken måde de fandt sammenhængen vigtig i forhold til deres kommende virke som pædagoger og lærere. Forståelsen af begreberne kan være afgørende for, hvordan man udtaler sig om deres sammenhæng. Yderligere vil det være vigtigt i forhold til fortolkningen af de studerendes udsagn.

Af etiske hensyn vil vi holde informanternes fulde navne anonyme, og vi informerede dem om at ingen andre end os, eksaminator og censor vil have mulighed for at høre den originale optagelse.

Vi må være opmærksomme på, at den transskriberede interviewtekst giver en ufuldstændig beskrivelse af de meninger, der kommer til udtryk i interviewsituationen (Kvale, 1997). For at kunne danne os det bedste overblik, og for at kunne systematisere vores data, vil vi udskrive interviewet i sin fulde længde.

Som det fremgår, vil vi arbejde hermeneutisk, og derfor bevæge os mellem del og helhed i en analyse af det empiriske materiale interviewene har frembragt. I det følgende forholder vi os til, hvordan vi vil gribe det an.

16.0 Fremgangsmåde ved analysen

I dette afsnit vil vi indledningsvis beskrive vores overvejelser og fremgangsmåde i forbindelse med analysen af de fokusgruppeinterviews, vi har foretaget. Efterfølgende vil vi gå dybere og mere konkret ind i analyse- og fortolkningsprocessen. Vores hensigt er, at tydeliggøre vores arbejdsproces, og hvordan vi er nået fra data til konklusion.

Dahler-Larsen påpeger, at det er nødvendigt at afgrænse, eller med hans begreb; at *bounde sine data*, hvis ikke analysegenstanden skal blive formløs. Han peger på, at en vis form for regler og strukturer i databearbejdningen er vigtige for, at data fremstår som tætte. Det er først, når undersøgelsessystemet afgrænser sig, at det åbner mod nye slutninger på datas egne præmisser (Dahler-Larsen, 2002).

Vi vil afgrænse vores data ved først og fremmest at gøre os de grundlæggende spørgsmål, vi har stillet til vores data, klart. Dette skal hjælpe os til hele tiden at holde fokus på vores problemstilling (Kvale, 1997). Vores grundlæggende spørgsmål har relation til vores problemstilling, vores forforståelse og til vores brug af teoretiske begreber.

Ved hermeneutisk fortolkning bevæger man sig mellem interviewenes del og helhed, som konstant sættes i relation til hinanden. Dette vil vi gøre ved indledningsvis at læse udskrifterne igennem for at danne os et foreløbigt helhedsbillede.

Med henblik på fortolkningsprocessen og den systematiske afgrænsning af datamaterialet, er det vores hensigt at anvende metodikker som *Kodning*, *Kategorisering* og *Begrebsliggørelse*. I den første del af processen, som vi kalder kodning, vil vi kondensere materialet ved at give stykker af udskriften, der meningsmæssigt hænger sammen, en tematisk overskrift. På den måde kan vi i store træk danne os et overblik over, hvad der bliver talt om. Det vil vi gøre ved indledningsvis at beskrive, hvilke data kodningsprocessen har koncentreret materialet til at handle om.

I anden del, som vi kalder kategoriseringen, vil vi sammenholde de forskellige temaer for at finde ud af, på hvilke måder de har sammenhæng, står i modsætning til hinanden eller på anden måde har konsekvenser for hinanden. På den måde kan vi komme endnu mere i dybden med de enkelte kategorier. Vi må være opmærksomme på, at nogle temaer her kan samles under en fælles kategori, men også at processen kan komplicere materialet yderligere, fordi kategorier ligeledes kan splittes op i specifikke underkategorier. Kategoriseringsprocessen præsenterer vi ved hjælp af displays. Et display er velegnet til at kommunikere, hvad undersøgelsen handler om og på den måde tydeliggøre, hvordan man er kommet fra data til konklusion (Dahler Larsen, 2002).

Tredje del er begrebsliggørelsen. Her vil vi forsøge at sætte koder og kategorier i forhold til helheden i interviewene igen og i forhold til vores teoretiske begreber. Vi vil arbejde med de specifikke udsagn fra interviewmaterialet med henblik på at forstå dem i forhold til noget mere generelt. Det vil vi gøre ved at se efter mønstre og kontraster og sætte dem reflekteret i spil med hinanden. I denne proces vil vi søge svar på de fire grundlæggende spørgsmål, vi stillede til materialet. Vi må være åbne overfor, at der i denne proces kan forekomme antagelser, der problematiserer vores egne forforståelser.

Yderligere vil vi sammenligne data med andre lignende undersøgelser, hvilket kan være med til at validere vores undersøgelse (Halkier, 2008).

16.1 Kodning

Vores tematiske overskrifter er sammenfaldende med de temaer, vi har valgt at strukturere interviewguiden med.

Tematisk overskrift: *Relationen mellem teori og praksis*

I de sammenhængende stykker af empirien, som vi har givet den tematiske overskrift, *Relationen mellem teori og praksis*, er de pædagogstuderende optagede af, i hvilke sammenhænge relationen fremstår tydelig eller mindre tydelig. De taler om praktikkens betydning for at kunne forstå relationen mellem teori og praksis, og om hvordan relationen i det hele taget opleves. Yderligere taler de om det at være ny eller erfaren studerende i forhold til at kende sin egen rolle i uddannelsesforløbet. De studerende definerer teori- og praksisbegreberne og diskuterer, hvordan teorier kan bruges, og hvornår de ikke kan bruges.

Under samme tematiske overskrift er de lærerstuderende ligeledes opmærksomme på, i hvilke sammenhænge relationen fremstår tydelig og mindre tydelig samt betydningen af, hvor langt man er i sit studie for at kunne forstå relationen. De taler om teori- og praksisbegreberne, og om hvordan og hvornår begreber kan bruges. De lærerstuderende taler yderligere om, hvilken baggrund man som studerende har, og fokuserer på betydningen af praksiserfaringer fra før studiestart.

Tematisk overskrift: *Uddannelsernes struktur*

I de stykker af udskriften, som vi har givet overskriften *Uddannelsernes struktur*, er de pædagogstuderende optagede af praktikkens betydning. De taler om praktikkens varighed og samarbejdet mellem deres undervisere, praktikvejledere og dem selv. De er meget optagede af undervisernes og praktikvejledernes rolle generelt og i forhold til indkald under praktikperioderne. Yderligere diskuterer de betydningen af vekselvirkningen i uddannelsen i forhold til at skabe mulighed for refleksion. De taler kort om undervisningens indhold i forhold til specialiseringen, eksamen og prioriteringen af de pædagogiske fag.

De lærerstuderende er inden for dette tema også optagede af vekselvirkningen mellem praktik og skoleperioder. De taler om praktikkens længde og varighed, om samarbejdet mellem uddannelsessted og praktikskole, om trepartssamtalerne og om praktikundervisningen i praktikperioderne. Yderligere taler de om fagenes opdeling og placering i uddannelsen.

Tematisk overskrift: *De studerendes læreprocesser*

Under overskriften *De studerendes læreprocesser* er de pædagogstuderende fokuserede på betydningen af praktik og praksiserfaringer i forhold til forståelsen af teori. De taler om vekselvirkningen i uddannelsen, og om hvordan der skabes refleksion både i undervisningen og praktikken. Yderligere taler de om, hvad der karakteriserer en god underviser.

Lige som de pædagogstuderende er de lærerstuderende optagede af praktik og praksiserfaringers betydning for at kunne relatere teori og praksis til hinanden. I den forbindelse taler de også om mængden af praktik. Yderligere diskuterer de, hvad der er vigtigt at lære, og hvorvidt det kan læres gennem teori eller praksis. De taler også om, hvordan og hvor meget undervisningen lægger op til refleksion. Og om undervisningsformer, underviserens rolle og egen erfaring og om distancen mellem de fagfaglige fag og de pædagogiske fag.

Tematisk overskrift: *Tiltag*

Inden for denne overskrift, som vi har kaldt *Tiltag*, drejer de pædagogstuderendes samtale sig primært om, hvilke tiltag der ville kvalificere samarbejdet mellem undervisere og praktikvejledere. Deres egen rolle nævnes også kort. Desuden bliver der indirekte talt om, hvorledes den konkrete undervisning kan forbedres.

De lærerstuderende taler ligeledes om optimering af samarbejdet, men med fokus på samarbejdet mellem praktikskoler, uddannelsessted og studerende. Der foreslås konkrete ændringer af uddannelsens opbygning og strukturering i forhold til, hvornår bestemte fag ligger i uddannelsesforløbet. De er betydeligt mere optagede af praktiklængden, og vekslen mellem praktik og undervisning på uddannelsesstedet end de pædagogstuderende.

16.2 Kategorisering

I det følgende vil vi præsentere vores arbejde med kategorisering. Vi vil opstille et display for hver uddannelse. Dette vil vi gøre, fordi vi derved kan tydeliggøre kategoriseringen, og variationerne kan komme til udtryk grafisk. De tematiske overskrifter i de to interviews er delt i samme kategorier, hvilket ikke er overraskende, da samme interviewguide er anvendt. Variationerne opstår i de underkategorier, der hører til hver kategori. Efter præsentationen af displays uddybes og argumenteres der for de enkelte overskrifters sammenlægning eller adskillelse. Displays præsenteres på de efterfølgende sider.

Display 1: Pædagogstuderende

Kodning:

Kategorisering:

Begrebsliggørelse:

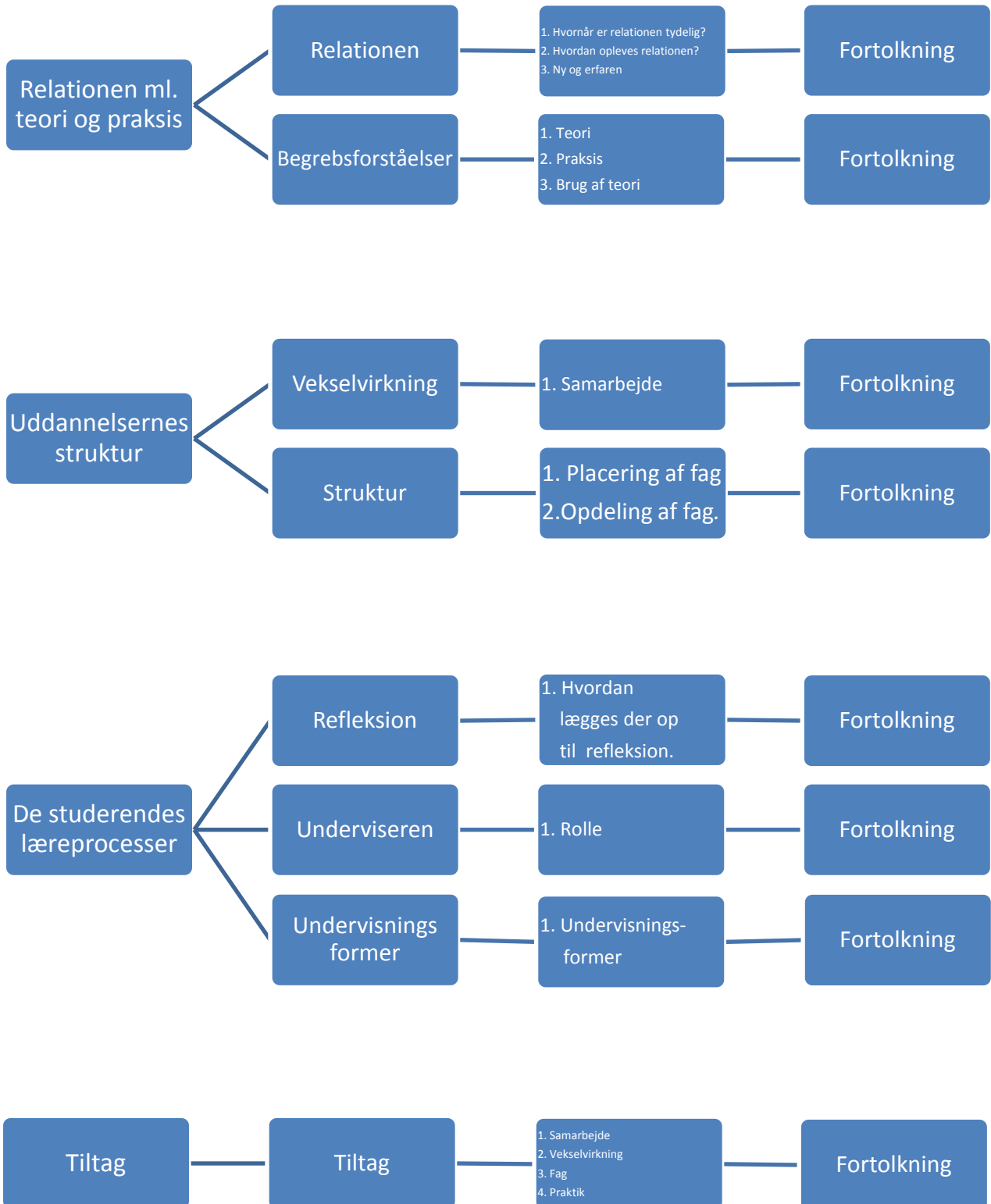


Display 2: Lærerstuderende

Kodning:

Kategorisering:

Begrebsliggørelse



For at opnå en dybere forståelse af, hvad temaerne indeholder, har vi inddelt dem i specifikke kategorier. Den tematiske overskrift *Relationen mellem teori og praksis* har vi delt i kategorierne *Relationen* og *Begrebsforståelser*.

I den kategori vi kalder *Relationen*, udtrykker de studerende sig overordnet om, hvordan teori og praksis er relateret. At arbejde med denne kategori særskilt vil indledningsvis give os en bred forståelse af lærer- og pædagogstuderendes opfattelse af problematikken. Kategorien *Begrebsforståelser* giver mening at beskæftige sig med særskilt, da vi, ved at få afklaret hvordan de studerende anvender nøglebegreberne, bedre kan fortolke deres udsagn.

Den tematiske overskrift *Uddannelsernes struktur* har vi delt i kategorierne *Vekselvirkning* og *Struktur*. Vekselvirkningen mellem teori og praktik er et element i begge uddannelsers struktur, der har stor betydning for de studerende. Derfor har vi valgt at lave en kategori som vi kalder *Vekselvirkning*.

I kategorien *Struktur* har vi naturligvis valgt at samle de udsagn, der omhandler uddannelsernes struktur. Der er mange elementer i en uddannelsesstruktur, og de studerende berører flere af dem. Det er ikke det samme i uddannelsernes struktur, de pædagog- og lærerstuderende udtaler sig om. Ved at arbejde særskilt med denne kategori vil forskelligheden i udtalelserne blive tydeliggjort.

Den tematiske overskrift *De studerendes læreprocesser* har vi delt i kategorierne *Refleksion*, *Underviseren* og *Undervisningsformer*. *Refleksion* er blevet en særskilt kategori i og med at de studerendes opfattelse af, hvordan undervisningen lægger op til refleksion, kan være med til at fortælle os noget om, hvorvidt uddannelsernes vidensbase er vægtet i forhold til teori og praksis.

I forbindelse med undervisning taler de studerende meget om underviserens rolle og betydning for deres læring. Derfor har vi adskilt *Underviseren* i en kategori for sig. Ligeledes kan undervisningsformerne fortælle os noget om, hvordan teori og praksis kan relateres til hinanden. Derfor er *Undervisningsformer* blevet en særskilt kategori.

Den tematiske overskrift *Tiltag* har vi valgt at lade stå, som den oprindeligt så ud i en kategori ved samme navn. Indholdet i kategorien adskiller sig fra de andre kategorier ved at være meget konkret.

Vi har bevidst ikke lavet en særskilt kategori omhandlende *Praktik*, trods det at praktikken er en væsentlig del af uddannelserne, og dermed også fylder meget i de studerendes forståelse af, hvordan teori og praksis er relateret. Vi har derimod valgt

at udfolde praktikkens betydning for vores problemformulering i alle de kategorier, hvor det er relevant.

Vi har nu beskrevet kodning og kategorisering og vil i det følgende arbejde med begrebsliggørelse. Vi vil analysere de enkelte kategoriers sammenhæng og modsætningsforhold, og sætte dem i relation til hinanden og til helheden i de studerendes udtrykte forståelser.

17.0 Analyse

Vi vil i dette afsnit dels beskæftige os med de studerendes *selvforståelse* og forsøge at leve os ind i deres situation. Og dels vil vi arbejde med vores *common sense* forståelse, og den fortolkning vi kan udlede af materialets helhed (Kruuse, 2005). Yderligere vil vi sammenholde den foreløbige fortolkning med de teoretiske begreber, vi har behandlet i afhandlingens første del.

For at reducere kompleksiteten i interviewmaterialet vil de enkelte kategorier blive fortolket en ad gangen i den rækkefølge, som fremgår af de to displays. Således danner vi os først et overblik over, hvad de pædagogstuderende har udtalt og derefter et overblik over, hvad de lærerstuderende har udtalt. Dermed har vi et grundlag for en sammenligning af deres udtalelser.

Vi er opmærksomme på, at kategorierne har indbyrdes sammenhæng og derfor hverken kan eller skal fortolkes fuldstændig isoleret. Særlig praktikkens betydning kan udfoldes i forbindelse med mange af de andre kategorier. Men da det er vores opgave at lede efter sammenhænge og modsætningsforhold mellem kategorierne og i interviewenes dele og helheder, vil andre kategorier kunne præge fortolkningen af hver enkelt kategori.

17.1 Relationen

Kategorien *Relationen* har tre underoverskrifter; *Hvornår er relationen tydelig?* *Hvordan opleves relationen?* og *Ny og erfaren*. Vi vil i det følgende danne os et overblik over de studerendes umiddelbare forståelser inden for disse underoverskrifter.

Pædagogstuderende

I fortolkningen af denne kategori kan vi udlede, at de studerende udmærket kan se, at der er relationer mellem praktik og undervisning på uddannelsesstedet. De giver flere konkrete eksempler på tydelige relationer:

”Der kan jeg komme med et eksempel fra min sidste praktik, som var i en SFO, som netop arbejdede ud fra ”de mange intelligenser”, og dét havde vi netop været inde og runde ... enten via en skriftlig opgave eller teori på seminariet. Og der synes jeg, at det var rart at have kendskab til selve det område, nu når SFO'en byggede på de teorier og metoder, man brugte der ude. Selvfølgelig havde jeg ikke hundrede procent viden om det hele, men det kunne jeg jo så få der ude” (Bilag 2, s.3).

Med andre ord kan man sige, at udtalelser som denne tyder på, at de studerende oplever noget genkendeligt mellem, hvad der forgår på uddannelsesstedet og deres praktik. Det er med til at bygge bro, når den teoretiske viden kan sammenholdes med den praktiske viden i praktikken.

Et tilsvarende citat der tyder på, at de studerende oplever sammenhæng;

”(...) når du sidder, og skal i gang med en skriftlig opgave ... (...) så kommer man lige i tanke om den der aha oplevelse, man havde haft på et eller andet tidspunkt i praktik, som man kan enten kan drage med ind eller i hvert fald få drøftet med sine gruppe-medlemmer og sådan nogle ting” (Bilag 2, s. 4).

Ovenstående citat vidner om, at de studerendes praktiske viden kan inddrages og anvendes i forbindelse med undervisningen på uddannelsesstedet, hvilket skaber en fornemmelse af sammenhæng mellem teori og praksis.

Ud fra de to citater kan vi udlede, at relationerne mellem teori og praksis opleves i både praksissituationer og i undervisningssituationer. Man kan sige, at vidensformerne supplerer hinanden i de to citerede situationer. Alligevel kan det se ud som om, at det er sværere for de studerende at se forbindelsen til teori, når de står i en praksissituation end at være i en undervisningssituation og se forbindelsen til praksis. Fx udtaler en studerende følgende;

”Det er, når man står ude i det (...) så smider man lidt teorien væk, fordi man skal være i nuet med de her børn, og hele tiden kunne forholde sig til, nå men nu sker der det her, og så nytter det ikke, at man står lidt og fumler og tænker, nå ja men så passer den og den teori...” (Bilag 2, s. 6).

Vi tolker, at de studerende opfatter praksis så kompleks og dynamisk, at de alligevel ikke kan bruge den generelle viden, de har fået på uddannelsesstedet til noget. I denne sammenhæng fortæller de studerende, hvad de oplever på praktikstederne;

”(...) der går de jo ikke, og tænker al mulig teori, mens de passer børnene ... jo, når de har møder ... læreplaner og forskellige, men jo ikke i dagligdagen, vel? (...)” (Bilag 2, s. 7).

Det er ikke tydeligt for de studerende, at teorien betyder noget for de professionelle pædagoger på praktikstedet, hvilket kan være problematisk, da praktikstedet spiller en væsentlig rolle i de studerendes opfattelse af relationen mellem teori og praksis.

Især hvorledes deres praktikvejledere varetager opgaven er vigtig. En studerende udtaler;

”(...) For nogle gange så har jeg svært ved at finde en rød tråd ... (...) det kommer også an på praktikstedet, altså... hvor meget er de med på, hvad der forgår på seminariet. (...) de to studievejledere jeg havde, de havde ikke vejlederuddannelsen, så på den måde var de ikke... de manglede nogle informationer på en eller anden måde(...), så de har jo ikke kunne sætte sig ind i hvad er det seminariet kræver... af os studerende og af dem som praktikvejledere... så der har det været svært at finde en rød tråd (...)” (Bilag 2, s. 4).

Ud fra det samlede interviewmateriale er det vores tolkning, at de studerende generelt er tilfredse med vejledningen i praktik. Ovenstående citater tyder på, at vejledningen spiller en stor rolle for en vellykket forståelse af relationen mellem teori og praksis. Hvis det fx er svært at ”se den røde tråd”, og praktikvejlederen mangler informationer, bliver relationen mellem teori og praksis utydelig. I følge de studerende bliver relationen derimod tydelig, når praktikvejledningen fungerer. En studerende nævner, at man tager teorien op af lommen, når man har vejledning i praktikken. En anden studerende forklarer følgende;

”(...) jeg havde en rigtig god oplevelse med det her med at være i min anden praktik, for jeg havde nogle super gode kollegaer, og jeg havde en god vejleder, og jeg havde en rigtig god leder, som var indstillet på, at det at være pædagog, det er jo ikke bare at være ude i felten (...) jamen, så var de gode til at stille spørgsmål til en ... jamen, ”Hvorfor handlede du egentlig, som du gjorde”? ”Hvad gjorde, at du blev nødt til at handle sådan”? (...) det var ikke, fordi du skulle kaste en eller anden teoretiker ud på bordet og skulle give en afhandling på ham. Men bare det der med at man fik sat tankerne i gang på, hvorfor er det vi gør, som vi gør?” (Bilag 2, s. 7).

Relationen kan altså blive tydelig, hvis praktikvejlederen formår at holde fast i de studerendes refleksioner over den konkrete praksis og afkræver begrundelser af deres handlinger. Yderligere fremgår det af interviewet, at relationen opleves tydeligst i slutningen af uddannelsen;

”Det er først her indenfor de senere år, hvor man har kunnet mærke, at der er kommet mere teori på selve det, vi går ud og oplever i vores praktik. (...) jeg synes det giver mere bonus nu, når man kommer ud i praktikkerne og får prøvet af derude” (Bilag 2, s. 1).

Senere i interviewet begrundes samme studerende dette med følgende;

”(...) men det er måske nok, fordi jeg har fundet ud af, hvad det vil sige at være pædagogstuderende ... hvad det vil sige, og hvad er det for en rolle, og hvad er det for nogle områder, jeg skal koncentrere mig om ...(...)” (Bilag 2, s. 26).

Det kan forstås således, at jo mere erfaring de studerende har med både den teoretiske og praktiske vidensform, jo bedre kan de relatere det, som sker i de to læringsrum med hinanden.

Lærerstuderende

I forhold til de lærerstuderende kan vi udlede, at de er enige om, at relationen mellem teori og praksis er mere tydelig i nogle perioder af uddannelsen end i andre. En studerende udtaler følgende;

”Jeg kan se en sammenhæng, men først, når jeg har været i praktik. Det første halve år på seminariet følte jeg ikke, at jeg kunne se en sammenhæng mellem teori og praksis, fordi jeg ikke havde været ude før. Så det var faktisk først et halvt år efter, at jeg fandt ud af, at det jeg lærte, det kunne jeg bruge til noget. (...)” (Bilag 3, s. 1)

I forbindelse med spørgsmålet om, hvornår de studerende oplever relationen tydelig, er praktikken, som ovenstående citat peger på, meget central for de studerende. En anden studerende udtaler;

”(...) Jeg synes ikke, vi har nok praktik på lærerseminariet i forhold til, at lave en ordentlig kobling til det vi også arbejder med, når vi er på seminariet (...)” (Bilag 3, s. 1).

De studerende tildeler praktisk erfaring stor betydning i forhold til, om relationen fremstår tydelig. I interviewet taler de om, hvordan dem der har vikarieret i folkeskolen ved siden af studiet er mere kritiske og derved får mere ud af undervisningen og bedre kan lave ”koblingen”, som de kalder det (Bilag 3, s. 2). Nogle studerende udtaler;

”(...) så har man været ude et halvt år sammenlagt måske, i den sidste praktik, og så har man gjort sig masser af erfaringer, og det gør så, at teori og praksis hænger mere sammen” (Bilag 3, s. 2).

”Ja, det er simpelthen det man erfarer sig over de fire år ... Det er det der gør, at man bedre kan have koblingen med teori og praksis” (Bilag 3, s. 4).

De studerende oplever derfor også, at relationen mellem teori og praksis er tydeligst i den sidste del af uddannelsen, hvor de har mest praktisk erfaring at trække på. I overensstemmelse med den holdning, at der er for lidt praktik og dermed for få praksiserfaringer, taler de studerende om uddannelsens teoretiske vidensbase som værende dominerende i uddannelsen. Nogle studerende udtaler følgende;

”De gør den fejl, at de ikke sætter det, vi arbejder med rent teoretisk i de faglige fag ... (...) ind i en ramme, hvor vi får lov til at arbejde med de problematikker, som kommer, når vi kommer ud i

skolen.(...) Og det bliver teoretisk, og teoretisk viden er jo godt, men den bliver jo kun god, hvis du kan bruge den til at udvikle din egen praksis” (Bilag 3, s. 2).

” (...) så oplever jeg det som et meget teoretisk baseret fundament, som overhovedet ikke lægger op til ... i undervisningen ... når nu vi skal ud i praktik (...)” (Bilag 3, s. 3).

På den baggrund kan vi udlede, at det er de lærerstuderendes opfattelse, at deres studie overvejende bygger på en teoretisk vidensbase. På trods af at uddannelsen er vekselvirkende og både bygger på teoretisk og praktisk viden, så oplever de, at den praktiske vidensbase ikke er tilstrækkelig.

Der ud over er det tydeligt, at de studerende har lettere ved at se relationen mellem teori og praksis i forhold til de fagfaglige fag, end de har ved at se relationen i forhold til de pædagogiske fag. Nogle studerende påpeger;

”Jeg oplever, at der kan være rigtig god sammenhæng mellem den fagfaglighed jeg får på seminariet og så undervisningen i de enkelte fag. Hvor det generelt, i de pædagogiske fag, er det der halter allermest. (...)” (Bilag 3, s. 2).

” (...) Så kan jeg have en nok så stor danskfaglig (...) baggrund, men hvis jeg ikke har nogen som helst forstand på, hvordan 26 elever fungerer sammen og hvorfor de nu ikke gør, hvad jeg siger (...)” (Bilag 3, s. 6).

Læreruddannelsen skal kvalificere de studerende inden for flere af folkeskolens kerneopgaver. Ud fra mange af ovenstående udtalelser og ud fra det samlede interviewmateriale er det vores tolkning, at kerneopgaver der relaterer til de praktiske kompetencer, ifølge de studerende, ikke prioriteres højt nok.

17.2 Sammenligning i forhold til *Relationen*

Det er vores forståelse, at de pædagogstuderende tydeligt opfatter relationen mellem teori og praksis i deres uddannelse. Men det er sværere for dem at anvende teori i samspil med praksis, når de står i praksis, end det er at inddrage praksis i undervisningssituationer. Vi har tidligere peget på, at dette kan hænge sammen med, at den vidensform, der knytter sig til teori, episteme (jf. afsnit 10.1), fremstår for abstrakt i mødet med praksis. Det problematiske herved består i, at de studerendes læring i deres praktik hermed baseres på rent subjektive erfaringer (jf. afsnit 10.4). Hvis den teoretiske viden ikke integreres i praktikperioderne, bliver teoretisk og praktisk læring parallelle forløb i uddannelsen og indgår dermed ikke i et ønskeligt samspil.

En anden grund til at de studerende ”smider teorien væk” kan være, at de ikke oplever, at de professionelle pædagoger bruger teori i deres dagligdag. De studerende giver udtryk for, at de i praktikkerne møder pædagoger, der arbejder rutinepræget og

ud fra tavs viden (jf. afsnit 10.5). Dette er efter vores opfattelse problematisk, da læring i praktikken er en væsentlig og omfangsrig del af pædagoguddannelsen. Omvendt oplever de pædagogstuderende, at undervisningen i de pædagogiske fag i uddannelsen udmærket kan relateres til praksis, hvilket er i overensstemmelse med EVAs undersøgelse fra 2002 angående de studerendes oplevelse af pædagogikfaget som et praksisorienteret fag.

De lærerstuderende oplever også, at der er en relation mellem teori og praksis, men ser i modsætning til de pædagogstuderende uddannelsen overvejende teoretisk og med for lidt praktik. De peger på, at de praksiserfaringer de tilegner sig i praktik er afgørende for om deres læring på uddannelsesstedet fremstår meningsfuld. De fremhæver, at det især er svært at se relationen mellem teori og praksis i forbindelse med de pædagogiske fag. Undervisningen i de fagfaglige fag fremstår med mere direkte relevans for undervisningen i folkeskolens fag.

I forbindelse med at de lærerstuderende opfatter uddannelsen overvejende teoretisk, kan vi fremhæve uddannelsens udfordring i at være i en akademiseringsproces samtidig med, at det professionsrettede sigte ikke må reduceres (jf. afsnit 10.4). Vores tidligere antagelse om, at især læreruddannelsen står over for denne udfordring kan bekræftes af, at det er de lærerstuderende, der fremhæver deres uddannelse som værende meget teoretisk. I forbindelse med hvad Hjort (jf. afsnit 9.2) peger på med sit begreb om forhandlingskompetence, tyder det på, at der bliver lagt mere vægt på disse kompetencer i læreruddannelsen end i pædagoguddannelsen.

I forlængelse af dette kan vi pege på Nygrens pointe med, at læreruddannelsens vidensbase bygger på et overvejende teoretisk grundlag, hvilket gør problematikken om mangel på undervisning i væsentlige kerneopgaver nærliggende (jf. afsnit 12.3). De lærerstuderende fremhæver, at de oplever manglende kompetencer inden for særlige opgaver i praktikken. Opgaver som især knytter sig til den praktiske vidensform, fronesis (jf. afsnit 10.1), og handler om, hvordan de kan gribe opgaver som fx klasserumsledelse og relationskompetence an.

Hjort og Nygren har forskellige vinkler på, hvilke kerneopgaver der er væsentlige. Hjort betragter forhandlingskompetence som et nødvendigt vilkår, mens Nygren peger på, at der er mangel på de mere praksisnære opgaver i professionerne. Når de lærerstuderende fremhæver deres uddannelse som meget teoretisk og samtidig efterlyser undervisning i, hvordan man i praksis håndterer 26 elever i en klasse, er det vores opfattelse, at de studerendes udsagn her er i overensstemmelse med, hvad Nygren refererer til.

For både pædagog- og lærerstuderende er relationen tydeligst i slutningen af uddannelsen. De pædagogstuderende begrundet det med, at de efterhånden kender deres rolle som studerende og derved ved, hvad der forventes af dem. De lærerstuderendes begrundelse er anderledes i og med, at de tillægger omfanget af praksiserfaringer stor betydning i forhold til bedre at kunne relatere teori og praksis.

I forhold til praksiserfaringernes betydning kan vi referere til Deweys begreber, *trying* og *undergoing* (jf. afsnit 10.2), som essentielle for de studerendes kompetenceudvikling. Vi bemærker i denne sammenhæng, at hvis de lærerstuderende ikke gennemgår et længevarende praktikforløb, så har de dermed mindre mulighed for at afprøve, *trying*, og eksperimentere i deres uddannelse. Ifølge Dewey skal denne afprøvning indebære en ændring, som skaber mening, hvis den sættes i forbindelse med de konsekvenser ændringen frembringer, *undergoing*. Når praktikperioderne er for korte, er det sandsynligt, at de ikke oplever konsekvenserne af deres ændrede praksis, og dermed kan noget af den læring, der forbinder sig til praksiserfaringen udeblive. På den baggrund kan de studerende have vanskeligere ved at se relationen mellem teori og praksis tydeligt.

Problemerne med at få samspillet mellem teori og praksis til at fungere er efter vores tolkning, repræsenteret i begge uddannelser, men er mere omfattende i læreruddannelsen. Samtidig er det ikke de samme problematikker de to uddannelser er udfordret af. Pædagoguddannelsens udfordring består i, at den læring der bidrager de studerende i praktik er mangelfuld i forhold til den teoretiske vidensform. Mens det for læreruddannelsens vedkommende i højere grad handler om en ulige vægtning af vidensformerne med underskud af den praktiske vidensform.

17.3 Begrebsforståelser

Til denne kategori har vi tre underoverskrifter. Det handler om de studerendes forståelse af begreberne *Teori* og *Praksis* samt deres forståelse af *Brug af teori*. I det følgende vil vi have fokus på, på hvilken måde de studerende anvender begreberne.

Pædagogstuderende

I interviewet med de pædagogstuderende er det tydeligt, at de opfatter teori på forskellige måder. En studerende udtaler;

” (...) så man ligesom får prøvet nogle teorier af, mens man er derude (...)” (Bilag 2, s. 1).

I denne forståelse er teori noget, man kan afprøve i praksis. Det må indebære, at teorier i en vis forstand opfattes som metodeprægede.

En anden studerende siger således;

”Jeg forbinder det ikke kun med teori sådan som teoretikere har sagt, men mere med metoder. Hvordan man kan håndtere forskellige situationer på, som andre har gjort eller snakket om det. På et professionelt niveau eller bare på et godt brugbart niveau” (Bilag 2, s. 1).

Yderligere svarer de studerende positivt på spørgsmålet om, hvorvidt det er nødvendigt, at teori har direkte relevans for praksis. Dette begrundes med, at teori på den måde kan give en form for viden og forståelse samt tryghed i forhold til de ting, man gør i praksis (Bilag 2, s. 2). En anden forståelse af teoribegrebet der er repræsenteret hos de studerende, er en forståelse af teori som redskab til refleksion. En studerende siger;

”(...) jeg synes, at teorier ... de er meget gode, hvis man står i situationer, som man absolut ikke ved, hvordan man skal tackle ... at man så rent faktisk lige kan stoppe op og sige; ”Tænk dig om, tænk dig om, hov vent, jeg har hørt noget om det her via en teoretiker” ... at man så på den måde kan gå ind og bruge det som hjælpemidler (...)” (Bilag 2, s. 7).

I vores optik er forståelsen af teorier som metodeprægede den mest dominerende. Det samlede interviewmateriale giver indtryk af, at disse teorier er med til, at forbinde det de beskæftiger sig med på uddannelsesstedet med deres praksis i praktikperioderne.

De studerendes forståelse af praksis er mere ensartet. Praksis beskrives i interviewet som;

”(...) når man står ude i det (...)” (Bilag 2, s. 6).

Vi kan udlede, at de pædagogstuderende har flere opfattelser af teoribegrebet end de har af praksisbegrebet.

Lærerstuderende

De lærerstuderende opfatter ligesom de pædagogstuderende teori på flere måder. Dels taler de om, at teori kan være egne tanker eller refleksioner og svarer positivt på spørgsmålet om, hvorvidt teoribegrebet også dækker over egen teori (Bilag 3, s. 5). Dels taler de om teori som videnskabelig baseret (Bilag 3, s. 4). Nogle studerende udtaler;

”Uanset hvor flyvske de end måtte tage sig ud, så er det jo stadigvæk oftest forskningsbaseret. Mennesker der har brugt et helt arbejdsliv på, at forfølge den her ene tanke ... (...)” (Bilag 3, s. 5).

”(...) Teori det er noget, som nogen har tænkt over og kommet med et bud på, hvordan verden den er (...)” (Bilag 3, s. 4).

De er ikke helt enige om, hvorvidt teori kan bøjes afhængig af den konkrete praksissituation. I den forbindelse diskuterer de forskellen på humanistisk og naturvidenskabelig teori (Bilag 3, s. 5). Vi kan udlede af diskussionen, at det er de studerendes forståelse, at naturvidenskabelig teori ikke kan bøjes, mens den humanistiske teori kan bruges til at udvikle egen praksis, og dermed også kan bøjes. En studerende udtaler:

"(...) Når du bruger en humanistisk teori, (...) så bruger du den jo til at se på, hvordan kan du så selv udvikle din egen praksis i forhold til det(...)" (Bilag 3, s. 5).

Yderligere taler de om, at teori giver indsigt og viden, og at teori eller teoretisk viden kan bruges til begrunde praksis (Bilag 3, s. 5).

Enkelte gange bliver metodepræget teori efterlyst. Fx når en studerende siger:

"(...) Det jeg manglede omkring teori, da vi skulle i praktik, (...) ... nogle helt konkrete tanker, som vi kunne tage med os, (...) og sige "det vil vi gerne prøve af"" (Bilag 3, s. 6).

Denne studerende definerer ikke, betydningen af "helt konkrete tanker", men i og med at det er noget teori, der kan prøves af, er det vores tolkning, at den studerende efterlyser metodepræget teori.

Praksis forstår de lærerstuderende som det, man gør. En studerende siger:

"(...) ... og så praksis som det man gør" (Bilag 3, s. 4).

De lærerstuderende opfatter lige som de pædagogstuderende praksisbegrebet, som det man gør, mens teoribegrebet er mere flertydigt.

17.4 Sammenligning i forhold til *Begrebsforståelser*

Både de pædagogstuderende og lærerstuderende har flere forskellige forståelser af teoribegrebet. Dels at teorier kan være metodeprægede, og dels at de kan fungere som redskaber til refleksion.

Vi kan imidlertid udlede af de studerendes udtalelser, at de pædagogstuderende mere entydigt taler om teorier som metodeprægede, mens de lærerstuderende i højere grad har fokus på teori som redskab til refleksion og begrundelse af praksis. Hos de lærerstuderende finder vi en forståelse af teori, som kan sammenlignes med Dales tilgang til kompetenceudvikling på K3 niveau (jf. afsnit 10.3). Dette er bemærkelsesværdigt i og med, at de lærerstuderende netop efterlyser mere

metodepræget teori, og at netop den form for teori er med til at bygge bro mellem teori og praksis for de pædagogstuderende.

I denne sammenhæng vil vi tilføje, at det er vores opfattelse, at teorier ikke er direkte anvendelige i praksis, men giver en anvendelig viden. Vi forstår altså ikke de metodeprægede teorier som direkte handlingsanvisende og opskriftlignende, men som teorier der danner baggrund for en håndgribelig metode til anvendelse i praksis. På den måde er begge forståelser af teori, i vores optik, redskaber til refleksion. Men den forståelse af teori vi kalder metodepræget er lettere at omsætte til praksis i og med, at det kræver mindre refleksion end teorier, der kan begrunde praksis.

Det kunne tyde på, at pædagoguddannelsen i højere grad end læreruddannelsen præsenterer de studerende for metodepræget teori, eller at undervisningen i højere grad formår at praksisrelatere den præsenterede teori, som Nygren efterlyser. Denne antagelse hænger fint sammen med, at de pædagogstuderende opfatter pædagogikfaget praksisorienteret, mens de lærerstuderende har sværere ved at se fagets relevans for praksis. De lærerstuderende udtrykker, at de overvejende præsenteres for videnskabelige og generaliseret teori, hvilket kan være med til at forklare, hvorfor de finder det sværere at relatere teori og praksis. Processen kræver refleksion, som ikke er lige så enkel som at arbejde med en metode.

De studerende udtaler sig ikke om, at de har divergerende forståelser af teoribegrebet. På trods af at selv samme studerende kan udtale sig forskelligt, er det efter helheden i interviewet at dømme ikke noget problem. De studerende har tilsyneladende flere forståelser af teori samtidig og kan bruge dem sideløbende.

De studerendes forståelse af praksisbegrebet er lige til. De bruger begrebet praksis om det de gør, når de handler i selve praksissituationen. Det er vores opfattelse, at dette praksisbegreb er for snævert, da praksis er mere komplekst. Som tidligere nævnt i forbindelse med Kessels og Korthagen er dette en tilgang til praksisbegrebet, hvor praksis forstås som den konkrete praksissituation. Dette er i diametral modsætning til Dales tilgang, hvor praksisbegrebet reduceres til overvejende at dreje sig om viden og beskrivelse om praksis og ikke om handlinger i praksis (jf. afsnit 12.1). I vores optik er flere refleksioner så tæt knyttet til praksis, at vi anskuer dem som en del af praksis. Fx refleksioner i forbindelse med forberedelse, dokumentation, møder samt forældresamarbejde. Teori og praksisbegreberne er indvævede i hinanden og kan ikke skarpt adskilles.

17.5 Vekselvirkning

I denne kategori er der to underoverskrifter i interviewet med de pædagogstuderende, *Samarbejde* og *Indkald*, og én underoverskrift, *Samarbejde*, i interviewet med de lærerstuderende.

Pædagogstuderende

De pædagogstuderende har primært fokus på praktikkens betydning, og lægger i særdeleshed vægt på indkaldet under praktikken i forbindelse med vekselvirkningen. De har i høj grad fokus på samarbejdet mellem undervisere, praktikvejledere og dem selv. Den overordnede vekselvirkning mellem teori og praktik omtales positivt af de studerende. Især varigheden af praktikforløbene bliver ikke overraskende mødt med stor positivitet;

”Altså længden af praktikperioderne er jo fin nok, det er jo en stor fordel ved at tage pædagoguddannelsen, det er jo altså, at man kommer ud og får noget jord under neglene (...)” (Bilag 2, s. 8).

Samme studerende tilføjer længere fremme i interviewet;

”Længden er rigtig god. Og det gør også, at man ikke når at brænde ud” (Bilag 2, s. 12).

Der er bred enighed om, at de længerevarende praktikperioder og meget praktik generelt er en fordel for erfaringsdannelse. Samtidig kan det have den effekt, at de studerende ikke når at blive ”skoletrætte” (Bilag 2, s.12), når der jævnligt veksles mellem praktikophold og teoriophold. Vekselvirkningen fordrer ligeledes de studerendes refleksion ved, at praksiserfaringerne suppleres af teori på uddannelsesstedet;

”Den store vekslen gør jo også, at man udvikler langt større refleksion ...” (Bilag 2, s. 11).

Hvorefter samme studerende tilføjer;

” (...) så kommer man tilbage til seminariet, og så er det der, hvor jeg kan få de der aha oplevelser (...). Så tilbage i felten og igen komme på seminariet, de to ting supplerer hinanden meget godt” (Bilag 2, s. 11).

Vekselvirkningen mellem praktik og teori kræver et samarbejde mellem flere forskellige parter. De pædagogstuderende fremhæver samarbejdets parter som værende deres undervisere på uddannelsesstedet, deres praktikvejledere i praktikken og dem selv som studerende. Dette samarbejde bliver mødt med en mere kritisk holdning;

”Der kunne godt være mere samarbejde, tænker jeg (...)” (Bilag 2, s. 12).

Især samarbejdet mellem uddannelsessted og praktiksted kritiseres. Den manglende vidensdeling om faglige krav og mål for praktikken fremhæves i det følgende;

”(...) jeg vil også sige, at de krav seminariet stiller til os, burde de også informere til vejlederen om. Fordi tit så kommer vi jo ud og har fået en hel masse opgaver (...), når vi kommer ud i praktikken. Og der har jeg tit mødt spørgsmålstejn fra praktikvejlederen, fordi de har tænkt: ”Nå, skal I det” (...)”
(Bilag 2, s. 13).

De pædagogstuderende efterlyser et mere kontinuerligt samarbejde om og klarhed over, hvad uddannelsesstedet kræver af den studerende under et praktikophold. I denne sammenhæng fremhæves blandt andet vigtigheden af praktikvejlederens kendskab til de studerendes teoretiske ståsted. Fx bemærkes det, at;

”(...) vejlederen i praktikken netop måske skal have større viden om, hvad det er, der foregår på selve seminariet. Altså, der er jo bestemte pligter og områder, vi skal opfylde, når vi kommer ud i praktikken ... Og hvad er det, der ligger til grund for det? Hvad er det for nogle teorier, vi har arbejdet med på seminariet frem til, at vi skal ud til praktikstedet? (...)” (Bilag 2, s. 13).

Det tydeliggøres her, at der er en oplevelse af, at praktikstedet blandt andet mangler reel viden om, hvad der rører sig blandt de studerende, og hvad der er aktuelt på uddannelsesstedet. Ansvar for at den viden eksporteres ud, placeres umiddelbart hos uddannelsesstedet;

”(...) Og jeg vil da sige, at det er seminariet, fordi de sender jo os ud” (Bilag 2, s. 13).

Samarbejdet og dets udfordringer kommer også til udtryk i forbindelse med indkald, hvilket ligeledes modtager kritik fra de pædagogstuderende. Indkaldets formål er blandt andet, at de studerende får skabt et refleksionsrum over praktikkens erfaringer med praktikvejleders, undervisers og medstuderendes hjælp. På et uddybende spørgsmål om, hvorvidt dette rum findes, svares der;

”Ikke altid ... det er sgu svært at tage sit studie seriøst, når vejlederen sidder og snakker nede i krogene, og ens egen vejleder ikke er med, og mere end halvdelen af ens medstuderende har ikke lavet deres ting. Så synes jeg, at det er svært (...)” (Bilag 2, s. 15).

Her synes føromtalt ansvar alligevel at blive placeret andre steder end udelukkende hos uddannelsesstedet. Der fremhæves, at flere parter har et vist ansvar for at samarbejdet, og dermed målet med indkaldet, lykkedes. Når medstuderende og praktikvejledere forventes at bidrage væsentligt til refleksion og læring, så skabes der

dårlige betingelser for indkaldets formål, hvis netop disse parter opleves useriøse. Der er bred enighed hos de pædagogstuderende om, at praktikvejlederne ofte ikke lever op til de studerendes og uddannelsesstedets forventninger og krav. I forhold til om indkaldene fungerer efter hensigten, fremhæves;

”Nogenlunde ... jeg vil sige, at der er ofte er mangel på vejledere til dem (...)” (Bilag 2, s. 14).

Samme studerende fortsætter og anerkender, at det også er et ressourcspørgsmål;

”(...) Jeg mødte en leder, der sagde: ”Jamen, jeg kan da godt være vejleder, men jeg har bare ikke tid til det” ... Det giver jo ikke mening” (Bilag 2, s. 15).

Der efterlyses altså både ressourcer i form af praktikvejledere samt tid til at være vejleder, hvilket naturligvis påvirker oplevelsen af indkaldets kvalitet. Hvis for mange studerende er på indkald uden deres vejleder fra praktikken, så mister indkaldet en del af sin sammenbindende funktion.

Lærerstuderende

Den overordnede vekselvirkning mellem teori og praktik mødes med en anden og klart mere skeptisk holdning end hos de pædagogstuderende. Der er bred enighed om, at der er for lidt praktik;

”Altså, jeg synes ikke, at der er en vekselvirkning, hvor de to forskellige størrelser gensidigt påvirker hinanden på en god måde. Jeg oplevede det mere som vekselvirkning i den forstand, at der kommer en indkapslet periode, hvor jeg ikke er på seminariet, og vups ... så når den er ovre, så er det tilbage på seminariet. Vekselvirkningen spiller ikke sammen. Og jeg oplevede ikke så meget sparring, slet ikke som jeg havde forestillet mig ... (...)” (Bilag 3, s.10).

En anden studerende supplerer med;

”Jeg kunne godt tænke mig, at der var mere vekslen. At man simpelthen, fx de to første år, var tilknyttet en bestemt skole og nogle bestemte klasser. Og så de næste år måske var tilknyttet en anden skole og nogle bestemte klasser. Så man hele tiden fik noget teori, og så kom man ud og afprøve det og så tilbage igen. Så der var lidt mere den der ping pong (...) ... så er man lige ude i de der syv uger, hvor man som sagt lige får foden indenfor, og så skal man tilbage igen. Man når ikke rigtigt, at nå hele vejen rundt. (...) det kunne være rart med lidt mere praktik og lidt mere vekselvirkning” (Bilag 3, s. 9).

En konsekvens af den manglende praktik på læreruddannelsen formuleres således af en studerende:

” (...) Der synes jeg generelt, at praktiklængden eller mængden er alt for lille. Jeg synes ikke, vi har nok praktik på lærerseminariet i forhold til, at kunne lave en ordentlig kobling til det vi også arbejder med, når vi er på seminariet (...)” (Bilag 3, s. 1).

Ovenstående citater tyder på, at det tilsyneladende kræver et større praksiskendskab at kunne arbejde med det teoretiske. Der gives udtryk for, at praksiserfaringerne er vigtige for at arbejde med pædagogik på et teoretisk plan;

” (...) så har man været ude et halvt år sammenlagt måske, i den sidste praktik, og så har man gjort sig masser af erfaringer, og det gør så, at teori og praksis hænger mere sammen ” (Bilag 3, s. 2).

Det tydeliggøres samtidigt, at omfanget og længden af praktikken er vigtig for de studerendes opfattelse af relationen mellem teori og praksis. Jo mere praktik, jo mere erfaring kan de studerende knytte til den teoretiske undervisning på uddannelsesstedet.

Yderligere er de lærerstuderende også optagede af samarbejdet mellem uddannelsesstederne og praktikstederne. Det mødes med en del kritik;

” (...) i vores første praktik blev praktikskolerne inviteret ud på seminariet, og seminariet blev inviteret ud på praktikskolerne ... Men når man så mødte op, så var ens praktikskole måske ikke repræsenteret, eller vi blev inviteret ud på en forkert skole, eller der var en masse ting, der ikke stemte overens (...) Det synes jeg så desværre, har været mønsteret hele vejen igennem frem her til fjerde år ” (Bilag 3, s. 1).

Man kan anskue ovenstående fra to forskellige vinkler. For det første bemærkes et udtryk for frustration over strukturelle mangler i samarbejdet mellem uddannelsessted og praktiksted. For det andet som et udtryk for, at der rent faktisk er søgt at skabe et forum til samarbejde om end, at det ikke virker efter hensigten i denne sammenhæng. Praktikstederne udsættes for en del kritik. Særligt praktiklærerne på praktikstedet kritiseres;

” (...) De er måske ikke lige så engagerede, som de burde være eller nogen har måske været praktiklærere lidt for længe (...) Seminariet vil rigtig gerne rigtig mange ting, men praktiklærerne eller skolen er bare ikke helt med på samme niveau ” (Bilag 3, s. 10).

Det opleves naturligtvis som problematisk, at praktiklærerne tilsyneladende er udbrændte, uengagerede eller tænker samarbejdet på et andet plan end uddannelsesstedet og de studerende.

Trepartsamtalerne er ment som en opkvalificering af samarbejdet, der skal støtte op om de studerendes refleksion og deres udbytte af praktikken. Det er en vejledende samtale, hvor den studerende, praktiklæreren og underviseren mødes for sammen at støtte den studerendes læring. De lærerstuderende har divergerende oplevelser med trepartssamtalen:

”Jeg synes, det er meget forskelligt ... Jeg oplevede et år, hvor det var brugbart, og de to andre år, der har det været rigtig rigtig hyggeligt, men sådan rent fagligt ... har der ikke ... (..)” (Bilag 3, s. 11).

En anden studerende supplerer:

”Det der med trepartssamtaler ... Det har jeg først hørt om i år ... på fjerde år. Jeg tænkte, da min lærer sagde: ”Hvornår skal du have besøg?” ... Besøg?? Hvad skal det gå ud på, og så forklarede hun hvad det gik ud på. Det har jeg heller ikke haft i de tre første år (...)” (Bilag 3, s. 11).

To andre studerende fortæller, at de ikke har haft trepartssamtaler. I forhold til at vi blandt andet undersøger om et samspil kan lade sig gøre, og hvilke betingelser dette samspil har, kan vi konstatere, at det i sig selv får svære betingelser, når trepartssamtalerne ikke afholdes, eller hvis de studerende ikke informeres om deres ret til samtalen. De studerende er enige om, at samspillet mangler blandt andet handler om et behov for et tættere samarbejde:

” (...) Og så er der måske for stor distance mellem praktikskolerne og seminarierne og de studerende. Og hvis der bliver lavet tiltag de tre grupper imellem, jamen så er der altid nogen, der ikke bakker det op, lige så meget som de måske burde” (Bilag 3, s. 1).

En studerende er dog opmærksom på, at ansvaret for trepartssamtalens kvalitet og afholdelse ikke udelukkende befinder sig hos praktikstedet eller uddannelsesstedet:

” (...) Jeg skal så også sige, at jeg har heller aldrig selv lagt op til, at det skulle være noget særligt, fordi det har været: ”Du skal komme op og besøge den skole, jeg er på og se, hvad der foregår.” ... Så der kunne jeg bestemt også godt have gjort en større aktiv indsats selv med at få koblet skole og seminarium” (Bilag 3, s. 11).

17.6 Sammenligning af *vekselvirkning*

Ved en sammenligning af de pædagog- og lærerstuderendes opfattelser af vekselvirkningen mellem teori og praktik er det oplagt at tage i betragtning, at pædagoguddannelsens praktikperioder har en samlet varighed på et år og tre måneder, mens læreruddannelsens praktikperioder opererer med en samlet varighed på 24 uger (jf. afsnit 7.1.3; afsnit 7.2).

Det er iøjnefaldende, at de pædagogstuderende er meget tilfredse, og oplever denne vekslens som en relevant og vigtig årsag til refleksion i deres uddannelse. Positiviteten afspejles også i, at længden på praktikkerne og teoriopholdet på uddannelsesstedet opleves som passende. De længerevarende praktikperioder giver dem en god mulighed for at anvende viden i form af gentagelse (jf. afsnit 11.3).

De lærerstuderende oplever derimod ikke samme gensidige påvirkning og savner dermed mere vekslens mellem teori og praktik. De giver blandt andet udtryk for, at de mangler praksiserfaringer, og betragter disse erfaringer, som vigtige for at kunne arbejde på et teoretisk plan. Vi oplever ikke, at de lærerstuderende får oparbejdet en rutine i praktikken i forhold til de korte perioder. Det betyder, at den viden de anvender i nye sammenhænge i praktikken, applikation, overvejende er af teoretisk karakter. Samtidig vil deres mulighed for at anvende viden i form af gentagelse være reduceret (jf. afsnit 11.3).

Vekselvirkningen opleves som en struktur, der overordnet set skal støtte de studerendes primære og sekundære erfaringsdannelse. De ”aha oplevelser” som de pædagogstuderende refererer til skabes ved, at de primære erfaringer fra praktikken danner forståelsesramme for de sekundære erfaringer fra uddannelsesstedet. Denne vekslens refererer blandt andet til Jarvis’ teori om erfaringsdannelse, hvor de pædagogstuderende altså oplever en erfaringsmæssig fordel ved uddannelsens vekselvirkning mellem teori og praksis (jf. afsnit 11.2).

Vi oplever, at de lærerstuderende udtrykker, at deres uddannelse ikke skaber mulighed for, at denne primære erfaring gøres i samme omfang, som vi ser det hos de pædagogstuderende. De lærerstuderende er begrænsede i deres primære erfaringer, hvilket ifølge Jarvis kan have den konsekvens, at de vil have vanskeligere ved at begribe de sekundære erfaringer. Dette betragter vi som en vigtig årsag til, at de oplever en større udfordring i at se relationen mellem deres praktik og det teoretiske stof, de arbejder med på uddannelsesstedet.

Både pædagog- og lærerstuderende er enige om, at samarbejdet mellem praktiksteder og uddannelsessteder er mangelfuldt. Der opleves, at praktikstederne ikke har nok viden om, hvad der rører sig på uddannelsesstederne. I denne sammenhæng oplever de pædagogstuderende, at indkaldet under praktikken ikke altid fungerer optimalt. De fremhæver useriøsitet og mangel på kompetente vejledere, som værende nogle af årsagerne her til. For de lærerstuderendes vedkommende handler det om, at trepartssamtalerne ikke fungerer optimalt, hvilket kommer til udtryk ved, at de enten ikke afholdes, eller at vejlederne ikke er engagerede.

Praktikken med henholdsvis indkald og trepartsamtaler som sammenbindende funktioner er kernen i disse to vekseluddannelsers evne til samspil, hvilket også understreges i uddannelsernes bekendtgørelser. Derfor er det særlig problematisk, når dette ikke fungerer efter hensigten, fordi der i samspillet ligger indbygget, at teori og praksis skal forbindes. At trepartssamtalerne ikke fungerer, er i tråd med den tidligere nævnte undersøgelses resultater fra Blaagaard Seminarium (jf. afsnit 12.2) som viser at, de lærerstuderende mangler viden om selve samtalens struktur og hensigt. Denne manglende viden betragter vi, som en afgørende årsag til de studerendes manglende engagement og ansvar for at samtalen gennemføres (jf. afsnit 12.2).

Der er markant enighed om, at samarbejdet mellem uddannelsessted og praktiksted kan forbedres. Både pædagog- og lærerstuderende fremhæver mangel på kompetente vejledere og ønsket om et tættere og større samarbejde mellem parterne. De pædagogstuderende har behov for, at deres praktikvejledere har større viden om, hvad der rører sig på deres uddannelsessted, og hvilke krav de som studerende stilles overfor. På tilsvarende måde oplever de lærerstuderende, at en manglende viden hos praktikskolerne er en belastning for dem i deres praktikker.

På baggrund af uddannelsernes forskellige opbygning fylder indkald kun hos de pædagogstuderende, mens trepartssamtalerne udelukkende er aktuelle hos de lærerstuderende. Derfor er de to ting heller ikke umiddelbare sammenlignelige, men der er ligheder ved deres oplevelse af mødet mellem samarbejdets tre parter. På den baggrund er indkald og trepartssamtaler både et slags lighedspunkt og en forskellighed rent strukturelt.

17.7 Struktur

Denne kategori har vi ligeledes inddelt i endnu fire underoverskrifter. *Specialisering* og *De pædagogiske fag* hører til interviewet med de pædagogstuderende, mens *Placering af fag* og *Opdeling af fag* hører til interviewet med de lærerstuderende. I det følgende vil se nærmere på disse kategorier.

Pædagogstuderende

Pædagoguddannelsens struktur opleves forholdsvis positivt. Samtlige af interviewets pædagogstuderende er som beskrevet tilfredse med især praktiklængden og dens placering i uddannelsen.

”Altså, det ville jo ikke virke ordentligt, hvis vi startede med alt praktik. For det første ville vi ikke være udrustede til praktikkerne på nogen måde(...)” (Bilag 2, s. 11).

Den overordnede struktur opfattes således som værende hensigtsmæssig og samtidigt givende for det faglige udbytte af praktikken. I forhold til specialiseringen fremstår

både det indholdsmæssige og placeringen ikke helt tilfredsstillende for de studerende. Indholdsmæssigt savnes der mere undervisning indenfor specialpædagogikken (jf. afsnit 7.1).

"(...) jeg tænker tilbage på, når vi har haft pædagogik på første semester ... jamen, så er det igen det der med de der børn. Det kører i de der børn hele tiden ... og børnehaver og eksempler fra børnehaver, og det er jo også fint nok, men hvis det er der man ligesom ved at man ikke skal være, så kan man godt sidde og have lidt den der med ... "kom nu videre fra de der børn" ..." (Bilag 2, s. 22).

De studerende vil være meget lidt tilbøjelige til at engagere sig i undervisningen, hvis temaet der undervises i, er præget af manglende interesse. Meningen med undervisningen udebliver ganske enkelt (jf. afsnit 11.0). En anden studerende fortsætter;

"(...) det er igen den der med, at specialiseringen ligger for sent (...)" (Bilag 2, s.22).

Når dette opleves uhensigtsmæssig af de studerende, udebliver meningen med den. Det skal ses i lyset af, at de studerende muligvis foretager anderledes valg i deres uddannelse, hvis de oplever, at de skal vente på at modtage undervisning i det, de finder relevant eller passende på fx et tidligere tidspunkt;

"Ja, men jeg har jo netop ladet være med at tage specialiseringen ... Altså jeg har jo taget "Børn og unge", for jeg har ikke vidst nok om det andet, jeg har simpelthen ikke fået nok informationer om det ... jeg har ikke haft noget undervisning i det (...)" (Bilag 2, s. 22).

Ovenstående tolker vi som, at den pågældende studerende har en interesse indenfor specialområdet, men at undervisningen tilsyneladende har været enten mangelfuld eller uhensigtsmæssigt placeret. På den baggrund fravælger den studerende at specialisere sig indenfor specialområdet. Vi kan dermed se, at placeringen af fag har stor betydning for uddannelsens udfald.

De pædagogiske fag er, sammen med praktikken, de bærende fag i pædagoguddannelsen. På et uddybende spørgsmål om hvorvidt de studerende kan trække på deres undervisning i faget pædagogik for at opnå kompetence i deres praksis, responderer de rimelig enstemmigt bekræftende. En enkelt studerende skiller sig ud;

"Det meste synes jeg faktisk, at man lærer derude med samværet med børnene. (...) Ved at sidde på en stol lærer man ikke, at kunne være der for børn eller finde ud af, hvad de måske har behov for" (Bilag 2, s. 18).

Men de andre studerende ser en rimelig klar sammenhæng mellem pædagogikfagets teorier og de praksisser, de afprøver i deres praktikker (jf. afsnit 17.1).

Lærerstuderende

Denne kategori er inddelt i to underoverskrifter, *Placering af fag* og *Opdeling af fag*. De lærerstuderende er yderligere optagede af fagfaglige fag, som en naturlig del af deres uddannelse.

I forhold til læreruddannelsens overordnede struktur er de studerende klart kritiske overfor tilrettelæggelsen af praktik:

"(...) jeg synes helt sikkert, der mangler en masse praktik og praksis at sætte på ... Lidt mere parallelt forløb, kunne jeg godt tænke mig. Fordi der er for langt i mellem de perioder, hvor man er i praktik" (Bilag 3, s.1).

Ovenstående påpeger, at der både er brug for mere, hyppigere og længevarende praktikophold. Samtidig er de lærerstuderende kritiske overfor placeringen af de pædagogiske fag i deres uddannelse. Fagene opleves skarpt opdelt og adskilt, hvilket tilsyneladende giver anledning til forholdsvis stor frustration hos de studerende.

" (...) Altså min lærer har været meget sådan: "Jamen det der det er pædagogik, det kan du ikke bruge her." Det har været meget sådan, at det hører ikke til det her fag. Men jeg synes egentlig, at de overlapper hinanden, de psykologiske fag. Fx i to af de psykologiske fag bruger du da den samme teoretiker (...)" (Bilag 3, s. 8).

En anden studerende supplerer med følgende:

"(...) jeg tænker, at fokus på de tre praktikker, jeg har været i, har været afhængig af de fag, jeg så har haft den pågældende årgang. Hvor der ikke har været en sammentænkning af, at jeg nu på 3.årgang, så har haft både psykologi, pædagogik og didaktik ... (...) Så måske en større sammentænkning mellem de tre fag, og så netop også koblingen fra de tre fag til praksissituationer (...)" (Bilag 3, s. 8).

Flere studerende giver udtryk for frustration og manglende forståelse for det skarpe skel mellem de pædagogiske fag i deres uddannelse. Da de ved uddannelsens afslutning skal kunne koble fagene sammen, opstår der yderligere frustration:

"(...) Og det viser sig jo også, at man i sin bachelor til allersidst skal kunne sammendrage det hele. Så hvorfor er der sådan en mur mellem dem, når man til sidst skal bruge dem alle i en stor sammenhæng? Der synes jeg, at det har været lidt svært (...)" (Bilag 3, s. 8).

Vi refererer til Illeris' teori om, at hvis mening udebliver, så skabes der vanskelige vilkår for læring (jf. afsnit 17.1). Man kan sige, at logikken i eller meningen med fagenes forholdsvise skarpe opdeling ikke er tydelig for de studerende her. De forstår ganske enkelt ikke, hvorfor det er sådan.

En enkelt studerende som også oplever fagene meget adskilt, beskriver trods alt et undervisningsforløb, hvor der ikke var denne opdeling, og hvilken betydning det havde;

"(...) Det gjorde jo, at vi havde alle de der overvejelser inden. Så vi kunne jo sidde dagen før og planlægge, hvordan vi ville køre de næste to timer dagen efter. Hele tiden snakke om, "Hvorfor gjorde vi sådan?" Så det var faktisk en kolossal hjælp for os, det at didaktikforløbet var bygget ind i danskforløbet" (Bilag 3, s. 17).

Ovenstående synes at pege på, at der bedre kan opstå forståelse for relationen mellem teori og praksis, hvis fagene er mindre adskilt og derimod mere integrerede i hinanden. Den refererede oplevelse skildrer samtidigt, at de studerendes refleksion blev skærpet på grund af fagenes integration.

En studerende nævner, at uddannelsesstedet ved hjælp af 0,2 samarbejdet forsøger at lave en kobling mellem de fagfaglige og pædagogiske fag. De studerende, oplever ikke at 0,2 samarbejdet kompenserer for deres oplevelse af de meget adskilte fag. En studerende siger følgende;

"Men jeg tror også, at seminarierne er klar over det. For da jeg startede, var der et fag, der hed 0,2, (...) Det var sådan lidt overfladisk, så jeg tror, at de er opmærksomme på det. Jeg tror bare ikke, at de ved, hvad de skal gøre" (Bilag 3, s. 2).

Ud fra det samlede interviewmateriale kan vi se, at de lærerstuderende undrer sig over placeringen af de pædagogiske fag. Mange får først undervisning i didaktik i løbet af deres tredje studieår. De giver udtryk for, at de mangler den viden, faget omfatter i deres første praktikperioder;

"(...) Så jeg kan da undre mig over, at didaktik kommer på tredje år, (...) I min verden er det da i hvert fald noget af det ypperste, man skal kunne, når man starter op i sin første praktik (...)" (Bilag 3, s. 8).

17.8 Sammenligning i forhold til *struktur*

De pædagogstuderende ser en forholdsvis tydelig sammenhæng mellem praktik og teori og fremhæver en rimelig anvendelighed af de pædagogiske fag samt en god fordeling af praktikforløb. De lærerstuderende har en del sværere ved at få øje denne

sammenhæng, hvilket de begrundet med mangel på praktik, uhensigtsmæssig placering af faget didaktik og en meget skarp opdeling af de pædagogiske fag.

Det er vores tolkning, at pædagogikfaget i pædagoguddannelsen, som er et konstrueret og sammensat fag, er til gavn for de pædagogstuderendes mulighed for at se sammenhængen mellem faget og deres praktik. I og med at faget er konstrueret til at belyse praksis ud fra både pædagogiske og psykologiske tilgange lettes forståelsen af forbindelsen til praksis, der netop ikke er fagopdelt men meget kompleks. Læreruddannelsens skarpe adskillelse af fagene pædagogik, psykologi og almen didaktik kan på den baggrund være en hindring i at se fagenes forbindelse til praksis.

Desuden har de lærerstuderende den dobbelte fagfaglighed at forholde sig til. Denne ekstra dimension ved læreruddannelsen fylder naturligvis, og er en væsentlig forskel på uddannelserne. De lærerstuderende skal dels forholde sig til de fagfaglige fag og dels de pædagogiske fag. Det er bemærkelsesværdigt, at de ikke ser noget problem i at relatere de fagfaglige fag til praksis. Fagene bibringer de studerende fagfaglige kompetencer, men kompetencer til formidlingen heraf efterlyses af de studerende. Dette hænger fint sammen med, at de studerende kritiserer 0,2 samarbejdet og peger på, at det ikke fungerer efter hensigten.

Yderligere fremhæver de lærerstuderende placeringen af de pædagogiske fag som problematisk. De oplever, at fx pædagogik og didaktik ligger for sent i uddannelsen i forhold til, at de kan bruge teorien i deres praktikker. De pædagogstuderende ser umiddelbart ingen problematik i de pædagogiske fags placering, men til gengæld understreger de placeringen af deres specialisering, som værende uhensigtsmæssigt placeret.

Når tidligere refererede undersøgelser som EVA (EVA, 2002; EVA, 2003a/b) og AKF (AKF, 2008) peger på, at det er vanskeligere for de lærerstuderende end for de pædagogstuderende at få øje på relationen mellem teori og praksis, kan forskellene i uddannelsernes struktur have betydning. Vi vil især fremhæve pædagoguddannelsens konstruerede fag som en fordel i forhold til at tydeliggøre relationen mellem teori og praksis.

17.9 Refleksion

Kategorien *Refleksioner* har underoverskriften *Hvordan lægges der op til refleksion?* Det fremgår af det samlede interviewmateriale, at det er det spørgsmål de studerende er optagede af. Vi vil i det følgende danne os et overblik over de studerendes forståelse inden for denne underoverskrift.

Pædagogstuderende

I fortolkningen af denne kategori i interviewet med de pædagogstuderende kan vi udlede, at de studerende oplever, at deres uddannelse lægger op til diskussioner af praksis. Det kommer til udtryk i følgende udsagn;

"(...) så er det da rart, at det en gang i mellem lykkedes at få skabt et forum, hvor det lige som er tilladt, at man tager den diskussion om, hvad gør man i en bestemt situation ..." (Bilag 2, s. 18).

En anden studerende siger;

"Fx under indkald i praktikken ... der skal vi ofte komme med nogle situationer, som vi har været i i praktikken, og så fortælle om det har været nogle gode situationer eller nogle dårlige situationer, og hvordan vi tacklede det. Og så har det så ofte været oppe til dialog om, hvordan man kunne gøre det ... det har jo så været, at man har gjort noget, og så kan vi sige ud fra de erfaringer ... prøve at konkludere det rette svar ud fra det" (Bilag 2, s. 4).

Der til svarer en anden studerende;

"Jamen, det er vel også løbende, det vi gør, når vi har undervisning ... altså hvis vi har et oplæg om en eller anden artikel, vi har læst eller et eller andet, vi har læst, så er det jo også løbende der, at man lige som trækker sine praktiske erfaringer frem fra sin praktik" (Bilag 2, s. 4).

Andre studerende udtaler;

"(...) så er det først, når man kommer hjem, at man ligesom tænker; "Nå ja, jeg var i den situation ... hvad kan jeg lære ud fra den(...)" (Bilag 2, s. 7).

"(...) at man så rent faktisk lige kan stoppe op og sige; "Tænk dig om, tænk dig om, hov vent jeg har hørt noget om det her via en teoretiker" (...)" (Bilag 2, s. 7).

"Det er ofte, når man får reflekteret, at man rigtig begynder at lære af det ..." (Bilag 2, s.7).

Ovenstående citater siger noget om, at de studerende reflekterer over praksissituationerne med udgangspunkt i de erfaringer, de har gjort sig i praksisfeltet. Denne refleksion sker både i undervisningen, under indkald, i praksis og efter praksis. Samtidig udtrykker de, at denne refleksion har stor betydning for, om de opnår en forståelse eller læring angående deres praksis. De svarer positivt på spørgsmålet om, hvorvidt det skal forstås således, at det er vigtigt med refleksion bag handlingerne i praksis.

De studerende peger på, at praktikvejlederens rolle har stor betydning for deres refleksion. En studerende siger således:

"(...) jamen, så var de gode til at stille spørgsmål til en ... jamen, "Hvorfor handlede du egentlig, som du gjorde"? ... "Hvad gjorde, at du blev nødt til at handle sådan"? (...) det er det der med at fik sat tankerne i gang (...)" (Bilag 2, s. 8).

Samtidig udtrykker de studerende at forståelsen af, hvad de har oplevet i praksis afhænger meget af, hvad de selv aktivt gør for at fremme forståelsen. En studerende udtaler:

"(...) altså det er jo lidt med forskel, hvilket oplæg læreren kommer med... hvis du begynder på at drage nogle paralleller til det, og du så begynder at spørge ind, og fortæller om en given situation, så er det først der, at der begynder at komme noget på, hvor man tænker: "Okay, så har det måske ikke været en helt forkert tankegang" eller noget i den dur ikk"? ..." (Bilag 2, s. 5).

Udsagnet siger noget om, at en dybere forståelse af praksis kan begynde, hvis de studerende bevidst, ved at spørge ind til lærerens oplæg, forsøger at reflektere over noget generelt i sammenhæng med deres konkrete oplevelser.

En studerende siger:

"Jeg synes så, at det er nemmere, at når man er ude i praktik, at man så kan gå tilbage til seminariet og så tage den pågældende situation, man har været ude at opleve, og så sige: "Nå ja, men den kan man bruge i forhold til denne her teori (...)". Jeg synes, at det er svært, at gå ud i praktikkerne og så sige: "Nu vil jeg bruge denne her teori", for det er ikke sikkert, at teorien passer på børnegruppen eller brugergruppen" (Bilag 2, s. 1).

På den baggrund er det vores fortolkning, at de studerende primært lægger vægt på den form for refleksion, der tager udgangspunkt i praksis. Og ikke som hos Dale hvor refleksion tager udgangspunkt i teori. Men de studerende peger også på, at det ikke handler om enten eller. En studerende siger:

"Altså, det ville jo ikke virke ordentlig, hvis vi startede med alt praktik. For det første ville vi ikke være udrustede til praktikkerne på nogen måde. Hvis vi først havde haft en masse teori først, så ville vi simpelthen have glemt alle de forskellige teorier, som vi havde lært hen ad vejen. Så er der heller ikke tid til refleksion" (Bilag 2, s.11).

Lærerstuderende

Når de lærerstuderende udtaler sig angående refleksion i deres uddannelse, siger de følgende;

"(...) synes jeg egentlig, at seminariet er gode til at danne det der reflekterende og evaluerende ... Altså det lægges der meget op til. Det har jeg oplevet på KDAS i hvert fald, at evaluering og refleksion over egen praksis det er meget vigtigt" (Bilag 3, s. 14).

Den samme studerende fortsætter med;

"Ja, det oplever jeg faktisk. Det bliver der lagt meget op til. Det er noget af det, jeg synes fungerer rigtig godt" (Bilag 3, s. 14).

De fremhæver situationer, hvor de mener, at uddannelsen opfordrer dem til refleksion over praksis.

"(...) ... i de produkter der bliver fremstillet og eksamener og sådan ... det er der refleksionen bliver belønnet. Og evalueringen af selve praktikforløbene ... Den er enormt ringe på mit seminarium. Det er, hvad man selv synes, og hvad de andre har oplevet. Og det er gerne "Det var godt" og "Det var skidt" ud fra nogle personlige bevæggrunde. Det faglige træder lidt i baggrunden. Men evalueringen over praksis, og også på et teoretisk plan, den fungerer rigtig godt hos os" (Bilag 3, s. 15).

Samme studerende fortsætter;

"(...) der oplever jeg faktisk også, at teorien bliver brugt til praksis. (...) Så det er ikke helt skidt ..." (Bilag 3, s.15).

En anden studerende tilføjer;

"Jamen, jeg er også enig. Jeg synes, det er meget i de pædagogiske fag, at ens erfaringer og refleksioner bliver brugt, fordi man kommer med nogle situationer, som man så kan besvare ud fra de situationer og erfaringer, man selv har. (...) Men der går man også meget ind og vurderer på "Hvad tror du der skete, da du gjorde det?" ... Det er meget sådan, at du tænker over, hvad du gør (...). Men jeg synes, at der er helt sikkert en refleksion, men det er mere den der opgaveproces, der er efterfølgende. At man tænker over, hvad man har gjort, og at man skal skrive det ned, som man så bliver vurderet på bagefter. Hvor man så igen sidder og snakker om "Jamen, hvad følte du egentlig i denne her situation?" og "Du skriver sådan og sådan, hvad tror du egentlig, du kan sætte det op imod?" ... og sådan nogle ting. Så den er der, det er der ingen tvivl om. (...)" (Bilag 3, s. 16).

Vi kan heraf udlede, at læreruddannelsen lægger op til de studerendes refleksion i de konkrete undervisningslektioner og i form af skriftlige opgaver. Begge former for refleksion kommenteres positivt af de studerende. Den form for refleksion de

studerende primært taler om er refleksion med udgangspunkt i en erfaret praksis. En studerende udtaler;

”Man bearbejder i princippet også inde i sig selv hele tiden. Fordi hvis du har været ude i en praktiksituation eller en time, der simpelthen bare er gået helt ad helvede til, så helt automatisk går du jo ud fra den time og tænker ”Hvad gik der lige galt her?” Og der kommer du jo helt automatisk til at tænke over det. Og det samme hvis det har været modsat, og du bare har haft en helt fantastisk time, og man så tænker ”Hvad gjorde jeg egentlig?” eller ”Hvad gjorde eleverne for, at det blev så godt?” Så jeg tror, at det er en selvrefleksion ... der finder sted lige meget hvad. Om du så har talt om den eller får skrevet den ned, så er det noget, du vil tænke over inde i dig selv” (Bilag 3, s. 15).

17.10 Sammenligning i forhold til *Refleksion*

Ved begge uddannelser fremhæver de studerende den form for refleksion, der sker med udgangspunkt i en erfaret praksissituation. De pædagogstuderende er i højere grad end de lærerstuderende optagede af den refleksion, de har i selve praksissituationen, mens de lærerstuderende er optagede af, hvordan refleksion forekommer, når de skriftligt skal evaluere deres praktikperioder.

Dette tyder på, som tidligere beskrevet, at de lærerstuderende i højere grad end de pædagogstuderende bliver sat i en position, hvor det er nødvendigt at trække på den vidensform, der baserer sig på episteme og som er distanceret fra praksis. De pædagogstuderende får på den måde mere erfaring end de lærerstuderende med at være reflekterende praktikere. Refleksion og handling er for de pædagogstuderende i højere grad tidsmæssigt tæt forbundet, og man kan derfor tale om refleksion-i-handling.

Det er vores fortolkning, at selv om de studerende fremhæver noget forskelligt, så er det ikke ens betydende med, at alle de nævnte former for refleksion ikke forekommer i forbindelse med begge uddannelser.

Dertil er det vores forståelse, at mængden af praktik har betydning for de studerendes refleksioner. Ved pædagoguddannelsen med relativt meget praktik har de studerende mange praksiserfaringer, hvilket dermed kan betyde, at praksiserfaringer får en stor plads i undervisningen. De lærerstuderende har mindre praktik og mange teoretiske fag, hvilket kan betyde, at deres refleksioner i mindre grad tager udgangspunkt i praksis, men derimod i den teori de bidrager i undervisningen.

I forhold til det samlede interviewmateriale fremhæver de lærerstuderende også, at der på trods af, at der lægges op til refleksion er meget teoretisk tavleundervisning. De fremhæver refleksion i forbindelse med skriftlige opgaver, hvilket ligeledes kan

betragtes som en mere systematisk og teoretisk form for refleksion, end det diskussionsforum de pædagogstuderende fremhæver.

I den forbindelse kan vi pege på forskellen mellem Schön og Deweys vs. Dales forskellige tilgange til kompetenceudvikling. Vi har tidligere diskuteret, hvordan Schön og Deweys tilgange bevæger sig i en proces, der tager udgangspunkt i praksiserfaringer, mens Dales tilgang bevæger sig i en proces, der tager udgangspunkt i et teoretisk grundlag (jf. afsnit 10.3). Det er vores forståelse, at det samlede interviewmateriale peger på, at pædagoguddannelsen i langt højere grad vægter en tilgang til kompetenceudvikling, der er tråd med Schöns tilgang end det er tilfældet i læreruddannelsen. Da både pædagogernes og lærernes praktiske arbejde knytter sig til den praktiske vidensform, er det vores opfattelse, at dette kan være en af årsagerne til, at de lærerstuderende udtrykker større vanskeligheder med at se relationen mellem teori og praksis. De lærerstuderende har behov for en mere lige vægtning af teoretisk og praktisk viden i deres uddannelse.

Den tidligere omtalte akademisering som uddannelserne har været igennem, har tilsyneladende været mere frugtbar i forhold til pædagoguddannelsen i og med, at der her har været meget vægt på den praktiske vidensform, og at uddannelsen til stadighed har formået at bevare denne vægtning. I forhold til læreruddannelsen derimod opfatter vi akademiseringen som en større trussel mod den i forvejen mindre praktiske vidensbase.

17.11 Underviseren

Den underoverskrift vi har udledt af kategorien *Underviseren*, har vi kaldt *Rolle*. Vi har valgt denne underkategori, fordi de studerende giver udtryk for, at underviserens rolle på forskellige måder har betydning for de deres læring.

Pædagogstuderende

Som nævnt ovenfor har praktikvejlederens rolle betydning for, hvordan de studerende reflekterer over deres praksiserfaringer. Underviseren har en særlig rolle i denne sammenhæng. De studerende peger på, at underviserens engagement er vigtigt for deres forståelse af det pågældende fag og dets sammenhæng med praksis, og at de overvejende synes, at de er overladt meget til sig selv. En studerende udtaler;

”Jo, men det drejer sig jo også om noget så simpelt som selve underviserne ... er det nogen, man kan mærke, at de brænder for deres fag (...)” (Bilag 2, s. 9).

De taler gentagne gange om den gode underviser og den gode undervisning. Hvilket beskrives som følgende;

"(...) Der er hun skide god som underviser, fordi hun både er faglig dygtig, og selv har været i felten på forskellige planer (...)" (Bilag 2, s. 20).

Hun fortsætter;

"... Så kommer der pludselig en forståelse, og folk i klassen siger måske; "Nå ja, jeg har sgu da haft noget lignende eller vil det så sige, at når jeg går ud og gør sådan og sådan...", så får du enten svaret "Ja", "Nej" eller "Den her teoretiker fortæller sådan og sådan". Du får noget kød på bordet med det samme" (Bilag 2, s. 20).

Den studerendes svar på hvad det så er, hun er god til, er;

"Det er både teori og egne erfaringer ..." (Bilag 2, s.20).

En anden tilføjer;

"Hun gør teori til praksis faktisk ... og hjælper os over teorien til praksis og praksis til teorien ..." (Bilag 2, s.20).

En anden tilføjer yderligere;

"Og hun når at vende den om og sige; "Hvad tænker du så selv" ... (...)" (Bilag 2, s.20).

Modsætningen til denne undervisning beskrives således;

"(...) "Her har I teorien, jeg håber I selv har praksis", og at man så selv kan kaste det sammen" (Bilag 2, s.20).

Det er vores fortolkning, at de studerende hermed mener, at underviserens rolle er at hjælpe dem med at se deres praksiserfaringer i et teoretisk lys. Når det sker i undervisningen føler de, at de lærer noget. Man kan med andre ord sige, at det er underviserens rolle at skabe rum for denne refleksion. For at kunne dette, skal underviserne, i de studerendes forståelse, være kompetente på den måde, at de både er faglige og teoretiske, og samtidig har egne erfaringer fra praksis.

Lærerstuderende

De lærerstuderende udtrykker også oplevelser med underviserens rolle i forbindelse med deres uddannelse.

”Det har nemlig noget at gøre med, hvad for en underviser man har. (...) Dem der har været ude i folkeskolen selv, de har rigtig meget, de kan byde ind med ... Eksempler og sådan nogen ting. Hvor de der akademiske, der nu kommer ind, det er virkelig højt niveau, og det er bare teori på teori” (Bilag 3, s. 17).

Vores fortolkning er, at det har afgørende betydning for de studerendes udbytte af undervisningen, om underviseren benytter egne praksiserfaringer ved eksempler eller om underviseren udelukkende henviser til forskningsbaserede teorier. På den ene side vil en underviser som benytter egen praksiserfaring muligvis fremstå mere autentisk end en underviser uden denne praksiserfaring. På den anden side oplever de lærerstuderende også en kvalitet i, at underviseren har et højt akademisk niveau og brænder for sit fag, hvilket udtrykkes i nedenstående;

”Ja, de svæver meget højt, og det er jo også fedt i sig selv. Jeg synes, at det er spændende, og når man brænder for sit fag, er det jo også spændende (...)” (Bilag 3, s. 17).

Et forløb på første år beskrives som ”Dansk som linjefag med didaktik”. Her blev linjefaget dansk koblet sammen med didaktik, hvilket resulterede i ekstra ressourcer i form af to undervisere med hver deres tilgang til forløbet. Der fortælles følgende om dette;

”(...) dansk fraveg det fagfaglige og gik hen og blev sådan ”både og”, hvor vi hele tiden havde koblingen. Hvor vi var det fagfaglige igennem på et specifikt område ... så kom den anden underviser på, og omsatte så det til en didaktisk indgang(...)” (Bilag 3, s. 17).

En anden studerende med erfaring fra samme forløb supplerer;

”Hvis vi ikke havde haft det der didaktikforløb, og vi så var kommet ud til den der praktislærer, der havde spurgt ”Hvor meget vil I egentlig undervise?”, så havde vi sådan set været lidt på Herrens mark (...)” (Bilag 3, s. 22).

Udover underviseren på uddannelsesstedet kommer de lærerstuderende samtidig med flere eksempler på praktislærerens rolle.

”(...) Det afhænger også meget af ens praktislærer og sådan ...” (Bilag 3, s. 1).

En studerende beskriver vigtigheden i, at praktiklæreren giver dem mulighed for at gøre sig egne erfaringer og prøve at undervise;

"(...) du har din lærer, måske din praktiklærer ... Vores lærer var rigtig god. Hun sagde; "Jeg kunne godt tænke mig, at I tog så meget fat som I har lyst til. Hvorfor vente fire år på at finde ud af, at man ikke bryder sig om at være skolelærer. Man kan lige så godt kan tage den up front" (...)" (Bilag 3, s. 2).

En anden studerende tilslutter sig ovenstående og påpeger yderligere, at underviserne på uddannelsesstedet ikke opfordrer de studerende til aktivt at relatere teori med praksis.

"(...) men det bliver ikke italesat på nogen som helst måder. Det bliver ikke sagt åbent; "Jamen, nu skal I se. Nu skal I ud i første års praktik, og nu skal I lægge mærke til de og de ting, vi har arbejdet med i dansk fx". Det sker ikke. Så det er jo egentlig kun vores "drive" som studerende der gør, at vi kan bruge det til noget ... I realiteten kunne vi have sat os tilbage på en stol og kigget på, hvordan vores praktik bliver undervist i fire uger (...)" (Bilag 3, s. 4).

Samme studerende fortsætter med en markering af praktiklærerens rolle;

"(...) vores praktiklærer sagde; "Okay, hvor meget vil I undervise?" Det var jo en helt ny situation, fordi det er jo lige som et ønskescenarie for mig, det der med at få lov til at undervise. (...) det er jo essensen af det hele. Det er jo der, at vi lærer noget simpelthen (...)" (Bilag 3, s. 4).

17.12 Sammenligning i forhold til *Underviseren*

I en sammenligning af de pædagog- og lærerstuderendes opfattelser af underviserens rolle er der flere sammenfald. For det første anvender både pædagog- og lærerstuderende termen "at brænde for" sit fag, hvilket vi forstår som en vigtig indikator for, om vedkommende favner de studerende og dermed skaber lyst til læring. Det at de bemærker underviserens engagement og indlevelse i sit fag, indikerer et forhold, der har betydning for deres udbytte af uddannelsen.

For det andet er der bred enighed om, at en underviser med egen praksiserfaring, og gerne meget af den, giver et større indblik i de respektive professioner end en underviser, der udelukkende baserer sin undervisning på akademisk viden. Dog vægtes begge ting. De pædagogstuderende taler fx om, at praksiserfaringer er vigtige, men samtidig taler de om vigtigheden af høj faglighed og teoretisk viden.

For det tredje er det en fælles oplevelse, at underviseren skal gøre noget. Det er dog noget varierende, hvilke handlinger der forventes. Fx fortæller de pædagogstuderende, at underviserens rolle er at skabe et refleksionsrum og at hjælpe de studerende med

dette. Mens de lærerstuderende mener, at underviseren skal byde ind med noget, hvilket jo ikke kan betragtes som særlig konkret.

De lærerstuderende er optagede af praktiklærerens rolle på en måde, der ikke tilsvarende opleves af de pædagogstuderendes syn på deres praktikvejleder. De lærerstuderende giver udtryk for, at praktiklæreren spiller en stor rolle, fx i forhold til hvor meget denne inviterer til, at de selv kan få lov til at undervise i praktikken. Det gøres klart, at der er markant forskel på, om de får lov til at undervise, eller om praksis observeres udefra. Vi er opmærksomme på, at der på bekendtgørelsesniveau er mere vægt på observation i første praktik end i de efterfølgende praktikker i og med, at praktikken underbygger progressionen i uddannelsen (jf. afsnit 7.2.1).

Desuden refereres der flere gange til et undervisningsforløb med to forskellige undervisere tilknyttet. Ifølge de studerende giver det flere brugbare vinkler end i de forløb, hvor der kun er én underviser på.

17.13 Undervisningsformer

Kategorien *Undervisningsformer* er en lille kategori, som ikke yderligere er delt i underkategorier. I det følgende vil vi have fokus på, hvilke forståelser de studerende har af den måde, de bliver undervist på.

Pædagogstuderende

De pædagogstuderende oplever, at undervisningsformen varierer fra underviser til underviser, men at undervisningen både tager udgangspunkt i eksempler, cases eller praksiserfaringer og i teoretiske tavleoplæg fra underviseren. En studerende siger;

”Jeg synes, det er forskelligt fra lærer til lærer ... altså nu har vi lige haft en lærer, der synes, at det fedeste er at springe teorien over og kun køre på med egne erfaringer og eksempler. Det synes jeg så måske, så bare lige blev lidt for voldsomt(...).” (Bilag 2, s. 19).

Alligevel mener enkelte, at der er for meget power point oplæg eller tavleundervisning. En studerende siger;

”(...) altså det er meget med tavleundervisning ... fx: ”Her er der et power point oplæg”, og så fortælle lidt om det, og så er der ikke mere om det” (Bilag 2, s. 19).

På baggrund af ovenstående og det samlede interviewmateriale er det vores tolkning, at de studerende oplever forskellige former for undervisning, og at den undervisning de ønsker, og som de mener, de lærer mest af er, når undervisningen integrerer teoretiske oplæg med eksempler fra praksis. Det er en undervisningsform de bliver præsenteret for, men som de ønsker mere af.

I interviewet spørger vi ind til, om de bliver undervist i at analysere, fx cases. De studerende virker uforstående og udtrykker, at det gør de ikke.

Lærerstuderende

I følge de lærerstuderende varierer undervisningsformen på uddannelsen både i forhold til, hvilket fag de bliver undervist i, og hvilken underviser de har. De studerende udtaler;

”Altså i pædagogik og didaktik synes jeg, at der bliver brugt rigtig mange eksempler. Men det er jo også igen fordi, at det er dine gøremål, der bliver vurderet der og sådan nogle ting. (...) Dansk synes jeg er meget fagfagligt ... (...) du bliver ikke undervist i, hvordan du underviser i det. Du bliver undervist i de teorier, der er under dansk og sådan nogle ting (...)” (Bilag 3, s. 16).

”Det har nemlig noget at gøre med, hvad for en underviser man har. (...) Dem der har været ude i folkeskolen selv, de har rigtig meget, de kan byde ind med ... Eksempler og sådan nogle ting. Hvor de der akademiske, der nu kommer ind, det er virkelig højt niveau, og det er bare teori på teori” (Bilag 3, s. 17).

Citaterne fortæller noget om, at der i undervisningen bliver brugt eksempler til at sætte undervisningen i forhold til praksis. Men også at det i højere grad er de undervisere, der selv har praksiserfaring, som gør brug af eksempler. De studerende udtaler sig positivt angående brug af eksempler og peger på, at de undervisere der ikke bruger mange eksempler, ikke selv har praksiserfaring, og at deres undervisning er meget teoretisk.

Tilsyneladende betyder det givne fag også noget for om undervisningen gør brug af eksempler. De studerende fremhæver, at der i de fagfaglige fag ikke gøres så meget ud af, på hvilken måde faget kan formidles i praksis, men at fokus er på fagets teori. En studerende siger;

”(...) hvis jeg skulle stå for undervisningen i didaktik og pædagogik og psykologi, så ville jeg simpelthen opstille en case med en klasse, og så ville jeg hælde alle de problemer ind omkring alle de aktiviteter, der kunne være i en klasse, og bruge det som udgangspunkt hele tiden(...)” (Bilag 3, s. 21).

Da vi spørger videre ind til om de studerende bliver bevidstgjorte om målet med undervisningen, svarer en studerende;

”Altså, man har jo nogle fælles mål at gå efter. Dem skal man jo nå på et eller andet punkt, for det er jo ligesom dem, man bliver vurderet på. Men hvis jeg spørger om det her i klassen ... ”Hvad skal jeg bruge det her til?” eller ”Hvorfor skal mine elever lære der her?”, så får jeg også et svar på det, men ellers bliver jeg ikke undervist i det” (Bilag 3, s. 18).

På den baggrund kan vi udlede, at undervisningen generelt ikke inddrager undervisningens formål. Tilsvarende bliver de lærerstuderende, som de pædagogstuderende, ikke undervist i at analysere, fx cases.

17.14 Sammenligning i forhold til Undervisningsformer

I en sammenligning af hvilke undervisningsformer der, ifølge de studerende, tages i brug på de to uddannelser, kan vi se, at undervisning med eksempler forekommer relativt ofte. Det er tilsyneladende en undervisningsform, de studerende kan genkende, og som de mener, kan være medvirkende til, at de kan relatere teori og praksis.

Undervisning med eksempler er en undervisningsform, der fremhæves af Aarkrog (jf. afsnit 11.3), og er med til at skabe mulighed for transfer. Denne undervisningsform hjælper de studerende til at se det relevante ved undervisningen. De studerende kan komme med egne praksiseksempler og dermed forbinde teori med praksis, hvilket både lærer- og pædagogstuderende giver udtryk for er muligt. Undervisning med eksempler knytter vi an til de feedbacksløjfer, Nygren er fortaler for.

Hvis de studerende er i stand til systematisk at indsamle viden fra praksis, som de kan anvende som eksempler i undervisningen, kan de på den måde bearbejde denne viden med underviserne på uddannelsesstedet (jf. afsnit 11.2). Men ingen af de studerende nævner, at deres praksiserfaringer eller praksisviden er systematisk indsamlet. Det kan give anledning til at udlede, at netop dette er en af årsagerne til, at relationen mellem teori og praksis ikke fremstår helt tydelig på trods af den erfaringsbearbejdning, der forgår på uddannelsesstederne.

Ved begge uddannelser er undervisningsformen meget afhængig af den pågældende underviser, mens det kun for læreruddannelsens vedkommende også har betydning, hvilket fag der undervises i. Når de studerende nævner, at underviseren har betydning i denne sammenhæng, er det nærliggende, som Nygren påpeger, at underviserne muligvis ikke har de nødvendige kompetencer, og at det er en af de største forhindringer i at indføre et tættere samarbejde. De undervisere der ikke selv har praksiserfaring har ikke kompetencer inden for de kerneopgaver, der hører til praksisfeltet. På den baggrund bliver det også svært for dem i samarbejde med de studerende at bearbejde praksiseksempler (jf. afsnit 11.2).

Ingen af uddannelserne underviser de studerende i analyse, og kun de lærerstuderende nævner, at de kun bliver bevidstgjort om undervisningens formål, hvis de selv spørger ind til det. I det tilfælde kan vi udlede, at de undervisningsformer Aarkrog kalder undervisning, der fremmer forståelse og undervisning i at anvende viden (jf. afsnit 11.3), ikke er undervisningsformer, der bliver anvendt i særlig høj grad i uddannelserne. Da disse undervisningsformer er med til at styrke de studendes

evne til transfer, kan det tænkes, at uddannelsesstederne med fordel kan gøre mere ud af at bevidstgøre de studerende om formålet med det pågældende undervisningsindhold, og om hvordan de studerende kan gribe denne viden an. Derved kan der skabes en forståelse af, hvad undervisningen kan bruges til og på den måde relatere teori til praksis.

Forståelse og meningsfuldhed er centrale begreber for transfer, hvilket er i tråd med, det Illeris' fremhæver med, at undervisningen skal være meningsfuld, hvis det skal føre til læring (jf. afsnit 11.0).

17.15 Tiltag

I denne kategori hører underoverskrifterne *Samarbejde* og *Forbedring* til interviewet med de pædagogstuderende, mens *Samarbejde*, *Vekselvirkning*, *Fag* og *Praktik* i samme kategori er underoverskrifterne i forbindelse med de lærerstuderendes interview. Det overordnede tema fokuserer på, hvad der vil kvalificere samarbejdet mellem undervisere og praktikvejledere samt hvilke forslag til konkrete forbedringer af uddannelserne, de studerende har.

Pædagogstuderende

De pædagogstuderende er meget konkrete angående, hvad der kan gøres for at optimere samarbejdet mellem praktiksted og uddannelsessted.

"Jamen, jeg tænker, at vejlederen i praktikken netop måske skal have en større viden om, hvad det er, der foregår på selve seminarierne (...)" (Bilag 2, s. 13).

Vejlederens manglende viden om hvad der rører sig på uddannelsesstedet, hænger muligvis sammen med følgende oplevelse;

" (...) de to studievejledere jeg havde, de havde ikke vejlederuddannelsen (...) de manglede nogle informationer (...) så de har jo ikke kunne sætte sig ind i, hvad er det seminarierne kræver af ... os som studerende og af dem som praktikvejledere (...) mange steder er heller ikke opdaterede, hvad rører sig på seminarierne lige nu eller ... de kører i deres dagligdag, og så hopper vi lige ind, og så står vi der lidt, og så hopper vi ud igen. Det er min opfattelse i hvert fald " (Bilag 2, s. 4).

Hos de pædagogstuderende er der bred enighed om, at samarbejdet mellem praktiksted og uddannelsessted kan forbedres gennem større vidensdeling. I fortolkningen af interviewet fremstår dette dilemma som størst i forhold til praktikstederne, altså at det er her, der mangler viden om, hvad der rører sig på uddannelsesstederne. Konkret foreslås der følgende for at skabe større vidensdeling;

"Den smarteste måde ville jo være at lave et eller andet lukket forum inde på internettet (...) sådan at praktiksteder og uddannelsessteder kan gå ind og ligge ting ud som CKF'erne. Det mest basale eller

deres praktikvejledninger ... det synes jeg ville være smart, også sådan noget som de studerende havde adgang til” (Bilag 2, s. 24).

Der foreslås et internetforum, i lighed med det mange uddannelsessteder allerede benytter, hvor studerende, undervisere og praktikvejledere har fælles adgang til fælles oplysninger omkring den teoretiske og praktiske del af uddannelsen.

Praktikvejlederens manglende viden kan hænge sammen med manglende vejlederuddannelse. Vi fortolker det som, at det kræver særlige kompetencer at vejlede og støtte de studerende i deres praktikker. De oplever, at det ikke er tilstrækkeligt at have en, måske forældet, pædagoguddannelse. Vejlederne skal være opdaterede og have viden om den særlige situation, de studerende er i.

Det er implicit, at praktikvejlederuddannelsen burde give kendskab til og viden om pædagoguddannelsen samt kravene til både den studerende i praktikken og til praktikstedet. Oplevelsen af en uvidende vejleder kan være med til at demotivere den studerende i sin uddannelse.

De studerende oplever yderligere, at det er deres rolle at formidle mellem uddannelsessted og praktiksted;

”(...) selvfølgelig skal den studerende ud og være en eller anden form for formidler mellem seminarium og praktiksted, men det kan ikke være rigtigt at vi hele tiden skal være formidleren ...” (Bilag 2, s. 23).

Efter vores opfattelse er det vigtigt, at den studerende fastholdes i en læringssituation. De studerende kan ikke forventes at have overblik over et anliggende som uddannelsesplanlægning.

Noget som også optager de pædagogstuderende er praktikindkald og kvaliteten af disse.

”(...) min vejleder (...) hun var aldrig med på indkald, og hun fik heller ikke rigtig observeret mig i min daglige gang med børnene (...)” (Bilag 2, s. 5).

Det giver tilsyneladende ingen mening for de studerende at få tildelt en vejleder, der ikke deltager i indkald på uddannelsesstedet eller observerer den studerendes handlinger i praksis. Begge ting er en central del af vejlederrollen, hvilket samtidigt giver praktikvejlederen et ansvar, som samme studerende udtaler følgende om:

”(...) jeg synes bare, at når man får studerende ud, så har man bare ... så er man på en eller anden måde et uddannelsessted, så bør man også holde sig opdateret, om det der egentligt sker på seminarier,

fordi man har et ansvar overfor de studerende, man har også et ansvar overfor de børn og de kollegaer man sender den studerende ud til (Bilag 2, s. 5).

Praktikvejlederne skal gennem deltagelse i den studerendes læring tage deres rolle og opgave som vejledere seriøst. Man kan sige, at praktikken blandt andet skal være med til at skabe sammenhænge for den studerende, og at det er uheldigt, når oplevelser som ovenstående bliver en hindring for at relationen mellem teori og praktik fremstår tydelig for de studerende.

De studerende kommer med flere forslag til reelle forbedringer. Følgende eksempler fremhæves;

"(...) også prøve at inddrage de studerende lidt ... hvad er det I gerne vil høre om, kan vi tilrettelægge den her undervisning i fællesskab" (Bilag 2, s. 26).

De studerende efterspørger medindflydelse, hvilket er fint i tråd med det at se det meningsfulde i og dermed øge interessen overfor undervisningen. Opkvalificering af undervisningen drejer sig ikke udelukkende om indholdet, men ligeledes om rammerne og de didaktiske overvejelser bag. Som fx nedenstående;

" (...) det kunne være rart, at man lige som havde én underviser pr. fag at forholde sig til (...)" (Bilag 2, s. 26).

Det opleves frustrerende af flere af de pædagogstuderende, at skulle forholde sig til flere forskellige undervisere i samme fag. Dette forhold betragter vi som et uddannelsesstrukturelt vilkår, men forstår de studerendes frustration, da dette kan give undervisningen et uigennemskueligt præg. Samtidigt kan det være en fordel, da mangfoldighed indenfor de pædagogiske fag er nødvendigt, da disse ikke er entydige.

Kvaliteten af undervisningen måles også på, hvorvidt der anlægges et professionelt præg;

"Jeg er lidt træt af at undervisere, der står og snakker om deres privatliv i undervisningen. Det er jeg ret ligeglad med, det interesserer ikke mig, når jeg møder op for at have en god undervisning" (Bilag 2, s. 11).

På spørgsmålet om hvordan den ideelle pædagoguddannelse ser ud, svares der;

" (...) altså den er fin nok, men den kunne helt klart gøres bedre, hvis der blev sat nogle højere forventninger til de studerende (...)" (Bilag 2, s. 25).

De pædagogstuderende har, som ovenstående viser, flere forslag til forbedringer af uddannelsen generelt og til samarbejdet mellem uddannelsessted og praktiksted specifikt. Der opleves flest forslag til forbedringer af kommunikationen og formidlingen i forbindelse med praktikken. Det er tilsyneladende her, at de studerende oplever de største problematikker.

Lærerstuderende

De lærerstuderende er væsentlige mere kritiske end de pædagogstuderende med henblik på uddannelsens vekselvirkning. Vekselvirkningen oplever de fleste som mangelfuld, og der reflekteres fx over at gøre uddannelsen længere;

"(...) Og så ved jeg ikke, om man skulle lave uddannelsen længere, og eksempelvis kigge mod Finland og kigge på, hvordan de har lavet det der ... for ligesom at kunne få længere tid til praktik(...)" (Bilag 3, s. 7).

Der argumenteres for at få plads til og mulighed for mere praktik, som de lærerstuderende i høj grad efterlyser. Et konkret forslag lyder som følgende;

"(...) At man simpelthen, fx de to første år, var tilknyttet en bestemt skole og nogle bestemte klasser. Og så de næste år måske var tilknyttet en anden skole og nogle bestemte klasser. Så man hele tiden fik noget teori, og så kom man ud og afprøve det og så tilbage igen(...)" (Bilag 3, s. 9).

Samme studerende fortsætter og bliver endnu mere konkret på, hvordan det fx kunne realiseres;

"(...) Man kunne jo godt bruge de der studiedage til at sige, at den dag er man faktisk ude i en klasse. At man er tilknyttet en klasse. Så man bruger den dag til ... ikke vikararbejde, men at man er med i en klasse (...) og måske er med en undervisningstime eller to den dag (...)" (Bilag 3, s. 9).

Den studerende er opmærksom på, at der ofte har været fokus på, at de lærerstuderende har få reelle undervisningstimer på uddannelsesstedet, og ser en mulighed for at bruge de omtalte studiedage til at få mere praksiserfaring koblet på teorien. Samtlige lærerstuderende er enige om, at mere praktik er essentiel. Der suppleres;

"(...) Vi skal have mere praktik simpelthen. Det er der man lærer en masse ting (...)" (Bilag 3, s. 20).

Der reflekteres også over at ændre forholdet med for lidt praktik i en mere overordnet ramme.

En studerende udtaler:

”Jamen, også at man fra politisk side må finde ud af om man ønsker at læreruddannelsen skal være praksisorienteret, eller om den skal være teoretisk baseret ... (..)” (Bilag 3, s. 21).

Læreruddannelsen er både praksis- og teoretisk baseret, hvilket vi ser som en af dens styrker. Ovenstående betragter vi som udtryk for frustration over den udfordring, især læreruddannelsen står i, som handler om, at professionen i høj grad er politisk styret samtidig med, at det professionsrettede sigte ikke må reduceres (jf. afsnit 8.0). Men som tidligere nævnt kan akademiseringen af uddannelsen ligeledes være på bekostning af den nødvendige praksisviden, idet afstanden mellem teori og praksis forstærkes (jf. afsnit 9.2). Samtidigt er citatet et udtryk for, at man som studerende *både* skal forholde sig til teori og praksis gennem en uddannelse, der opleves som mangelfuld i sin praktiske del.

De lærerstuderende peger yderligere på ændringer i forhold til placeringen pædagogiske fag;

”(..) jeg kunne godt se en fordel i, at man lagde alle ... altså didaktik, psykologi, pædagogik og det nye KLM på første år. Hvor jeg som 3. års studerende har didaktik i år, og det kunne jeg måske godt have brugt tidligere ” (Bilag 3, s. 7).

Som ovenstående viser, vil en konkret ændring af placeringen af de pædagogiske fag give mere mening og dermed være mere brugbar.

17.16 Sammenligning i forhold til *Tiltag*

I en sammenligning af de pædagog- og lærerstuderendes opfattelser af hvordan de pædagogiske fag og praktik kan få en bedre sammenhæng, er det primære deres markant forskellige oplevelser af mængden og længden af praktikkerne. De studerendes forslag til reelle tiltag i de to uddannelser er umiddelbart meget forskellige.

I vores optik er muligheden for transfer forskellig de to uddannelser imellem. Da de pædagogstuderende har væsentlige længerevarende praktikophold end de lærerstuderende, har de dermed også større mulighed for både at overføre og anvende praktisk erfaring til deres teoretiske viden. Samtidig er deres pædagogiske fag konstruerede til uddannelsen, hvilket vi omvendt betragter som en væsentlig faktor for muligheden for at overføre og anvende teoretisk viden til deres praksis erfaringer (jf. afsnit 11.3).

Både pædagog- og lærerstuderende peger på, at samarbejdet mellem uddannelsessted og praktiksted kan forbedres. Som Aarkrog markerer, er velvilje til at gøre brug af den teoretiske viden i praksis nødvendig. Derfor ser vi det som væsentligt, at de studerende har undervisere og praktikvejledere, der tager samarbejdet alvorligt. Hvis de studerende ikke oplever velvilje hos deres undervisere og vejledere, kan det betyde, at de studerende selv mister velviljen. Fx nævner de pædagogstuderende, at de ikke oplever, at deres praktikvejledere inddrager teoretiske refleksioner over deres hverdagshandlinger. Dette resulterer i, at de studerende ”smider teorien væk”, når de er praktik. Samtidig gør de pædagogstuderende opmærksom på, at de mangler kompetencer og engagement fra deres praktikvejledere. Dette er væsentligt i forhold til Aarkrogs pointe med, at de studerende har brug for støtte og opmuntring i læreprocessen, fx i praktikken, for at muligheden for transfer kan forekomme (jf. afsnit 11.3).

Transfer er tidskrævende, og vi oplever ikke, at de lærerstuderende giver udtryk for at have denne tid grundet deres meget korte praktikophold. Dette forhold kan være en yderligere årsag til, at de lærerstuderende oplever, at der er brug for en bedre vekselvirkning med mere praktik.

På enkelte punkter er både pædagog- og lærerstuderende enige om forslag til tiltag i uddannelserne. Manglende viden hos praktikvejledere er rimelige ensartede oplevelser på begge uddannelser, hvilket er i tråd med AKF’s undersøgelse, hvor et større samarbejde mellem praktiksted, undervisere og studerende efterlyses (jf. afsnit 9.0). Dog har de lærerstuderende en forståelse af, at det handler mere om manglende viden om praktiske og strukturelle forhold i forbindelse med uddannelsen. Mens de pædagogstuderende efterlyser en viden hos vejledere om, hvad der rent fagligt rører sig i deres uddannelse.

I forhold til de pædagogiske fag efterlyser de lærerstuderende en større sammentænkning af de pædagogiske fag, fx at fagene didaktik, psykologi og pædagogik lægges på første år i uddannelsen. Til gengæld føler de sig fagfagligt godt klædt på. De efterlyser ligeledes en mere hensigtsmæssig placering af faget almen didaktik således, at de kan drage nytte af deres viden i alle praktikperioderne.

Som Held tidligere bemærker, arbejder lærerne indenfor et smalt defineret felt, mens pædagogerne arbejder indenfor et bredt defineret felt (jf. afsnit 9.3). Det er derfor oplagt, at de studerende har forskellige betragtninger af, hvilke tiltag der ville forbedre deres uddannelser.

18.0 Konklusion

Inden vi konkluderer i forhold til problemformuleringen, vil vi samle op på et spørgsmål, vi har stillet os selv i indledningen. Vi har med reference til andre undersøgelser skitseret, hvordan læreruddannelsen i højere grad end pædagoguddannelsen står overfor udfordringen, at skulle bibringe de studerende en opfattelse af, at teori og praksis er sammenhængende begreber. Relationen mellem teori og praksis er tilsyneladende sværere for de lærerstuderende at få øje på end for de pædagogstuderende. Dette skabte en indledningsvis undren, fordi de to uddannelser umiddelbart har mange lighedspunkter.

Dels har begge uddannelser været gennem en øget central styring, som har medført en forandring i fagligheden. Uddannelserne er akademiserede, og den teoretiske viden er dermed i højere grad end tidligere kommet i fokus. Begge uddannelser skal varetage krav fra det politiske niveau samtidig med at vægten på den praktiske vidensform, ikke må reduceres.

Dels har uddannelserne en relativ ens struktur, hvor der veksles mellem teoretiske studier og praktik. Målet med praktikken i uddannelserne er ens på den måde, at de hos begge lægger op til at knytte teori og praksis sammen.

En anden strukturel lighed uddannelserne i mellem er vægtningen af de pædagogiske fag, som er nogenlunde ens vægtet i de to uddannelser, og i forbindelse med de pædagogiske fag er formålene ligeledes relativt enslydende.

Og dels indeholder uddannelserne både den teoretiske og den praktiske vidensform i forbindelse med de studerendes læreprocesser, da de begge er vekselvirkende professionsuddannelser.

Disse lighedspunkter har dannet baggrund for problemformuleringen:

- *Hvorfor er der så stor forskel på, hvordan lærer- og pædagogstuderende oplever relationen mellem teori og praksis i deres uddannelse?*

I forhold til de ovenstående skitserede lighedspunkter kan vi som indledende svar på problemformulerings spørgsmål konkludere, at uddannelserne alligevel på væsentlige områder er forskellige.

Dels kan vi pege på, at uddannelserne i deres samfundsmæssige kontekst adskiller sig ved, at læreruddannelsen i langt højere grad end pædagoguddannelsen er centralt styret i form af en væsentlig længere bekendtgørelse.

Dels vægter uddannelserne vidensformerne forskelligt i forbindelse med de studerendes læreprocesser. Pædagoguddannelsen vægter i højere grad end læreruddannelsen den vidensform, der knytter sig til praksis. Længden af praktikperioderne underbygger denne forskel.

Dertil kan vi fremhæve de pædagogiske fag som et element i uddannelserne, der adskiller sig væsentligt. De pædagogiske fag gribes meget forskelligt an ved at være meget fagopdelte i læreruddannelsen, mens de i pædagoguddannelsen er vævet ind i hinanden og konstruerede til uddannelsens professionssigte.

Det er vores konklusion, at disse overordnede forskelligheder i uddannelserne er medvirkende til, at lærer- og pædagogstuderende oplever relationen mellem teori og praksis forskelligt, og at netop læreruddannelsen har vanskeligere ved at formidle relationen mellem teori og praksis til de studerende.

I det følgende vil vi sætte de teorigenererede konklusioner i forbindelse med afhandlingens empiriske del og se på, hvilke teoretiske konklusioner der kan bekræftes eller afkræftes af de konklusioner, vi kan generere ud fra empirien.

Både de pædagog- og lærerstuderende har flere forståelser af teoribegrebet, hvilket vi anser for en styrke. De pædagogstuderende bliver i højere grad end de lærerstuderende præsenteret for den form for praksisrelateret teori, som vi kalder metodepræget teori, hvilket vi konkluderer, er en af årsagerne til, at de i højere grad formår at se relationen mellem teori og praksis. Empirien viser, at de lærerstuderende netop efterlyser den form for teori. Derimod har både lærer- og pædagogstuderende en noget reduceret opfattelse af praksisbegrebet. Det er vores konklusion, at uddannelsesstederne ikke formår at formidle teori- og praksisbegreberne til de studerende således, at de får en forståelse af, at begreberne er indvævede i hinanden.

Ud fra vores teoridannelse kan vi konkludere, at praksiserfaringer er vigtige for de studerendes læreprocesser. Forstået således, at relationen mellem teori og praksis fremstår tydeligere i tilfælde af, at de studerende har et bredt praksiskendskab, der kan knyttes til den teoretiske undervisning på uddannelsesstedet. I den forbindelse kan vi yderligere konkludere, at de pædagogstuderende har større mulighed for at gøre sig primære erfaringer i og med, at pædagoguddannelsen indeholder mere praktik. Denne konklusion bekræftes af vores empiriske undersøgelse, som tydeligt viser, at de lærerstuderende savner erfaringer med praksis.

Vi kan dermed yderligere konkludere, at længden på praktikperioderne er væsentlige. De lærerstuderende når ikke i deres korte praktikperioder at skabe reflektive

erfaringer, hvilket er en hindring i deres læring og i forhold til at se relationen mellem teori og praksis. Empirien bekræfter dette i og med, at de lærerstuderende efterlyser mere praktik i deres uddannelse. De pædagogstuderende er derimod tilfredse med omfanget og længden på praktikken.

I forhold til hvilke læreprocesser der er i spil, viser både vores teoridannelse og empiriske undersøgelser, at pædagoguddannelsen vægter bevægelsen fra praksis til teori, mens læreruddannelsen i højere grad vægter bevægelsen fra teori til praksis. Det professionsrettede sigte er altså tydeligst i pædagoguddannelsen, hvilket vi konkluderer som en af årsagerne til, at de pædagogstuderende bedre ser relationen mellem teori og praksis end de lærerstuderende gør.

På baggrund af ovenstående konstaterer vi, at vekselvirkningen i uddannelserne fungerer bedre i pædagoguddannelsen end i læreruddannelsen. Empirien bekræfter dette, da de lærerstuderende efterlyser et mere parallelt forløb mellem praktik og undervisning.

Et andet centralt punkt i forhold til at fremme forståelsen af relationen mellem teori og praksis er, hvordan disse to begreber reelt får mulighed for at bindes sammen. Vi kan konkludere, at et velfungerende samarbejde mellem praktiksted og uddannelsessted er påkrævet, men at dette samarbejde ikke fungerer efter hensigten. Dette er gældende for begge uddannelser. I kraft af at de pædagogstuderende har indkald, kan vi yderligere konkludere, at pædagoguddannelsen i højere grad end læreruddannelsen har mulighed for samarbejde, da der i læreruddannelsen tilsvarende kun er trepartsamtaler.

Vores empiri pointerer, at indkaldene giver stor mulighed for at skabe rum til refleksion over praksis, hvor både praktikvejledere og undervisere kan bidrage med deres forskellige perspektiver. Dette refleksionsrum har de lærerstuderende ikke i samme omfang. Vi er opmærksomme på, at de pædagogstuderende i empirien kritiserer effektiviteten af indkaldene, men dette skal ses i sammenhæng med, at mange af de lærerstuderende slet ikke var vidende om, at trepartsamtalerne eksisterede før meget sent i uddannelsen.

I forbindelse med samarbejde kan vi ud fra empirien yderligere konkludere, at undervisere og praktikvejledere ikke ved nok om, hvad der rører sig på henholdsvis praktikinstitutionerne og på uddannelsesstederne. De studerende fremhæver, at praktikstederne ikke ved hvilke krav, de kan stille til de studerende. Deres viden om hvad de studerende beskæftiger sig med på uddannelsesstederne er for lille. Vores konklusion er derfor, at samarbejdet mellem uddannelsessted og praktiksted må forbedres.

Dertil kan vi konkludere, at underviserne og praktikvejledernes engagement, viden og erfaring spiller en stor rolle. Empirien peger på, at underviserne skal have praksiserfaringer for bedre at kunne skabe forståelse for den generelle og abstrakte teoris relevans ved hjælp af eksempler. Dette bekræftes i vores teoridannelse af Aarkrog, idet hun peger på undervisning med eksempler som en undervisningsform, der fremmer transfer. De lærerstuderende efterlyser generelt undervisning med flere eksempler og cases, hvilket kan siges at være transferorienteret undervisning.

I forbindelse med betydningen af undervisernes viden og erfaring er det vores konklusion, at deres manglende praksiserfaring også er medvirkende til at undervisning i de primært praksisorienterede kerneopgaver, som klasserumsledelse og relationskompetencer, som de studerende oplever som centrale, er en mangel i især læreruddannelsen. Fraværet af denne undervisning er medvirkende til, at de lærerstuderende har sværere ved at se relationen mellem teori og praksis end de pædagogstuderende.

Vi kan ud fra empirien konkludere, at refleksion er en vigtig del af de studerendes læring, hvilket dels Dewey og dels Schön bekræfter i teoridannelsen. Vi konkluderer i den forbindelse yderligere, at praktikmængden i uddannelserne har betydning for de studerendes refleksion. Pædagoguddannelsens længerevarende praktik giver dem et bedre erfaringsgrundlag som udgangspunkt for refleksioner. Med reference til Nygren giver det os yderligere anledning til, at konkludere at uddannelserne med fordel kan sørge for, at den erfaringsindsamling de studerende erhverver sig systematiseres, således at de indsamlede erfaringer systematisk og refleksivt kan bearbejdes på uddannelsesstedet.

I forhold til uddannelsernes pædagogiske fag viser vores teoridannelse, at pædagogikfaget i pædagoguddannelsen er et sammensat og konstrueret fag udtænkt til uddannelsen, mens læreruddannelsens pædagogiske fag er meget fagopdelt i henholdsvis pædagogik, psykologi og didaktik. Sammenholder vi dette med vores empiriske undersøgelser, bemærker vi, at de lærerstuderende har væsentlig sværere ved at få øje på sammenhængen mellem de pædagogiske fag og praktik. Vi udleder, at den skarpe adskillelse af de pædagogiske fag kan være en hindring for at forstå fagenes forbindelse til praksis. Vi er opmærksomme på, at læreruddannelsen opererer med 0,2 samarbejdet, med hvilket hensigten er, at de pædagogiske fag skal integreres med hinanden i de fagfaglige fag. Men de lærerstuderende fremhæver i empirien, at 0,2 samarbejdet ikke fungerer. De pædagogstuderende ser derimod en forholdsvis tydelig sammenhæng mellem pædagogiske fag og praktik. Det er derfor vores konklusion, at pædagoguddannelsens konstruerede fag er hensigtsmæssig i forhold til at se relationen mellem teori og praksis i uddannelsen som helhed.

Samtidig kan vi konkludere at det vilkår, at de lærerstuderende skal forholde sig til en dobbelt faglighed komplicerer deres forståelse af relationen mellem teori og praksis. De skal både forholde sig til pædagogisk teori samtidig med, at de skal kunne beherske fagfaglig teori. De pædagogstuderende skal udelukkende forholde sig til pædagogisk teori i forhold til pædagogisk praksis ud fra fag, der oven i købet er konstrueret til uddannelsen praksisfelt.

Vi kan yderligere konkludere, at placeringen af de pædagogiske fag i læreruddannelsen kan være en hindring for, at de studerende kan se en sammenhæng mellem teori og praksis. Det er vores konklusion, at nogle af de pædagogiske fag i forhold til de respektive studieordninger ligger så sent i uddannelsen, at relationen mellem teori og praksis ikke kan blive tydelig.

På baggrund af ovenstående kan vi sammenfattende konkludere, at der er forskel på hvordan henholdsvis pædagog- og lærerstuderende opfatter relationen mellem teori og praksis. Denne forskel har flere årsager som handler om de studerendes forståelse af begreberne teori og praksis, uddannelsernes forskellige strukturer, uddannelsesstedernes undervisere og undervisningsformer og uddannelsernes vægtning af teoretisk og praktisk viden. Afslutningsvis kan vi konkludere, at læreruddannelsen med fordel kan lade sig inspirere af elementer fra pædagoguddannelsen.

19.0 Perspektivering

Med denne perspektivering vil vi indkredse, hvilke forslag til ændringer i de to uddannelser vi betragter som relevante med henblik på, at de studerende får en større forståelse af relationen mellem teori og praksis. Vi har konkluderet på det forhold, at læreruddannelsen kan lade sig inspirere af flere aspekter i pædagoguddannelsen. Vi vil i det følgende komme med konkrete forslag til, hvordan disse ændringer kan se ud i praksis. Dernæst vil vi konkretisere, hvilke ændringer begge uddannelser kunne få gavn af.

For det første må de lærerstuderende have mulighed for at erhverve sig flere praksiserfaringer. Dette kan ske gennem længerevarende praktikforløb i den nuværende uddannelse, eller ved at uddannelsen udvides til en femårig uddannelse, således at der bliver skabt den nødvendige plads til flere praksiserfaringer.

For det andet ser vi, at pædagoguddannelsens konstruerede fagtænkning kan give anledning til inspiration i forhold til læreruddannelsens måde at organisere de pædagogiske fag på. I vores optik kan de lærerstuderende drage nytte af mere

konstruerede fag, idet undervisningen dermed vil fremstå mere tilrettelagt og fleksibelt i forhold til den komplekse praksis, de skal navigere i.

Eftersom at både vores teoridannelse og empiri viser, at de pædagogstuderende bliver undervist i mere metodepræget teori end de lærerstuderende, og at de pædagogstuderende oplever dette som en fordel for deres forståelse af praksis, ser vi yderligere en mulighed for at anvende tilsvarende i læreruddannelsen.

For det tredje oplever vi, at læreruddannelsen med fordel kan anvende indkald på uddannelsesstedet under praktikken. Indkaldet opleves af de pædagogstuderende som et refleksionsrum, hvor der er mulighed for at få sat praksiserfaringer i forhold til teoretiske perspektiver. Helt konkret oplever vi, at hvis de lærerstuderende skal have gavn af indkald under praktikkerne, så kræver det også længerevarende praktikforløb, idet indkaldet fordrer flere praksiserfaringer end dem, de lærerstuderende kan nå at gøre sig på fx tre uger.

Det er ikke kun læreruddannelsen, der vil have gavn af ændringer. Flere forhold kan med fordel ændres til det bedre i begge uddannelser. Disse forhold vil vi fremhæve i det følgende.

For det første mener vi, at begge uddannelser med fordel kan forlænges. Fx til en treårig grunduddannelse med en toårig specialiseringsoverbygning. Dog med det forbehold at der hele tiden veksles mellem teori og praksis således, at begreberne ikke bliver yderligere isolerede fra hinanden. Det er centralt, at uddannelserne ikke akademiseres yderligere, men styrkes i deres professionsrettede sigte. Argumentet for ikke at gøre uddannelserne mere teoretiske er, at man så netop ikke tilpasser dem de komplekse krav, som praksis stiller. Ved at forlænge uddannelserne får de studerende mulighed for at arbejde med teori i praksis.

For det andet foreslår vi, at praktik- og uddannelsesstederne forpligter sig på et større samarbejde med de studerende i centrum. Det væsentligste handler om, at studerendes praksiserfaringer skal bearbejdes på uddannelsesstedet af både underviserne og de studerende selv. Uddannelsesstedet skal derefter anvende de studerendes praksiserfaringer til at videreudvikle og opdatere uddannelsen løbende. Dette vil afhjælpe problematikken omkring uddannelsesstedernes manglende viden om, hvad der rører sig på praktikstederne. På den måde vil de relevante kerneopgaver fra praksis blive nærværende i undervisningen. Dertil kommer, at praktikstederne skal orienteres om, hvad der rører sig på uddannelsesstederne. I den forbindelse er det vores opfattelse, at trepartssamtaler og indkald er samarbejdsfora, der bør udvides.

For det tredje kan begge uddannelser forbedres ved det forhold, at underviserne har viden om og erfaring fra de respektive praksisser. Samtidigt skal de være teoretiske velfunderede. Når de studerende oplever flere og flere akademisk uddannede undervisere uden professionsuddannelsen som enten lærer eller pædagog, så bliver undervisningen løsrevet fra praksis. På baggrund af kravene om vekslen mellem teori og praksis i uddannelserne giver det ingen mening at ansætte undervisere med udelukkende akademiske tilgange til undervisningen. Vi foreslår dels, at kravene til underviserne på uddannelsesstederne skærpes, så de for det første er uddannede henholdsvis lærere eller pædagoger og med relevant erfaring fra praksis. Og dels har en overbygning på deres respektive professionsbacheloruddannelse. Med dette krav mener vi, at man kan sikre, at både teori og praksis præsenteres mere ligeligt i uddannelserne for de studerende.

20.0 Sammenligning med andre undersøgelser

I dette afsnit vil vi tage stilling til vores undersøgelses validitet ved at se på, hvilke konklusioner der er i modstrid eller overensstemmelse med forskningsoversigten. Det er relevant, da en undersøgelses validitet styrkes, hvis dens resultater kan bekræftes i andre undersøgelser. I den forbindelse er vi opmærksomme på, at nogle af undersøgelserne fra forskningsoversigten er ældre, og at der derfor kan være sket ændringer inden for de to uddannelser siden hen. Indledningsvis vil vi kort tage stilling til, hvordan vores undersøgelse forløb, og hvorvidt vi mener, at den viden der er fremkommet er anvendelig.

Det er vores opfattelse, at fokusgruppeinterviews med fordel kan bruges til at undersøge pædagog- og lærerstuderendes forståelser af relationen mellem teori og praksis og dermed også, hvorfor der er forskel i deres opfattelser. Det mener vi i kraft af, at de studerende i deres sociale interaktion har kunnet udfordre hinandens forståelser og dermed bidraget til mere nuancerede forståelser af problematikken.

I fortolkningen har vi arbejdet med både de studerendes isolerede forståelser og den samlede forståelse interviewene har frembragt. Dette er i tråd med Gadammers hermeneutiske tilgang, der veksler mellem del og helhed. Vi kan sige, at vi ved at forholde de studerendes udsagn til egne og teoretiske forforståelser, har opnået en form for horisontsammensmeltning og ny erkendelse.

Metoden er på flere måder meget krævende. Det kræver en erfaren interviewer at bevare overblikket i den ofte komplekse og til tider ulogiske meningsudveksling og meningsdannelse, der forekommer ved sociale interaktioner. Vi kan se, at vi i flere tilfælde med fordel kunne have spurgt mere ind til visse dele af interviewmaterialet. Fx havde to pædagogstuderende tidligere forsøgt sig med læreruddannelsen. De havde

på den måde erfaringer fra begge uddannelser, hvilket havde været oplagt at spørge mere ind til. Det kunne have givet en ny og meget relevant vinkel på problematikken. Vi erkender, at vores manglende rutine og erfaring bevirkede, at vi ikke greb muligheden.

Yderligere har vi erfaret, at ikke alt forløb som planlagt. Nogle af de lærerstuderende der deltog i interviewet var første års meritstuderende på trods af, at vi søgte femtesemesterstuderende eller der over. Vi valgte at gennemføre interviewet alligevel og vurderede efterfølgende, at materialet var anvendeligt, da de meritstuderende havde erfaringer med både teori og praksis.

Dertil oplevede vi, at interviewet med de pædagogstuderende bar præg af det pågældende uddannelsessteds forestående lukning. De interviewede studerende var det sidste hold inden den planlagte lukning, og havde derfor været udsat for hele lukningsforløbet. Det havde den konsekvens, at de studerende havde haft flere forskellige undervisere, ændringer i undervisning, lokaler m.m. end under normale omstændigheder. Vi er opmærksomme på dette forhold og mener, at det kom til udtryk i en større negativitet hos de studerende end ellers. Vi oplevede, at de pædagogstuderende selv forholdt sig til, at det kunne betyde noget for deres måde at udtrykke sig på. Derfor valgte vi, at betragte interviewet som anvendeligt til vores formål.

Man kan betragte nogle af ovenstående forhold som en forringelse af undersøgelsens troværdighed, men vi vil alligevel argumentere for dens validitet ved i det følgende at se på, hvordan vores konklusioner er i overensstemmelse med de forskningsresultater vi har fremhævet i forskningsoversigten. I en sammenligning kan vi drage nogle paralleller og enkelte kontroverser.

Undersøgelsen fra AKF (2008) peger på, at relationen mellem teori og praksis opfattes utydeligere af de lærerstuderende end af de pædagogstuderende. Det er i overensstemmelse med vores undersøgelse, og vi kan tilføje, at læreruddannelsen i den forbindelse også har sværere vilkår.

Med reference til EVAs undersøgelser (2002; 2003) omhandlende kvalitet i uddannelserne, kan vi drage væsentlige paralleller til vores egen undersøgelse. EVA konkluderer, at de pædagogstuderende oplever pædagogikfaget som velfungerende, mens de lærerstuderende kritiserer faget for at være for kompliceret at forbinde til praksis. Yderligere konkluderes det, at de lærerstuderende efterspørger en bedre sammenhæng mellem praktikken og undervisningen på seminariet samt et bedre samarbejde mellem de involverede parter. Disse konklusioner er i overensstemmelse med vores.

Dertil giver de lærerstuderende, i både EVAs undersøgelser og i vores, udtryk for at placeringen af de pædagogiske fag skal ligge tidligere i uddannelsen således, at de studerende kan få udbytte af fagene i deres praktik. I vores undersøgelse udtaler de studerende sig ikke om, hvorvidt praktikken ligger for tidligt på første semester, som de gør i EVAs undersøgelse, men der er overensstemmelse mellem det, at de studerende ønsker mere tid at undervise i, når de er i praktik. I forhold til pædagoguddannelsen foreslår EVA at fagligheden skal styrkes i både den teoretiske og praktiske del. Dette er i modstrid med vores empiri, da de pædagogstuderende generelt udtaler sig positivt om fagligheden i uddannelsen. Det kan selvfølgelig have noget at gøre med det meget forskellige størrelsesforhold i henholdsvis vores og EVAs undersøgelser, men det kan også tænkes, at pædagoguddannelsen har formået at kvalificere fagligheden.

I rapporten *Teori og praksis i læreruddannelsen* (2007) har vi tidligere fremhævet, at den viser, at de interviewede undervisere i pædagogik på forskellig vis og i forskelligt omfang relaterer undervisningens teoretiske indhold til de studerendes praktik. Dette er i overensstemmelse med, hvad vores interviewede studerende siger. Dertil er der sammenfald i de studerendes ønsker om, at undervisningens teori knyttes til problemstillinger tæt på praksis. Rapporten konkluderer, at der særligt i forbindelse med pædagogikfaget er behov for at støtte de studerendes forståelse af relationen mellem teori og praksis. Dette fremhæves ligeledes af de lærerstuderende, vi har interviewet. Vi konkluderer i vores undersøgelse, at læreruddannelsen i mindre grad end pædagoguddannelsen har mulighed for samarbejde i og med, at de i pædagoguddannelsen har indkald, mens læreruddannelsens samarbejde er begrænset til trepartssamtaler, som kun i nogle tilfælde opfattes som velfungerende. Denne konklusion betragter vi som værende i overensstemmelse med rapporten, som konkluderer, at læreruddannelsen mangler nogle mødesteder, hvor praktiklærere, undervisere og studerende kan tematisere anvendelsen af faglig, fagdidaktisk og pædagogisk viden i praktikken.

Vi konkluderer yderligere, at læreruddannelsen har en mere teoretisk tilgang end pædagoguddannelsen. Denne konklusion mener vi at kunne validere i og med, at flere andre undersøgelser peger på samme forhold. Det handler om Epinions undersøgelse (2007) og ph.d. afhandlingen (2007), hvor det fremhæves, at uddannelsen er afkoblet praksis. Ph.d. afhandlingen konkluderer, at de studerende ikke har tilstrækkelig erfaring med praksis således, at den underviste teori opfattes uden relevans. Det samme fremhæves af AKF, der peger på, at der er for lidt praktisk indhold i læreruddannelsen. Dette er i fuld overensstemmelse med vores konklusion. På denne baggrund mener vi, at vores undersøgelse kan betragtes som valid.

Det norske forskningsprojekt (2009) konkluderer, at professionsuddannelserne kun lægger vægt på halvdelen af de kerneopgaver, der vægtes i praksisfeltet. Dette er i tråd med vores konklusion i forhold til mangel på undervisning indenfor nogle af de væsentlige kerneopgaver, de studerende møder i praktikken.

Den komparative undersøgelse (2009), viser at læreruddannelsen i højere grad end tidligere lægger vægt på relationen mellem teori og praksis. Indførelsen af bachelorprojektet havde blandt andet det formål at styrke dette. Dermed kan vi se, at der er opmærksomhed på problematikken. Vores undersøgelse fremhæver, at der til stadighed bør være opmærksomhed på området.

Vi mener, at vores undersøgelse med fordel vil kunne anvendes som forstudie til at foretage kvalitative interviews med en række enkeltpersoner. Den viden fokusgruppeinterviewene har frembragt, vil kunne skabe åbenhed og opmærksomhed overfor, hvilke spørgsmål der yderligere ville være relevante at spørge ind til. Det ville skabe mere validitet i den samlede undersøgelse.

Referencer

- Andresen, B.B. (2009) Handout fra: *Pædagogisk Forskning og udviklingsarbejde*. Session 10. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole.
- Anvendt Kommunal Forskning (AKF) (2008). Pilegaard Jensen, T., Kamstrup, A. K. & Haselmann, S. *Professionsbacheloruddannelserne – De studerendes vurdering af studiemiljø, studieformer og motivation for at gennemføre*. http://www.akf.dk/udgivelser/container/2008/udgivelse_2612/
- Bayer, M. & Brinkkjær, U. (2003). Lærerprofession og pædagogprofession. I: *Professionslæring i praksis: nyuddannede læreres og pædagogers møde med praksis*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Bjerg, J. (red.) (2004). *Gads Psykogleksikon* (1. bogklubudgave). Gylling: G.E.C. Gads Forlag.
- Bjerrresgaard, H. (red.) (2008). Professionssamarbejde: synergier i folkeskolen. I: *Tango for to – teori og praksis i lærernes professionsudvikling*. Frederikshavn: Dafolo Forlag.
- Brookfield, S.D. (2001). Learning in formal settings. I: *Understanding and facilitating adult learning*. Great Britain: St. Edmundsbury Press Limited. Open University Press. (Originaltitel)
- Buss, L. G. (2003). Pædagog, profession og person: set i et uddannelsesperspektiv. I: Weicher, I./ Laursen, P. F., *Person og profession: en udfordring for socialrådgivere, sygeplejersker, lærere og pædagoger* (s. 107-137). Værløse: Billesø & Baltzer Forlagene.
- Dahler-Larsen, P. (2002). At fremstille kvalitative data. Odense: Odense Universitetsforlag.
- Dahler-Larsen, P. & Dahler-Larsen, A. M. (1999). Fokusgrupper i teori og praksis. Politologiske Skrifter 2. Odense: Institut for Statskundskab.
- Dale, L. E. (2006). Professionel kompetence og etik i undervisningen. I: Hansen, B. G. & Tams, A. *Almen didaktik - relationer mellem undervisning og læring*. Værløse: Billesø & Baltzer.
- Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) & Danmarks Pædagogiske Universitetsskole (DPU). (2009). *Komparativt studie af de nordiske læreruddannelser*. København: Nordisk Ministerråd: <http://www.eva.dk/projekter/2008/komparativt-studium-af-de-nordiske-laereruddannelser>.

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) (2003a). *Læreruddannelsen*:
<http://www.eva.dk/eva/projekter/2002/evaluering-af-laereruddannelsen/projektprodukter/laereruddannelsen>

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) (2003b). *Pædagoguddannelsen*:
<http://www.eva.dk/eva/projekter/2002/evaluering-af-paedagoguddannelsen/projektprodukter/evaluering-af-paedagoguddannelsen>

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) (2002). *Undervisning i pædagogik – i pædagoguddannelsen og læreruddannelsen*:
<http://www.eva.dk/eva/projekter/2001/evaluering-af-undervisning-i-faget-paedagogik-i-paedagoguddannelsen-og-laereruddannelsen/projektprodukter/undervisning-i-paedagogik-i-paedagoguddannelsen-og-laereruddannelsen>

Danmarks Pædagogiske Universitetsskole (DPU) (2011): www.dpu.dk/brobygning.

Danmarks Pædagogiske Universitetsskole (DPU) (2010). Rasmussen, J., Bayer, M. & Brodersen, M. *Komparativt studium af indholdet i læreruddannelse i Canada, Danmark, Finland og Singapore*.
http://www.ktst.dk/sitecore/content/skolensrejsehold/news/~/_media/SkolensRejsehold/PDF%20filer/Endelig%20unders%C3%B8gelse%20om%20%C3%A6reruddannelserne.ashx

Dewey, J. (2005). *Erfaring og tænkning. I: Demokrati og uddannelse*. Århus: Forlaget Klim. Dewey Biblioteket.

Dewey, J. (1938). *Erfaring og opdragelse*. 3. oplag. København: Det Berlingske Bogtrykkeri.

Due, J. & Madsen, J. S. (1990). *Man kan kun gå på to ben*. Kap. 9 (s. 357-412). Viborg: Danmarks Lærerforening.

Ellström, P. (1997). *Rutin och reflektion*. I: Ellström, P., Gustavsson, B. & Larsson, S. (red.). *Livslångt lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Epinion Management Research (for UVM) (2007): *Valg og fravalg af lærer-, pædagog-, sygeplejerske- og socialrådgiveruddannelsen*:
http://www.uvm.dk/~/_media/Files/Udd/Vejl/PDF08/Publikationer/valg_og_fravalg.ashx

Gadamer, H.G. (2007). *Sandhed og metode – grundtræk af en filosofisk hermeneutik*. Viborg: Nørhaven Book.

Grene, D. (2003). *Pres på personligheden i lærerprofessionen*. I: Weicher, I. & Laursen, P. F. (red.). *Person og profession: en udfordring for socialrådgivere, sygeplejersker, lærere og pædagoger*. Værløse: Billesø & Baltzer.

Greve, A. & Højberg, B. (2009) (Redaktion: Bagge Rasmussen, L.) *Praktik i pædagoguddannelsen – uddannelse, opgaver og ansvar*. Undervisningsministeriets håndbogsserie nr. 1 – 2009. Undervisningsministeriet, Afdelingen for videregående uddannelser og internationalt samarbejde. Danmark: ScanPrint A/S.

Gulddal, J. & Møller, M. (red.) (1999). *Hermeneutik – en antologi om forståelse*. Haslev: Nordisk Forlag A.S.

Halkier, B. (2008). *Fokusgrupper* (2. udgave). Gylling: Forlaget Samfundslitteratur.

Hansen, A. V. (2008). Professionsudvikling: refleksioner med en didaktisk vagthund. I: Tango for to – teori og praksis i lærernes professionsudvikling. Frederikshavn: Dafolo Forlag.

Hansen, J. W. (2007). *Praktik i læreruddannelsen: en brugsbog for lærerstuderende*. København: Gyldendals Lærebibliotek.

Held, F. (2008). *Den professionelle dimension i pædagogik*. København: Frydenlund.

Henningsen, C. m.fl. (2007). *Teori og praksis i læreruddannelsen – analyser og perspektiver*. CVU København og Nordsjælland.

Henningsen, C. m.fl. (2006). *Teori og praksis i læreruddannelsen – en interview undersøgelse*. CVU København og Nordsjælland.

Hermansen, M., Jensen, E. & Krejsler, J. (2005). Når læreren planlægger undervisning. I: *Didaktikken og individet: når senmoderne elever skal lære*. København: Alinea.

Hjort, K. (2002). *Moderniseringen af den offentlige sektor* (2. udgave). Roskilde Universitets Center.

Illeris, K. (2006). *Læring* (2. reviderede udgave). Gylling: Roskilde Universitetsforlag. Kap. 2, 3, 5, 11, 12 & 13.

Illeris, K. (2003). *Voksenuddannelse og voksenlæring*. Gylling: Roskilde Universitetsforlag. Kap. 10, 12 & 15.

Illeris, K. (2001). Skolelæring er institutionaliseret læring. I: Kettel, L. *Skolen i samfundet: analyser og perspektiver*. Værløse: Billesø & Baltzer Forlagene.

Jank, W. & Meyer, H. (2006). Teoretisk indsigt med hoved, hjerte, hænder og alle sanser. I: *Didaktiske modeller – grundbog i didaktik*. København: Gyldendal.

Jarvis, P. (1992). Den menneskelige lærings natur. I: Illeris, K. (red.) (2000). *Tekster om læring*. Gylling: Roskilde Universitetsforlag.

- Jensen, K. (2005). *Professioner, "semiprofessioner" eller personer med 15-16 års uddannelse?*
http://www1.elearning.dpu.dk/webapps/portal/frameset.jsp?tab=courses&url=/bin/common/course.pl?course_id=2888_1
- Kessels, J. & Korthagen, F. (1996). The relationship between theory and practice: back to the classics. I: *Educational researcher*, 25, 3, 17-22.
- Krejsler, J., Laursen, P. F. & Ravn, B. (2004). Folkeskolelærernes professionalisering. I: Moos, L., Krejsler, J. & Laursen, P. F. (red.) *Relationsprofessioner: lærere, pædagoger, sygeplejersker, sundhedsplejersker, socialrådgivere og mellemledere*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Kristensen, H.J. (2007). At navigere i skolen: mellem idealer og betingelser. I: *Didaktik og pædagogik: at navigere i skolen, teori i praksis*. København: Gyldendals Lærerbibliotek.
- Kroksmark, T. (1997). Teacher Intuition, Didactic intuition. Göteborg, småskrifter från Institutionen för metodik, Göteborgs Universitet.
- Kruuse, E. (2007). *Kvalitative forskningsmetoder – i psykologi og beslægtede fag* (6. udgave). Danmark: Dansk Psykologisk Forlag.
- Kruuse, E. (2005). *Kvalitative forsknings metoder – i psykologi og beslægtede fag* (5. udgave, 2. oplag). Gylling: Dansk Psykologisk forlag.
- Kuhlmann, J. (2007). *I skole som lærer*. I: Andersen, G. B. & Pøhler, L. (red.) *Praktik i læreruddannelsen*. AKA-Print a/s. Kroghs Forlag.
- Kvale, S. (2007). *Interview - en introduktion til det kvalitative forskningsinterview* (14. oplag). Gylling: Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, S. (1997). *Interview – introduktion til det kvalitative forskningsinterview* (3. oplag). København: Hans Reitzels Forlag.
- Kvernbekk, T. (red.) (2003). Erfaring, praksis og teori. I: *Pædagogik og lærerprofessionalitet*. Århus: Forlaget Klim. Pædagogik til tiden.
- Laursen, P. F. (2010). Upubliceret paper. Brobygningsprojektet, 8. december 2010.
- Laursen, P. F. (2006). Den gode og autentiske lærer. I: Hansen, B. G. & Tams, A. *Almen didaktik: relationer mellem undervisning og læring*. Værløse: Billesø & Baltzer.
- Lindhart, L. (2007). *Hvor lærer en lærer at være lærer? – læring som deltagelse i vekslende handlesammenhænge*. Tyskland: Books on Demand GmbH, København (bearbejdet udgave af Ph.d. afhandlingen af samme titel).

Lund, J. H., Simonsen, S. & Rasmussen, T. N. (2006). Lærerprofessionalitet og demokratisk dannelse. I: Lund, J. H. & Rasmussen, T. N. (red.). *Almen didaktik – i læreruddannelse og lærerarbejde*. Århus: Kvan.

Lund, L. R. (2008). Teori og praksis i læreruddannelsen: et praktisk spørgsmålstejn? I: *Tango for to – teori og praksis i lærernes professionsudvikling*. Frederikshavn: Dafolo Forlag.

Lübcke, P. (red.) (2000). *Politikkens filosofi leksikon* (14. oplag). Nordjyllands Bogtrykkeri: Politikens Forlag A/S. Opslag: *Hermeneutik*.

Mehlsen, C. (2010). Hvad hjælper det børnene med fine titler? I: *Børn & unge*, 108/2010
<http://www.bupl.dk/internet/BoernOgUnge.nsf/0/E5F466AE44B1BC86C125779D002D96A9!OpenDocument>

Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (NOKUT) (2010). Hagesæther, G., Andersen, P. Ø., Broström, S., Gulbrandsen, L. m.fl. *Evaluering av førskolelærerutdanning i Norge 2010*.
http://www.nokut.no/Documents/NOKUT/Artikkelbibliotek/Norsk_utdanning/Evaluering/Forskolelarer/Hovedrapport_Flueva.pdf

Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (NOKUT) (2006). Hansén, S. E. & Ramberg, P. m.fl. *Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge 2006*.
<http://www.nokut.no/no/norsk-utdanning/utredning-evaluering-og-analyse/programevalueringar/evaluering-av-allmennlarer/>

Nyboe, H. & Højrup, T. S. (2007). Trekantsamtalen i praktkarbejdet. I: Andersen, G. B. & Pøhler, L. (red.) *Praktik i læreruddannelsen*. AKA-Print a/s. Kroghs Forlag.

Nørregård-Nielsen, E. (2006). *Pædagoger i skyggen – om børnehavepædagogers kamp for faglig anerkendelse*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.

Pahuus, M. Hermeneutik. I: Collin, F. / Køppe, S. (red.) (2000). *Humanistisk Videnskabsteori*. 4. oplag. Special-Trykkeriet Viborg a-s.

Pahuus, M. Hermeneutik. I: Collin, F. / Køppe, S. (red.) (2003). *Humanistisk videnskabsteori*. Viborg: Nørhaven Book.

Rasmussen, J. (2005). Læreruddannelsen: Hvordan rustes læreren til de øgede krav? Oplæg ved Globaliseringsrådets møde 18. august 2005.
http://www.globalisering.dk/multimedia/Jens_Rasmussen_L_reruddannelsen_ny.pdf

Rasmussen, T. H. (2006). *Hermeneutik og pædagogik – en aktuel indføring*. København: Semi-forlaget.

- Rasmussen, T. N. (2004). Et er teori, et andet praksis. I: *Teori og praksis. Kvan Tidsskrift: Tidsskrift for læreruddannelse og skole*. 24. årgang. (2004) Nr. 70. Århus: Børge Møllers Grafiske Hus.
- Rothuizen, J. J. (2009). *Kundskabsværkstedet: eller om hvordan pædagoger udvikler fagsprog med mere*. Upubliceret paper (fra undervisningsmodulet: *Vejledningspædagogik*, den 2-12-09).
- Sanderhage, T. & Øhrgaard, P. (red.) (2008). *Pædagogik - læring, udvikling og forandring*. København: Hans Reitzels Forlag. Socialpædagogisk Bibliotek.
- Saugstad, T. (2003). Læring i skole og praksis. I: Nielsen, K. & Kvale, S. (red.). *praktikkens læringsredskab: at lære gennem arbejde*. København: Akademisk Forlag.
- Schön, D. A. (2006). Den reflekterende praktiker: hvordan professionelle tænker, når de arbejder. 3. oplag. Gylling: Forlaget Klim.
- Schön, D. A. (2001). *Den reflekterende praktiker: hvordan professionelle tænker, når de arbejder*. Gylling: Forlaget Klim.
- Schmidt, C. (2007). Diskurser og dynamikker i og omkring professioner, professionelt arbejde og de professionelle. I: *Fra pædagogstuderende til pædagog*. Bookpartner A/S: Forskerskolen i Livslang Læring, RUC.
- Schnack, K. (2005). Handlekompetence. I: Bisgaard, N. J. & Rasmussen, J. (red.). *Pædagogiske teorier*. København: Billesø & Baltzer.
- Schnack, K. (1993). Handlekompetence og politisk dannelse. I: Jensen, B. B. & Schnack, K. (red.). *Handlekompetence som didaktisk begreb. Didaktiske studier*. B.d.2. København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Thurén, T. (2005). *Videnskabsteori for begyndere* (1. bogklubudgave, 3. oplag) Gylling: Rosinante Forlag a/s.
- Treschow, E. (2007). Teori – praksisdansen i læreruddannelsen. I: Andersen, G. B. & Pøhler, L. (red.) *Praktik i læreruddannelsen*. AKA-Print a/s. Kroghs Forlag.
- Undervisningsministeriet (UVM) (2010a). *Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog*:
<https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=133502&exp=1>
- Undervisningsministeriet (UVM) (red.) (2010b). *Praktik, linjefag og pædagogiske fag: 0,2 samarbejdet i læreruddannelsen*. Undervisningsministeriets temahæfteserie nr.1.

Undervisningsministeriet (UVM) (2009). *Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen.*

<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=124492>

Undervisningsministeriet (UVM) (2004). *Læreruddannelsen og pædagoguddannelsen – redegørelse til folketinget:*

<http://pub.uvm.dk/2004/paed/bil03.html>

Aabro, C. (2007). Pædagogers faglighed. I: *Profession – Faglighed – Person*. Vera temanummer nr. 40, aug.

Aarkrog, V. (2003). Transfer. I: *Mellem skole og praktik – fire teoretiske forståelsesrammer til belysning af sammenhængen mellem skole og praktik i erhvervsuddannelserne* (2. udgave). København: Danmarks Pædagogiske Universitet. Ph.d.-afhandling.

Vygotsky, L. S. (1930). Værktøj og symbol i barnets udvikling. I: Illeris, K. (red.) (2000). *Tekster om læring*. Gylling: Roskilde Universitetsforlag.

Wahlgren, B. & Aarkrog, V. (2004). *Teori i praksis*. Gylling: Narayana Press. Hans Reitzels Forlag.

Bilag 1

Interviewguide

Spørgsmål til datamaterialet:

- Hvordan opleves relationen mellem teori og praksis generelt i uddannelsen?
- Hvordan er de studerendes opfattelse af vekselvirkningen, omfanget og placeringen af hhv. praktik og pædagogiske fag?
- Hvilke læreprocesser oplever de studerende? Hvornår og hvordan opleves sammenhængen i hhv. undervisning og praktik?
- Hvilke tiltag mener de studerende vil gøre samspillet mellem pædagogiske fag og praktik mere tydelig? Hvad kan forbedres? Hvordan?

Temaer:

1. Sammenhængen mellem teori og praksis

Hensigten med dette tema er at få belyst, hvordan de studerende opfatter relationen mellem teori og praksis i uddannelsen, samt hvilke problematikker de opfatter som hindringer i at relationen fremstår tydelig. Her vil vi yderligere gerne have afdækket de studerendes forståelse af begreberne. Hvilket bliver relevant i analysen af de studerendes udsagn.

Vi har fokus på:

- Hvordan forholdet mellem teori og praksis opleves af de studerende.
- Hvorfor teori og praksis opleves eller ikke opleves sammenhængende?
- Hvilke forhold gør sig gældende?
- Hvordan de studerende definerer og bruger begreberne teori og praksis.

2. Uddannelsens struktur

I dette tema er hensigten, at klarlægge de studerendes opfattelse af, hvordan de pædagogiske fag og praktik har mulighed for at spille sammen ift., hvilket omfang og hvilken placering fagene har i uddannelsen. Dette kan give os indsigt i om vekselvirkningen mellem den teoretiske og den praktiske dimension i uddannelsen fungerer, ifølge de studerende. Det kan yderligere give os indsigt i, hvordan de opfatter at forholdet mellem de to dele vægtes og prioriteres i uddannelsen.

Vi har fokus på:

- Hvad omfanget at praktikken betyder for de studerendes opfattelse af relationen mellem teori og praksis.

- Hvad betyder placeringen af de pædagogiske og praktikken for de studerendes opfattelse af relationen mellem teori og praksis?
- Er de pædagogiske fag og praktikken placeret hensigtsmæssig?

3. De studerendes læreprocesser

Hensigten med dette tema er at undersøge, hvilke læreprocesser de studerende oplever, at uddannelsen lægger op til, og hvilke læreprocesser de finder mest hensigtsmæssige i forhold til deres kommende arbejde. Dette vil være relevant i forbindelse med hvorvidt de studerende lærer, det de selv mener, de har behov for at lære.

Vi har fokus på:

- De studerendes opfattelse af, på hvilken måde undervisningen inddrager praksiserfaringer.
- De studerendes opfattelse af, på hvilken måde de kan drage nytte af undervisningen fra seminariet i deres praktik.
- Hvad er de studerendes forståelse af, hvad praktikfaget skal indeholde? Og hvad mener de reelt det indeholder?
- Hvad er de studerendes forståelse af, hvad de pædagogiske fag skal indeholde? Og hvad mener de reelt de indeholder?

4. Tiltag

I dette tema er vi interesserede i de studerendes forslag til tiltag, der kan forbedre sammenhængen mellem praktik og de pædagogiske fag. Udfaldet kan være handlingsanvisende og genererer forslag til udvikling af uddannelsen.

Vi har fokus på:

- De studerendes forslag til forbedringer ang. hvordan de pædagogiske fag og praktik kan spille bedre sammen.
- Hvad de studerende derudover mener, fungerer eller kan gøres anderledes.

Interviewguide:

Interviewguiden er delt i temaer med startspørgsmål og uddybende underspørgsmål. Dels beskrivende og dels vurderende. Undervejs i interviewet vil vi stille spørgsmål i form af: *Hvorfor...*, *hvordan...*, *er I andre enige...*, *har I nogle eksempler...*, i tilfælde af at de studerende ikke argumentere selv.

Introduktion

- Præsentation:
 - Vores baggrund.
 - Vores specialeafhandling.
 - Anonymitet.
- Beskrivelse af forløbet.
 - 1. Time.
 - Ikke afbryde, ikke skramle.
 - Fokusgrupper handler om jeres diskussioner, derfor blander vi os kun lidt. Men det er jeres diskussion med hinanden, der er vigtig.
 - X er interviewer, men bliv ikke forvirrede hvis Y, observatør, indskyder enkelte spørgsmål.
 - Vi er interesserede i både beskrivelser og vurderinger og holdninger.
 - Der findes ikke forkerte svar.
- Præsentationsrunde. Navneskilt.

1. Tema: Sammenhængen mellem teori og praksis

Startspørgsmål:

Vi vil gerne bede jer om at diskutere sammenhængen mellem jeres praktik og undervisningen på seminariet.

- Oplever I, at der er, eller ikke er en sammenhæng?

Evt. uddybende underspørgsmål:

- Kan I give et eksempel på en konkret situation, hvor sammenhængen mellem teori og praksis har været tydelig?
- Kan I give et eksempel på, hvornår sammenhængen ikke har været tydelig?
- Når nu du siger teori/praksis ... Kan du fortælle om, hvad du forstår ved teori/praksis?
- Skal teori have direkte relevans for praksis?
- Er det vigtigt at inddrage teori/praksis i undervisningen? Hvorfor?
- Er begreberne lige vigtige i jeres uddannelse?
- I hvilke sammenhænge reflekterer I over jeres erfaringer fra praktikken?
- Er der flere måder at forstå teori/praksis på?
- Kan I beskrive en aha-oplevelse, hvor praktik og undervisning supplerede hinanden?
- Hvilke teorier/teoretikere har I fundet mest spændende eller anvendelig?
- Fortæl om en situation på uddannelsen som I tror, I kan bruge i jeres kommende arbejde.
- Hvornår har I senest anvendt en teori/teoretiker i praksissituationer?

- Er der teorier I ikke forstår, hvorfor I skal lære?
- Var der noget andet I hellere ville have undervisningen handlede om?

2. Tema: Uddannelsens struktur

Startspørgsmål:

Nu vil vi gerne have jer til at diskutere omfanget af de pædagogiske fag og praktik.

- Er der for lidt?
- Er der for meget?
- Hvorfor?

Evt. uddybende underspørgsmål:

- Hvad betyder vekslen mellem undervisningen på seminariet og jeres praktik for jeres uddannelse?
- Hvordan er de pædagogiske fag og praktik placeret i forhold til hinanden?
- Er de hensigtsmæssigt placeret?
- Hvordan oplever I, at der lægges op til at praktik og pædagogiske fag kan spille sammen i uddannelsen?
- Er der hindringer?
- Kan I beskrive samarbejdet mellem seminarieundervisere, praktiklærere og studerende?
- Fungere indkald, studiedage og trepartssamtalen?
- Hvordan ville det være, hvis de pædagogiske fag i uddannelsen ikke var så fagopdelte, men mere konstrueret mod jeres profession?

3. Tema: De studerendes læreprocesser

Startspørgsmål:

Nu vil vi gerne lave en lille øvelse med jer. I skal blive enige om og prioritere, hvilke tre ting der er de vigtigste at lære i uddannelsen.

- Hvilke kompetencer er de vigtigste?
- Kan I komme med nogen eksempler på, hvordan uddannelsen har formidlet det til jer?
- Hvordan kan det formidles anderledes?

Evt. Uddybende underspørgsmål:

- Kan I fortælle om en situation fra undervisningen i de pædagogiske fag, hvor I oplevede at kunne forstå jeres praktikerfaringer på en ny måde?
- Bliver praksiserfaringer kritisk reflekteret i undervisningen?
- Lægger undervisningen op til at I i fællesskab reflekterer over hinandens erfaringer. Hvad får I ud af det?
- Hvilken betydning har det for jer i forhold til teoriens brugbarhed, at de teorier I bliver undervist i giver mening. (Eller at I oplever at I er enige.)
- Hvilken betydning har det for jeres læring, at temaerne I arbejder med er bestemt af andre, frem for at I selv bestemmer?

- Kan I bruge teorierne fra undervisningen i de pædagogiske fag i jeres praktik?
- Hvad er det I lære i de pædagogiske fag?
- Hvad er det I lære i praktik?

Vi vil præsentere jer for nogle fordomme om uddannelsen, og bede jer om at kommentere på dem?

- Er I enige i, at det at blive pædagog/lærer er det samme som at tage kørekort. Altså, man lærer det først, når man er uddannet.
- Er I enige i, at det er på seminariet, at I lærer det mest basale? Praktikken fremstår alligevel langt fra virkeligheden.
- At være en god pædagog/lærer, kræver det et bestemt talent eller gen?

4. Tema: Tiltag

Startspørgsmål:

Nu vil vi gerne bede jer om at tage stilling til, hvordan forholdet mellem undervisningen i de pædagogiske fag og praktik kan komme til at hænge bedre sammen.

- Har I nogen forslag til, hvordan noget kan gøres anderledes? (omfanget af praktik og pædagogiske fag, mere selvbestemmelse i forhold til indhold, placeringen af fag og praktik, større samarbejde mellem forskellige parter eller mere refleksion over praksiserfaringer.)

Evt. Uddybende underspørgsmål:

- Hvordan ser den ideelle uddannelse ud?
- Hvordan kan samarbejdet mellem underviser og praktikvejleder forbedres?
- Hvem skal være ansvarlige for ændringer? Studerende, undervisere, politikere?
- Har I ændret mening om relationen mellem teori og praksis i løbet af uddannelsen?

Afslutning:

- Hvordan har det været at blive interviewet?
- Tak for jeres tid.

Bilag 2

Interview med pædagogstuderende

Deltagere: Britt, Joakim, Caroline og Linda

Interviewer: *Oplever i, at der er en sammenhæng mellem praktik og undervisning på seminariet eller ej?*

Linda: Det er først her indenfor det senere år, hvor man har kunnet mærke, at der er kommet mere teori på selve det, vi går ud og oplever i vores praktik. Og at kunne tage det med og koble det med, så man ligesom får prøvet nogle teorier af, mens man er derude. I vores korte praktik, den første praktik, der synes jeg, at det var lidt svært eftersom vi heller ikke havde været så meget på seminariet til at starte med. Men jeg synes det giver mere bonus nu, når man kommer ud i praktikkerne, og får prøvet af derude.

Caroline: Jeg synes så, at det er nemmere, at når man er ude i praktik, at man så kan gå tilbage til seminariet og så tage den pågældende situation, man har været ude at opleve, og så sige; "*Nå ja, men den kan man bruge i forhold til denne her teori eller denne her teori*". Jeg synes, at det er svært, at gå ud i praktikkerne og så sige; "*Nu vil jeg bruge denne her teori*", for det er ikke sikkert, at teorien passer på børnegruppen eller brugergruppen.

Interviewer: *Jeg får lyst til at spørge dig, når du taler om teorier, hvad tænker du så en teori er?*

Caroline: Jamen altså, hvis man går ud med den tanke, at man vil planlægge en aktivitet ud fra fx Howard Gardners teori om de mange intelligenser, kan det lade sig gøre i praksis?

Interviewer: *Hvad tænker I andre, at teori er?*

Joakim: Jeg forbinder det ikke kun med teori sådan som teoretikere har sagt, men mere med metoder. Hvordan man kan håndtere forskellige situationer på, som andre har gjort eller snakket om det. På et professionelt niveau eller bare på et godt brugbart niveau.

Interviewer: *Brugbart niveau, kan du uddybe det?*

Joakim: Fx hvis der har været en situation med børn, fx en spisesituation, hvor børnene måske hellere vil lege end spise, hvor mange har måske erfaret, at det er bedre at lade dem lege, når de vil, og så lade dem spise, når de vil i stedet for, at de absolut skal sidde på deres plads præcis på det tidspunkt. Og det kan måske begrundes med, at de har fundet ud af, at børnene spiser morgenmad på helt forskellige tidspunkter, så derfor er der forskel på, hvornår de er sultne igen.

Interviewer: *Tænk du, at det er en teori?*

Joakim: Nej, men det er der, hvor jeg går ind og siger, at det er mere end metode agtig måde at tænke det på, og det synes jeg stadig, er noget brugbar information, som man måske har fået herfra seminarieret.

Britt: Jeg synes ikke, der har været den største sammenhæng mellem teori og praksis, når man tænker på specialpraktikkerne. Der kunne jeg godt have brugt noget mere ... de kører meget i det der med børn, og Freud siger det og det om børnene, og Kant siger det og det om børnene. De kører ikke særlig meget i, hvordan ser man situationerne, hvis det er voksne. Der synes jeg ikke, der har været nogen sammenhæng altså. Det synes jeg har været svært. Og forvirrende, fordi ... altså jeg ville godt have haft en praktik, en specialpraktik her sidste gang, men man har jo ikke noget at forholde sig til, man har ikke haft noget teori om det ... hvordan gør vi, hvordan håndterer vi en handicappet i en kørestol, hvordan taler jeg til den person? Der synes jeg, at det kører meget på børnene og fx børnehaver. Det er som regel det, der bliver nævnt. Først nu er vi begyndt at snakke lidt om, hvordan håndterer man sociale problemer eller på den måde.

Caroline: Altså, man kan så sige, at selve specialiseringerne ligger måske lidt sent i forhold til praktikkerne. Der er mange, der har valgt specialområdet i deres første praktik, og når man kun får information om så at sige normale børn og unge ... jamen hvordan overfører man den så til specialområdet?

Linda: Ja, og hvis man ikke har været der ... altså i første praktikken, hvis man ikke har haft nogen former for kendskab til udviklingshæmmede fx ...

Britt: Jamen, der er slet ikke bygget noget teori på det første år om det ...

Interviewer: *Er det sådan, at I tænker, at en teori skal have direkte relevans for den praksis i er ude i?*

Britt: Det ville jeg synes ... for at kunne forholde mig til, hvad er det jeg skal ud i, så søger jeg en viden om, hvad er det jeg skal ud i. Altså rent teoretisk ... hvis man så kun hører om børnehaverbørn, så er det svært at forholde sig til.

Interviewer: *Hvad siger I andre til det?*

Caroline: Jeg kan udmærket godt følge Britt, for jeg vil da sige, at de erfaringer jeg har gjort mig i praktikkerne, de har været på grund af egne erfaringer fra inden jeg kom på seminarieret, så jeg ligesom har haft en baggrundsviden fra de felter, jeg har været ude i. Men jeg kan sagtens følge Britt, at hvis hun fx ønsker at komme ud i en specialpraktik, og aldrig har prøvet at have med det at gøre før, så må det da give både en form for tryghed, men også den viden at man kan gå ud og sige; "*Hvad er det jeg skal her, hvad er idéen med at jeg gør de her ting som jeg gør?*"

Interviewer: *Har I nogen konkrete eksempler på, hvor I synes, at den sammenhæng har været tydelig?*

Linda: Der kan jeg komme med et eksempel fra min sidste praktik, som var i en SFO, som netop arbejdede ud fra "de mange intelligenser", og dét havde vi netop været inde og runde ... enten via en skriftlig opgave eller teori på seminariet. Og der synes jeg, at det var rart at have kendskab til selve det område, nu når SFO'en byggede på de teorier og metoder, man brugte der ude. Selvfølgelig havde jeg ikke hundrede procent viden om det hele, men det kunne jeg jo så få der ude. Men det var rart for mit vedkommende, at måske bare have tres procent viden fra seminariet af, som jeg så kunne trække med ud i praktikken og bruge der ude.

Interviewer: *Og det var fordi, at det var genkendeligt eller hvad?*

Linda: Ja, og det var nemmere at sige; "Jamen altså, vi har jo kun den her korte tid i vores praktik og vi har en masse læringsmål". Og der synes jeg da, at det har været nemt at kunne trække med ud og sige; "Hvad er det så, jeg kan færdiggøre mig selv med i de her læringsmål undervejs"? Med den her teori eller metode man kunne bruge der ude.

Interviewer: *Hvad med jer andre, har I prøvet det?*

Joakim: Jeg har ikke prøvet det, men jeg ved, at Lene har prøvet det fra vores klasse. Hun kom ud i en børnehave, hvor de gik efter Marte Meo princippet eller teorien, og det havde vi netop også haft noget information om før. Jeg kunne forestille mig, at hun i hvert fald havde fået noget ud at have hørt om det på seminariet først.

Interviewer: *I hvilke sammenhænge reflekterer I over jeres erfaringer fra praktikken? I hvilke skolesammenhænge? Nu går vi den anden vej rundt, nu tager vi praktikken med ind i undervisningen.*

Linda: Jeg synes, at det er noget, der sker løbende ... nu har vi lige haft noget om social arv, der specielt har været møntet på specialområdet, der synes jeg, at jeg har kunnet trække tråde tilbage fra min praktik, og så kunne sige; "Nååå, kan det måske være derfor, at det her barn forholdt sig sådan og sådan"? ... det synes jeg, har været spændende. Men nu taler jeg så om mig selv, og det er begrænset, hvor meget jeg har fået ud af undervisningen, og også selv i praktikkerne har man rimelig hurtigt skulle lære at stå på egne ben, og finde ud af hvem er jeg som pædagog. Og hvordan adskiller jeg min personlige personlighed fra min pædagog personlighed, og hvis der opstår nogle problemer eller dilemmaer i praktikken, hvordan skal jeg så forholde mig til dem rent professionelt? Og så er det sådan lidt svært, at kunne gå ind på seminariet og sige, at jeg har haft den og den oplevelse, og hvordan skal jeg tackle den ud fra de og de principper? Så står man sådan lidt og tænker; "Nå, I kunne ikke rigtigt komme med noget konkret, så går jeg bare ud og gør det på min egen måde".

Interviewer: *Hvad siger I andre? Er det noget, I kan genkende?*

Joakim: Nej, jeg synes ikke, at jeg er stødt ind i sådan nogle problemer i mine praktikker ...

Interviewer: *Mere det der med at når man så hiver sine praksiserfaringer fra praktikken med ind her på seminariet ...*

Joakim: Fx under indkald i praktikken ... der skal vi ofte komme med nogle situationer, som vi har været i i praktikken, og så fortælle om det har været nogle gode situationer eller nogle dårlige situationer, og hvordan vi tacklede det. Og så har det så ofte været oppe til dialog om, hvordan man kunne gøre det det har jo så været, at man har gjort noget, og så kan vi sige ud fra de erfaringer ... prøve at konkludere et rette svar ud fra det.

Britt: Jamen, men det er vel også løbende, det vi gør, når vi har undervisning ... altså hvis vi har et oplæg om en eller anden artikel, vi har læst eller et eller andet, vi har læst, så er det jo også løbende der, at man lige som trækker sine praktiske erfaringer frem fra sin praktik.

Caroline: Ja, eller når du sidder, og skal i gang med en skriftlig opgave ... så synes jeg da også, at man inddrager tit ... så kommer man lige i tanke om den der aha oplevelse, man havde haft på et eller andet tidspunkt i praktik, som man kan enten kan drage med ind eller i hvert fald få drøftet med sine gruppemedlemmer og sådan nogle ting.

Interviewer: *Og sådan en aha oplevelse ... hvad kunne det være? Har du haft sådan en? Som du lige kan huske? Hvor du pludselig kunne forbinde den praksissituation, du stod i, med det I snakkede om for et halvt år siden? Har I eksempler på det?*

Caroline: Blandt andet lige vores ISS eksamen ... syntes jeg, jeg stødte på nogen i forhold til og omkring med børns sproglige udvikling ... med forskellige synspunkter, hvor både litteraturen og teorien, men også ude i praksis, hvor man måske havde oplevet forinden ... hvor det lige pludseligt kunne give nogle sammenhænge altså ... at der lige pludselig var den der; "*Nå, det var derfor!*"! Jeg kan ikke lige komme med et stående eksempel, men at vi kan trække linjer gennem tingene eller finde en rød tråd, og se at det hænger sammen med de andre ting, ikk'?

Interviewer: *Har I det alle sammen sådan, at det synes generelt ... at det kan man godt?*

Britt: Ja, altså at komme med eksempler fra praktikken eller hvad? For nogle gange så har jeg svært ved at finde en rød tråd ... altså det synes jeg nogen gange er ... men det er også ... det kommer også an på praktikstedet, altså ... hvor meget er de med på, hvad der foregår på seminariet. Altså mine to første praktikker, der havde jeg ... de to studievejledere jeg havde, de havde ikke vejlederuddannelsen, så på den måde var de ikke ... de manglede nogle informationer på en eller anden måde, og syntes, at jeg havde for meget arbejde, altså at der var for mange opgaver, vi skulle løse i forbindelse med det at være i praktik ikk'? Og det er jo fordi, de ikke har haft den

uddannelse, så de har jo ikke kunne sætte sig ind i, hvad er det seminariet kræver ... af os studerende og af dem som praktikvejledere ... så der har det været svært at finde en rød tråd ... mange steder er heller ikke opdaterede, hvad rører sig på seminariet lige nu eller ... de kører i deres dagligdag, og så hopper vi lige ind, og så står vi der lidt, og så hopper vi ud igen. Det er min opfattelse i hvert fald.

Interviewer: *Er I andre enige? Er det også det I har oplevet I jeres praktikker eller?*

Linda: Altså, jeg havde her i min anden praktik ... der var min vejleder børnehavens leder, og hun var aldrig med på indkald, og hun fik heller ikke rigtig observeret mig i min daglige gang med børnene, og så havde jeg så en nummer to vejleder, som ikke rigtig ville gå ind og være en vejleder ... så de ... øh ... jeg synes bare, at når man får studerende ud, så har man bare ... så er man på en eller anden måde et uddannelsessted, så bør man også holde sig opdateret, om det der egentligt sker på seminariet, fordi man har et ansvar overfor de studerende, man har også et ansvar overfor de børn og de kollegaer, man sender den studerende ud til.

Interviewer: *Er det sådan så undervisningen er med til at fremme forståelsen for, hvad det er, I har oplevet ude i praksis?*

Caroline: Det er kun, hvis du stiller spørgsmål ind til det, synes jeg ...

Interviewer: *Så det skal man gøre noget aktivt for selv?*

Caroline: Absolut, absolut ... altså det er jo lidt med forskel, hvilket oplæg læreren kommer med ... hvis du begynder på at drage nogle paralleller til det, og du så begynder at spørge ind, og fortæller om en given situation, så er det først der, at der begynder at komme noget på, hvor man tænker; "Okay, så har det måske ikke været en helt forkert tankegang" eller noget i den dur ikk'? ...

Interviewer: *Lige inden vi går videre til næste tema, så tænker jeg ... er der nogle teorier, I ikke forstår, hvorfor I skal undervises i? Altså nogle ting I synes, der er irrelevante?*

Linda: Altså, jeg vil sige, at det første år, hvor vi havde om børn og unge, der synes jeg at meget af det var en selvfølge, altså det havde man da som viden ... men jeg kan kun tale fra egen erfaring, og det kan måske godt være, at der sad nogen og tænkte; "nej, hvor spændende, det ved vi ikke noget om" ... vi brugte et år på at snakke rigtig meget om børn og unge, og småbørnstadiet, hvor jeg tænker ...

Caroline: (supplerende) Ja, kom nu videre ...

Linda: (fortsættende) Ja, nu må vi godt rykke videre, for nu tror jeg faktisk, at vi ved hvad vi skal vide ... og ikke koge mere suppe på det ...

Caroline: Altså lidt den oplevelse jeg har, det er, at meget af den undervisning vi har fået på det her semester, var noget som vi rent faktisk hellere skulle have haft før ... i forhold til fx ISS opgaven, vi har fået ...

Interviewer: *Jeg bliver nødt til at høre, hvad det er for en opgave, ISS opgave?*

Caroline: Det er vores ISS eksamen ...

Interviewer: *Det er det, der hedder Individ og Samfund?*

Linda: Ja, Individ, Institution og Samfund.

Caroline: Ja, og det var sådan, hvor man så sidder og tænker; ”*Ja, det skulle vi have haft den gang*”, og så samtidigt, så har jeg det sådan nogle gange, at den undervisning vi får, så sidder jeg tit og tænker, at hvis man ikke ved det allerede nu, så ... eller hvis man ikke lige tænker det allerede nu, så har man sgu nok valgt den forkerte profession ...

Interviewer: *Jeg bliver også lige nødt til at afslutte det her med ... nu fik I jo så fint fortalt, hvad I synes, en teori er, men hvad synes I så, at praksis er?*

Caroline: Det er, når man står ude i det ... når man står der og har at gøre med ... altså nu er min målgruppe, det er jo børn ... og når man står der, så tænker man ... så smider man lidt teorien væk, fordi man skal være i nuet med de her børn, og hele tiden kunne forholde sig til, nå men nu sker der det her, og så nytter det ikke, at man står lidt og fumler og tænker, nå ja men så passer den og den teori ...

Interviewer: *Det er meget skægt, at du siger det der med, at så smider man lidt teorien væk ... synes I andre også det?*

Linda: Jaa altså, når man står i situationerne og i feltet og sådan nogen ting, fordi så er det måske først tre dage efter, at man sidder sammen med sin vejleder, og måske går ind i en situation, der er sket, og man snakker lidt om, hvorfor valgte du at gøre det på den måde i forhold til måske på andre måder ... så ja, den der teori den ligger i lommen, og så tager man den op, når man har brug for den ...

Caroline: Og når den gør sig gældende ... det er jo ikke bare fordi, at man skal gå ud og så kaste masser af teoretiske begreber op i luften, hvis man ikke kan forstå at bruge dem i forhold til konteksten ...

Interviewer: *Og hvornår er det så, at man kan få brug for den teori, tænker I?*

Britt: Når man har vejledning, vil jeg sige ... altså det er det eneste, hvor jeg har snakket teori med mine vejledere ... det er, når vi har haft vejledning ... de bruger den jo heller ikke selv.

Interviewer: *Altså pædagogerne?*

Britt: De fleste pædagoger bruger den jo heller ikke selv ...

Linda: De aner jo ikke ...

Britt: Ikke i de praktiksteder jeg har været ... der går de jo ikke, og tænker al mulig teori, mens de passer børnene ... jo, når de har møder ... læreplaner og forskellige, men jo ikke i dagligdagen, vel? ... Og det er jo heller ikke ... ofte er det jo heller ikke, det vi bliver bedømt på.

Linda: Nej (enig).

Britt: ... (fortsættende) Når vi er ude og være praktikanter, så er det jo vores samvær med børnene ...

Linda: Ja (enig).

Interviewer: *Vi har et spørgsmål i slutningen af interviewet, men jeg har virkelig lyst til at spørge om det nu. Mener I, at det er sådan at det, at tage sin pædagoguddannelse kan sammenlignes med det at tage kørekort? Altså, man lærer det først, når man sidder ude i praksis? Og at resten i virkeligheden kan være lige meget?*

Joakim: Ikke helt ... jeg synes, at teorier ... de er meget gode, hvis man står i situationer, som man absolut ikke ved, hvordan man skal tackle ... at man så rent faktisk lige kan stoppe op og sige; "*Tænk dig om, tænk dig om, hov vent, jeg har hørt noget om det her via en teoretiker*" ... at man så på den måde kan gå ind og bruge det som hjælpemidler alt i alt så synes jeg, at det er i praksis, at vi rigtig kan lære at blive pædagoger ... det er ikke noget, man reelt kan læse sig til ...

Britt: Nej, men det er jo, fordi vi har jo med mennesker at gøre, og man må da være opmærksom på, hvordan man selv fremtoner overfor den brugergruppe, man har med at gøre ... så er det først, når man går hjem, at man lige som tænker; "*Nå ja, jeg var i den situation ... hvad kan jeg lære ud fra den og hvad for en teori kan jeg koble på, hvis der er behov for det?*" Det er sådan lidt lige som at sige ... at have noget, sådan at falde tilbage på, om den her teori siger sådan og sådan ... og så kan man lige som sætte små flueben, og tænke; "*Nå, men så var det rigtig nok, det jeg gjorde eller også var det skide forkert*" ...

Joakim: Det er ofte, når man får reflekteret, at man rigtigt begynder at lære af det ...

Linda: Jeg sidder bare og tænker, at jeg havde en rigtig god oplevelse med det her med at være i min anden praktik, for jeg havde nogle super gode kollegaer, og jeg havde en god vejleder, og jeg havde en rigtig god leder, som var indstillet på, at det at være pædagog, det er jo ikke bare at være ude i felten ... der er jo en grund til, at vi handler

som vi gør, netop som Caroline også siger, hvad er det for nogle borgere, hvad er det for nogle brugere, hvordan håndterer vi det her? Så hver gang der har været en situation, enten positiv eller negativ eller en konflikt eller et eller andet, både mellem pædagoger eller mellem børn eller mellem pædagog og børn ... jamen, så var de gode til at stille spørgsmål til en ... jamen, "*Hvorfor handlede du egentlig, som du gjorde*"? "*Hvad gjorde, at du blev nødt til at handle sådan*"? Og det kunne jo bare være det der sociale element, der spiller ind mellem pædagogen og barnet eller mellem de to børn eller sådan noget ... så man virkelig fik lov til at sige; "*Jamen, det var ikke, fordi du skulle kaste en eller anden teoretiker ud på bordet, og skulle kunne give en afhandling på ham*". Men bare det der med at man fik sat tankerne i gang på, hvorfor er det vi gør, som vi gør? Så det der med at man bare kan læse sig til pædagog, og så lærer man at blive det med tiden, den synes jeg ikke rigtig, man kan bruge mere ...

Caroline: Og man skal også have personligheden til det ...

Linda: Ja lige præcis ... jeg synes virkelig, at det er vigtigt, at man i hvert fald husker at sætte sig i den situation og sige; "*Okay, det kan godt være, at jeg ikke skal sidde og lave en afhandling om det, men det er måske sundt for mig selv lige at tænke over, hvad var det lige, du gjorde der*"?

Interviewer: *Så refleksion bag handlingerne?*

Linda: Ja, helt klart.

Joakim: Samt en vis grad af empati.

Linda: Ja, ja.

Interviewer: *Nu vil vi gerne have jer til at snakke lidt om omfanget af de pædagogiske fag her på stedet og omfanget af praktik. Altså om den fordeling er okay, er der for lidt af det ene, for meget af det andet?*

Caroline: Altså længden af praktikperioderne er jo fin nok, det er jo en stor fordel ved at tage pædagoguddannelsen, det er jo altså, at man kommer ud, og får noget jord under neglene, men undervisningen ... på det første år vi var her, da havde vi fem forskellige undervisere i DKK, og vi havde ikke særlig meget undervisning, og så at skulle op her til DKK eksamen, og vi skulle sidde og finde ud af ... hvad er det egentlig faget går ud på? ...

Interviewer: *Hvad er DKK?*

Caroline: Det er Dansk, Kultur og Kommunikation.

Linda: Vi har været rigtig uheldige stillet som hold, fordi vi netop kører på de sidste dampe og ressourcer, fordi seminarier lukker ... det er der ikke nogen tvivl om, og det

har spillet rigtig meget ind, så hvis du ikke har valgt at tage hundrede procent ansvar for egen læring, så har man været "lost" ...

Britt: Men det var vi også på det andet hold, som jeg gik på ... altså, det var det samme.

Linda: Nå ja, men vi har været uheldige årgange, fordi der netop har været ... jamen, så har vi rykket lærerne til Slagelse, og så har vi måtte få, hvad der lige var at stå til rådighed med, og det var der ikke altid ... så det har været rigtig svært at bedømme omkring fagene og tage med ud i praktik, så derfor har man måske, hvis man ikke har været typen, der har sagt; "*Okay, jeg er nysgerrig efter det her område, jeg bliver nødt til at få noget mere viden på egen hånd*" ... jamen, så ville jeg da godt kunne forestille mig, at folk ville kunne stå lidt i stampe over det.

Caroline: Jo, men det drejer sig jo også om noget så simpelt som selve underviserene ... er det nogen, man kan mærke, at de brænder for sit fag, eller er det en, som der bruger to dage på en tidslinje over socialpædagogik ikk'? ...

Interviewer: *Men er I enige om, at der er tilpas praktik?*

Linda: Ja.

Britt: Ja.

Joakim: Det synes jeg, det er jo trods alt et år og tre måneder, vi cirka er ude af tre et halvt års uddannelse ... til lærerstudiet som jeg var på først, der startede vi jo med tre uger i første praktik og fem uger i anden praktik ...

Interviewer: *Så det er godt, at der er meget praktik?*

Caroline, Britt og Linda: Ja.

Joakim: Grunden til at jeg skiftede studie, det var fordi, jeg syntes, at vi lærte teorier, vi teoretisk set kunne bruge praktisk teoretisk, og i første praktik havde vi ikke engang tilladelse til at bruge de teorier, vi havde lært på seminariet før. Og det som vi måtte bruge, det lærte vi først bagefter ...

Caroline: Jo, og så for lærernes, det handlede meget om, at man sørge for, at nu skulle man stå for denne her undervisning, og det skulle køre i forhold til skoleplanerne og folkeskoleloven, og sådan var det bare. Man fik rigtig lov til at komme ud og få kontakten med de her børn, som man selvfølgelig også har et undervisningsansvar overfor, men som man altså også skal lære at kende ...

Interviewer: *Du har også gået på lærerseminariet?*

Caroline: Ja.

Interviewer: *Og hvor lang tid er det, at I har læst på lærerseminariet?*

Joakim: Halvandet år.

Caroline: Lidt over to år.

Interviewer: *Men betyder det så, at der er for lidt undervisning i pædagogiske fag, hvis der er tilpas praktik? Det er ikke undervisningen generelt, det er de pædagogiske fag? Er omfanget af jeres pædagogiske fag passende?*

Britt: Nej, der kunne godt være mere i forhold til praktikken ...

Linda: Ja, ja ...

Britt: Ingen tvivl om det og så må man jo skære ned ...

Caroline: Vi fik at vide, inden vi skulle op til DKK, at DKK var et af de største fag på pædagoguddannelsen, og et meget vigtigt fag, hvor man da godt kunne have taget lidt af de timer der, og så have brugt dem på pædagogik.

Britt: Men det er jo også, fordi vi på en eller anden måde gøres klar til samfundet ... fordi hvad er det, vi skal ud i? Fordi vi kommer jo til at møde diverse kommuner og muligvis indberetninger og ... så på den måde, der er DKK og ISS faget jo stort, fordi vi bliver skolet til at ...

Linda: (fortsættende) Kunne det her ...

Caroline: Jo, men det er jo noget andet end ... børn og sådan ... altså ...

Linda: Jo jo, men det er jo igen det der med, at så skal underviserne også være gode undervisere for, at det kan lade sig gøre at få noget mere pædagogik i stedet for at man har ISS i fire måneder, hvor det er sådan, at vi møder fra ni til tolv, og så sidder der, og får en lille sludder for en sladder ... at man så virkelig får noget "hardcore" undervisning, som man får noget ud af. Hvor man så siger, at så har vi faktisk brugt fire måneder på kun tre måneder, så har man altså lige pludselig en hel måned ekstra ... så det synes jeg også, spiller meget ind.

Linda: Ja.

Joakim: Så lidt bedre tilrettelæggelse af undervisningen ... det ville være et plus. Og så at det er professionelle undervisere.

Caroline: Ja det må man sige

Linda: Ja.

Caroline: Jeg er lidt træt af at undervisere, der står og snakker om deres privatliv i undervisningen. Det er jeg ret ligeglad med, det interesserer ikke mig, når jeg møder op for at have en god undervisning.

Linda: Nej.

Caroline: Så er det sgu lidt for meget ansvar for egen læring, ikk'?

Linda: Jo.

Interviewer: *Hvad betyder det for jeres uddannelse, at der er den her vekslen mellem praktikophold og undervisning her på seminariet?*

Linda: Jeg er en person, der skal have vekslen hele tiden ... ellers så synker jeg hen. Så har jeg fundet noget, der er meget mere spændende et andet sted ... så det der med at jeg ved, at jeg lige har en håndfuld måneder her på seminariet, hvor jeg lærer nogle ting og sager, og man lige kommer tilbage, og får snakket med sine studiekammerater, og får lavet lidt opgaver, og studiemiljøet kommer op at køre igen, og så kan man sige: "*Hey, det var super godt, nu skal jeg tilbage og ud i felten og være i gang igen*". Det kan jeg godt mærke, der synes jeg, at det er en pragtfuld uddannelse, til mig i hvert fald, det må jeg nok vove at påstå. Det gør, at jeg fanger nogle nye interesser, som jeg kan tage med tilbage til seminariet, og studere dem nærmere eller omvendt, ikk'?

Caroline: Den store vekslen gør jo også, at man udvikler langt større refleksion ...

Interviewer: *Hvordan det?*

Caroline: Jamen, ude i praktik har man været i felten, og så kommer man tilbage til seminariet, og så er det der, hvor jeg kan få de der aha oplevelser, hvor jeg virkelig en enkelt gang eller to kan tænke; "*Nååå, var det det der skete og alt sådan noget*". Så tilbage i felten og igen komme på seminariet, de to ting supplerer hinanden meget godt.

Linda: Ja.

Caroline: Altså den måde det er struktureret på ...

Joakim: Altså, det ville jo ikke virke ordentligt, hvis vi startede med alt praktik. For det første ville vi ikke være udrustede til praktikkerne på nogen måde. Hvis vi først havde haft en masse teori først, så ville vi simpelthen have glemt alle de forskellige teorier, som vi så havde lært hen ad vejen. Så er der heller ikke tid til refleksion.

Interviewer: *Så det fungerer godt, at man er på seminariet og så ude i praktik, og længden på praktikken er god, den skulle ikke være kortere?*

Linda: Det fungerer rigtig godt.

Caroline: Længden er rigtig god. Og det gør også, at man ikke når at brænde ud.

Linda: Ja, lige præcis.

Britt: Ja, og at man ikke bliver skoletræt, som man ellers måske hurtigt kunne blive.

Interviewer: *I den forbindelse hvordan synes I så, at samarbejdet mellem jeres undervisere her på seminariet og praktiklærere og jer fungerer?*

Linda: Der kunne godt være mere samarbejde, tænker jeg. Jeg ved godt, at selvfølgelig er vi ude på en voksenuddannelse og det ene og det andet, men jeg tænker bare, at i vores første praktik, der havde vi ikke besøg, vel? ...

Caroline: Jeg havde merit ...

Linda: Nå ja, du havde merit, men i vores anden praktik, der havde jeg besøg en enkelt gang af min vejleder, hvilket var rigtig rart, da han både kunne komme ud og hilse på, og se hvad det var for et sted, og trives du og sådan nogle ting og sager. Men så er der jo heller ikke mere kontakt end udover, hvis praktikvejlederen ønsker at komme med ud til uddannelsesstedet, når vi er på indkald. Så på en eller anden måde ville jeg ønske, at der var et bedre foretagende, for vi har da måske nok nogle ... Nu kan jeg kun snakke ud fra egen erfaring, og jeg har haft positive oplevelser, men jeg har da også hørt fra nogle klassestuderende, der har haft knap så gode oplevelser ved at være i praktik, fordi de netop måske har følt sig lidt "lost", fordi det kan da godt være, at vi har en vejleder ude på seminariet, som gerne vil hjælpe os, men har han ikke en finger på pulsen, så er det også svært at komme som elev, og skulle fortælle om tre måneder på et praktiksted, hvor man måske har rendt rundt med en knude i maven, og ikke rigtigt havde vidst, hvordan man skulle reagere på det her. Og nu er der tre måneder tilbage på praktikstedet, og hvordan skal det her lykkedes ... der kunne jeg godt forestille mig, at der var nogle, der følte, at de stod i lidt af en knibe. Så det der samarbejde mellem vejleder og seminarie kunne godt være større. Jeg siger ikke, at de skal komme en gang om ugen, men at der måske var et mindre telefonmøde eller at man mailede mere, så man havde mere kontakt. Så man kan sige: "*Hey jeg kan forstå, at den studerende er rigtig glad for at være her, men jeg kan forstå, at der har været opstået en konflikt ... hvordan kan vi lige få den afklaret, så det bliver tre gode måneder, der er tilbage*" ...

Caroline: Det kræver så også bare, at den studerende er villig til at ...

Linda: Nå jo, men jeg tænker bare, at tilbuddet skal være der ...

Caroline: Jo jo ...

Interviewer: *Du siger, at det kræver, at den studerende er villig til hvad?*

Caroline: Jamen, villig til at erkende fejl og mangler ... at man tør at sige; ”*Jamen, det her fungerer ikke*”. At man så tør at spørge efter hjælp. Sådan at man lige som ikke bare får den opfattelse, at man bare skal igennem de sidste tre måneder, fordi det skal man bare, fordi ellers vil man ikke bestå og alt sådan noget. At man også lige som tør at sige; ”*Nå men, altså det er et lidt for svær mundfuld for mig*”, og så må man kunne bede om hjælp, hvis der er behov for det.

Interviewer: *Det handler jo om jeres opfattelse af hvordan teori og praksis hænger sammen. Hvordan vil et optimalt samarbejde mellem jer, praktikvejleder og seminarieunderviser være? Hvordan vil dette samarbejde kunne hjælpe jeres forståelse af sammenhængen mellem teori og praksis på vej?*

Interviewer: *Hvad skal der til, tænker I?*

Linda: Jamen, jeg tænker, at vejlederen i praktikken netop måske skal have en større viden om, hvad det er, der foregår på selve seminariet. Altså, der er jo nogle bestemte pligter og områder, vi skal opfylde, når vi kommer ud i praktikken ... Og hvad er det, der ligger til grund for det? Hvad er det for nogle teorier, vi har arbejdet med på seminariet frem til, at vi skal ud til praktikstedet? Hvis de så, og jeg siger ikke, at de skal have en hundred procent viden om alt, for det er der jo ingen mennesker, der kan, men hvis de bare har en forforståelse af, hvad er det vi skal her ... så vil man måske heller ikke møde den der stopklods, som man godt kan risikere at møde nogle gange, når man kommer ud til en vejleder. Så hvis de kunne sige; ”*Fint nok, jeg har den her forståelse for, at vi skal de her ting på baggrund af sådan og sådan*”... jamen, så vil du have større mulighed for, at kunne udvikle den viden, du kommer med fra seminariet af, som du tager med ud på din praktikplads.

Interviewer: *Er det også jeres erfaringer?*

Britt: Jamen, jeg vil også sige, at de krav seminariet stiller til os, burde de også informere til vejlederen om. Fordi tit så kommer vi jo ud, og har fået en hel masse opgaver, og vi har også en masse CKF'ere, som vi skal følge, når vi kommer ud i praktikken. Og der har jeg tit mødt spørgsmålstejn fra praktikvejlederen, fordi de har tænkt; ”*Nå, skal I det*” ... og hvem er det så, der skal formidle, er det praktikstedet eller er det seminariet? Og jeg vil da sige, at det er seminariet, fordi de sender jo os ud.

Interviewer: *CKF'ere?*

Britt: Ja, det er de ting, vi skal ...

Linda: Centrale Kundskab og Færdigheder ...

Britt: Ja, lige præcis ... og de to gange jeg har været i praktik, har de ikke vidst, hvad det omhandlede. Og så ved jeg ikke, om det er en fejl fra seminariets side, eller om det er en fejl fra vejlederens side.

Caroline: Jeg tror også, at det vil hjælpe meget på den der problematik med studeredende kontra medarbejder, hvis der var en bedre kontakt mellem uddannelsessted og praktiksted. Fordi man får det lidt sådan, når nu man kommer ud i praktik, så får man at vide, at du skal selv sørge for at være studerende. ”*Kan det være rigtigt*”, tænker man. Skal man virkelig selv kæmpe for sin ret, når man faktisk kommer ud som studerende, og ikke kommer ud som vikar? Der tror jeg, at det ville hjælpe meget på alle de problematikker, der kunne dukke op i det farvand med en bedre kommunikation.

Britt: Vi har jo ret til at være studerende. Det er der bare nogle praktikpladser, der ikke har forstået, og bruger os som billig arbejdskraft.

Caroline: Ja.

Britt: Som simpelthen vælger at få studerende, fordi det er billigt. Og det er ikke i orden.

Linda: Der kan jeg jo så bare ikke forstå ... altså jeg har oplevet et praktiksted, hvor de faktisk havde hele dokumentet med CKF'ere, jeg havde selvfølgelig ikke mine læringsmål, for de kommer jo undervejs, men hele dokumentet med CKF'ere, altså hele idéen med hvorfor er det, jeg er i den her praktik, og hvad er det, der skal lægges fokus på. Det dokument havde de.

Britt: Det burde de jo have alle steder.

Caroline: Jo jo.

Linda: Jo, men så er det bare, at jeg tænker, at så kan det jo godt være, at de er informeret om, at de skal have fat i det her.

Caroline: Ja.

Linda: De havde det på forhånd, så de var godt klar over, hvad det var for nogle CKF'ere, vi skulle koncentrere os om.

Caroline: Det er jo forskelligt fra praktiksted til praktiksted ... nu skal vi heller ikke, og sige at alle steder er røvdårlige.

Linda: Nej nej, der er gode, der er udmærkede, og så er der de skidte.

Caroline: Ja, og så er der praktiksteder, man sletter.

Interviewer: *Fungerer indkaldende og jeres studiedage efter hensigten?*

Joakim: Nogenlunde ... jeg vil sige, at der er ofte mangel på vejledere til dem, og det gør at ...

Interviewer: *Altså når I skal ind på seminariet, så tager vejlederen ikke med her ind?*

Caroline: Nej.

Joakim: Nej, og så er der mange vejledere, der måske skal noget andet, eller ikke har tid og alt sådan noget.

Linda: Ja, eller de har lige et møde eller noget.

Joakim: Ja, det er som om, de tager lidt for mange byrder på sig selv, nogle vejledere i hvert fald. Jeg mødte en leder, der sagde; ”*Jamen, jeg kan da godt være vejleder, men jeg har bare ikke tid til det*” ... Det giver jo ikke mening.

Interviewer: *Når I så er på indkald, er det så en uge, det varer?*

Linda: Vi har 10 dages indkald på en praktik, som så er spredt ud over hele opholdet.

Interviewer: *Fungerer det så for jer, når I sidder her inde midt i jeres praktik ... altså foregår der noget undervisning, hvor I tænker; ”Det er relevant for min praktik eller for det at være ude i praksis lige nu”?*

Britt: Nej, ikke altid.

Caroline: Det kommer an på, hvor man er henne i sin praktik lige der. Det der kan pisse mig mest af er, hvis man får stillet en opgave, man skal lave ude i sin praktik, og at man så skal fremlægge den på et indkald, at så møder ens medstuderende ikke op, eller også har de ikke lavet deres arbejde, eller også så sidder vejlederne og hyggesnakker i krogene. Der bliver jeg sgu sur, og tænker; ”*Kom nu ind i kampen*”. Det kan ikke være rigtigt, at det skal blive sådan noget lalleglad noget. Vi er her jo altså for at lære noget, og for at få skabt et rum, hvor der er mulighed for refleksion med vejleders hjælp.

Interviewer: *Synes du, at det rum er der?*

Caroline: Ikke altid ... det er sgu svært at tage sit studie seriøst, når vejlederen sidder og snakker nede i krogene, og ens egen vejleder er ikke med, og mere end halvdelen af ens medstuderende har ikke lavet deres ting. Så synes jeg at det er svært, og så må jeg indrømme, at så bliver jeg en gammel sur kone, der tænker; ”*Nu kan det fandme snart være nok*”.

Interviewer: *I nikker?*

Linda: Ja ja.

Joakim: Ikke at jeg har været i situationen, men jeg kan sætte mig ind i situationen.

Britt: Ja.

Interviewer: *Vi kunne godt tænke os, at I lige bruger et øjeblik på at finde frem til tre ting, som I synes er de vigtigste at lære i denne her uddannelse. Det kan være sådan noget med hvilke kompetencer, der er vigtige at kunne ...*

Caroline: At skelne mellem privat og professionel, synes jeg helt klart.

Britt: Ja.

Linda: Jeg synes, det der med hvor stort et system, vi har med at gøre som pædagoger. Jeg tænker ikke systemet som os brugere, men det system, der sidder oppe over os og fastsætter regler. Hvor meget det faktisk går ind og hindrer os. Og der synes jeg, at det er rart at have den viden, og sige: ”Okay, vi kommer sgu til at kæmpe med nogle systemer”, og det er der ikke nogen tvivl om, men så må vi lære at begå os med dem, og gøre noget andet i stedet for.

Interviewer: *Britt og Joakim, hvad er vigtigt at lære?*

Joakim: Altså, jeg ved ikke om det er vigtigt at lære, men jeg blev i hvert fald overrasket over, hvor meget vi som pædagoger bliver hevet i af systemet ... vi skal være der for børnene og alt det der, men der er fx ikke tid til børnene, fordi vi skal sidde og lave TRAS og alle mulige andre ting for at bedømme barnet og sætte det i bås, fx i forhold til skoleparathed. Så vi er blevet meget mere dommere, og har fået meget mere magt, som vi måske ikke rigtigt ønsker, fordi vi er her jo for at passe på børnene og sørge for, at de har det godt og alle sådan nogle ting. Og ikke hele tiden sidde og bedømme, og sige: ”Ham der, han har været stille på det sidste”, det kan godt være, at han bare sidder og hygger med nogle ting, men at vi alligevel sætter en boks op for ham, som betyder, at han er mærkelig. Og så kommer det med til skolestartssamtale ... vi er nogle af de første, der er med til at dømme et barns fremtid, og det bryder jeg mig ikke så meget om. Jeg vil hellere have en positiv indflydelse på børnene fremfor en negativ.

Caroline: Men det er også der, hvor skelnen mellem privat og professionel går ind, og man skal være klar over sin personlighed, og vide hvad det er, man egentlig gør ved de der børn. Det kan jo sagtens ske, at man har et skidegodt forhold til nogle af de her børn, og at de måske vil kunne huske en. Dét synes jeg, at man skal være klar over, sådan så man ikke er en eller anden pædagog, der påtvinger børnene noget, de egentlig ikke har lyst til.

Linda: Jeg sidder og tænker på forforståelse. For det har vi arbejdet meget med det sidste halve års tid herinde på seminarieret. Den der forforståelse for hvad er det, du går ud og gør som pædagog. Hvad er det, du går du og gør ved, at du har denne her uddannelse bag dig. Forforståelsen for dine brugere, og hvad er det de bemærker, og hvad er deres betydning i deres liv som vi kan gå ind og arbejde med, så det ikke er

”Linda-pædagogen”, der arbejder for mit eget vedkommende, og kun vil borgeren det bedste, men hvad er betydningen for borgeren, ikk’?

Caroline: Ja.

Linda: Det synes jeg, er rigtigt relevant.

Interviewer: *Det var jo så nogle eksempler på, hvad der er rigtig vigtigt at lære, og så kommer vi til kernespørgsmålet; hvordan formidles den læring, som I synes er vigtig gennem den her uddannelse?*

Interviewer (uddybende): *Er det gennem et fag, gennem en bestemt slags undervisning eller er det gennem praktikken eller hvordan bliver det formidlet?*

Linda: For mit vedkommende er det begge dele, så det både er praksis og det teoretiske, der bliver formidlet til mig.

Interviewer: *Sådan så du bliver bevidst om din professionsidentitet?*

Linda: Jaa ...

Interviewer (henvendt til Caroline): *Du snakkede om at være professionel ... hvor eller hvordan lærer man det?*

Caroline: Det lærer man vel ude i felten, tænker jeg. Du lærer jo ikke at være professionel ved at sidde på en stol. Jeg har oplevet eksempler i min praktik, hvor pædagogerne de stod og snakkede private ting over en kop kaffe, mens børnene stod ved siden af og hev i dem og sagde; ”Vil du ikke lige hjælpe mig?” ... hvor de fik den der; ”Vi står lige og snakker, du må lige vente”. Det synes jeg ikke, er i orden. Altså, det kan godt være, at man måske går en svær tid igennem der hjemme, og ja, så er det sgu ikke fedt at troppe op på arbejde, men så nytter det altså ikke noget, at man går rundt og er tudefjæs på arbejde ... altså børnene mærker det jo, de er overhovedet ikke dumme.

Linda: Det er jo også okay, at sige til børnene, at man måske ikke har en god dag, men så længe man kan forholde sig til, at man har et arbejde, man skal koncentrere sig om, og man er der for børnenes skyld.

Caroline: Og man er der ikke for sin egen skyld, og man er der ikke for at få et hyggeligt samvær med kollegaerne. Man er der altså for de her børns skyld, uanset om man skal yde omsorg, sidde og læse i en bog eller lave de der puslespil. Man er der for børnenes skyld, og hvis det så betyder, at man skal gå ned på børnehøjde og turde at gå ned på børnehøjde og lege med dem, så er det det, man gør, synes jeg.

Interviewer: *Er I andre enige i det eller har I andre opfattelser?*

Joakim: Altså, institutionen er der jo for børnene, og vi er hyret i institutionen. Hvis der ikke var nogen brugere, så ville der ikke være nogen institution, og så ville der i realiteten ikke være en pædagogisk uddannelse. Det er grunden til, at vi er der, det er netop for børnene, og så synes jeg også, at når man tager uddannelsen, og vil være pædagog ... det er jo ikke på grund af pengene, at vi tager uddannelsen, så synes jeg godt, at man kan gøre den indsats at prøve at finde overskud til at gå i børnehøjde, hvis det er det, der kræves.

Interviewer: *Og for at opnå den kompetence I snakker om her, kan I så trække på jeres pædagogikundervisning her fra seminarieret?*

Linda: Ja, det kan jeg.

Joakim: Det meste synes jeg faktisk, at man lærer der ude med samværet med børnene. Man lærer dem at kende, man lærer hvad de kan lide, og man har måske også nogle fælles interesser med dem. Og ellers kan man jo altid hjælpe dem ud. Ved at sidde på en stol lærer man ikke, at kunne være der for børn eller finde ud af, hvad de måske har behov for.

Linda: Jeg synes, det har været vigtigt at lære, at kunne skelne mellem, hvornår er du personlig, hvornår er du privat og hvornår er du professionel ... også indenfor teorien, altså her går grænsen mellem ... Du skal selv finde din egen personlige grænse. Og det går du så ud, og gør i praktikken, hvor her inde der kan du få teorien omkring, hvornår du er professionel person, hvornår du er privat person, og hvornår er du personlig person. Det har jeg i hvert fald haft brug for ... eller måske ikke brug for, men ting hvor jeg tænkte; ”*Nå ja, selvfølgelig*”.

Britt: Ja helt klart.

Linda: Der er også nogle ting, jeg har vidst i forvejen, og så har jeg kunnet gå ud og bruge det i praksis.

Interviewer: *Jeg tænker, at når I har været ude i praktik og gøre jer erfaringer, og så kommer her ind igen ... når I så præsenterer jeres erfaringer for de andre, kan de så blive genstand for en fælles refleksion eller egen refleksion? Måske med input fra noget teori, fungerer det sådan?*

Linda: Det kan det godt gøre ...

Caroline: Ja, det kan det gøre ... vi er jo en klasse, hvor vi er meget forskellige. Og nogen taler højere end andre ... så det er da rart, at det en gang i mellem lykkedes at få skabt et forum, hvor det lige som er tilladt, at man tager den diskussion om, hvad gør man i en bestemt situation ...

Interviewer: *Så I kan godt bruge hinandens erfaringer?*

Caroline: Ja ja ... eller der er jo en del her inde, der har med specialområdet at gøre, hvor de jo så har et anderledes synspunkt eller synsvinkler på det, som jeg har. Og det synes jeg er rart ... at man både kan få noget kritik, sådan så man også kan få vendt den om og tænkte; ”*Nåå ja, det kunne man også*” ... så man ikke kun står med én løsningsmulighed, men op til flere.

Interviewer: *Er det noget, der sker ... jeg mener, er det en undervisningsform, at I bruger praksiserfaringer på den måde?*

Linda: Det kan det være.

Caroline: Det kommer an på underviseren.

Britt: Ja det gør det.

Interviewer: *Bruger I meget eksempler, det behøver ikke være helt konkrete erfaringer, men bruger I mange praksiseksempler, hvor I diskuterer teorier eller pædagogik?*

Britt: Det synes jeg faktisk.

Joakim: Når vi endelig diskuterer, så diskuterer vi meget refererende til, at folk begynder at sige; ”*Det er fordi jeg har oplevet det og det, så det er derfor jeg tænker sådan*”.

Interviewer: *Hvad mener du med: ”Når vi endelig diskuterer”?*

Joakim: Jeg synes ikke, det er så tit ... altså det er meget tavleundervisning ... fx; ”*Her er der et power point oplæg*”, og så fortælle lidt om det, og så er der ikke mere om det.

Britt: Ja, og så bare videre til det næste.

Joakim: Der er ikke så meget med diskussioner og refleksioner under selve undervisningen, synes jeg.

Linda: Jeg synes, det er meget forskelligt fra lærer til lærer ... altså nu har vi lige haft en lærer, der synes, at det fedeste er at springe teorien over og kun køre på med egne erfaringer og eksempler. Det synes jeg så måske, så bare lige blev lidt for voldsomt, men havde der så været ...

Caroline: ... Hvis der så havde været teori på de eksempler, og det var brugbart for begge specialiseringsområder, så havde det været fedt ... så havde det været en undervisning, hvor man endelig havde tænkt; ”*Fedt nok, endelig har jeg lært noget*”.

Linda: Ja ja.

Caroline: Men hun var så fokuseret på det specielle område, hvor jeg sidder og tænker; ”ja ja kom nu lige videre ... hvorfor er det at jeg er her i dag” ... eller også så gav hun eksempler, hvor jeg sad og tænkte; ”hvis man ikke kan regne den pointe ud eller forstår logikken, så gå et andet sted hen. Men det bare mig.

Interviewer: *Men kan man sige, at det er optimal undervisning, når eksempler fra praksis bliver koblet med noget teori?*

Linda: Ja. Der synes jeg blandt andet, at når vi har undervisning med Gitte, der synes jeg tit, at hun er rigtig rigtig god, hvis du sidder med en frustration eller et eksempel, og du kan ikke få tingene sat på plads, så det giver mening. Der er hun skide god som underviser, fordi hun både er faglig dygtig, og selv har været i felten på forskellige planer og det ene og det andet. Så hun kan koble på, så du kan sige; ”*Aha, ja selvfølgelig*” ...

Caroline & Britt: Ja, ja.

Linda: ... Så kommer der pludselig en forståelse, og folk i klassen siger måske; ”*Nå ja, jeg har sgu da haft noget lignende eller vil det så sige, at når jeg går ud og gør sådan og sådan ...*”, så får du enten svaret ”*Ja*”, ”*Nej*” eller ”*Den her teoretiker fortæller sådan og sådan*”. Du får noget kød på bordet med det samme.

Interviewer: *Og hvad er det, hun gør?*

Linda: Det er både teori og egne erfaringer ...

Caroline: Hun gør teori til praksis faktisk ... og hjælper os til en refleksion over teorien til praksis og praksis til teorien ...

Linda: Og hun når at vende den om og sige; ”*Hvad tænker du så selv*” ... nå ja, hvad var det lige, for det jeg tænkte, var måske ikke forkert at tænke på den måde ...

Britt: Ja, og det kunne måske bare tænkes på en anden måde ...

Linda: Ja, lige præcis, det er bare et andet ord du mangler eller ...

Joakim: Med nogle af de andre undervisningsformer er det som om; ”*Her har I teorien, jeg håber I selv har praksis*”, og at man så selv kan kaste det sammen.

Caroline: Ja, ja eller også bliver det sådan et eller andet, hvor vi alle sammen piller i vores navle, og bliver så pædagogiske, at det er til at brække sig over.

Linda: Ja.

Interviewer: *Bliver I undervist i, hvordan man arbejder analytisk, altså hvordan man kan arbejde med en analyse?*

Interviewer: *Bliver I undervist i, hvordan man rent faktisk gør det, hvordan man splitter en situation eller en case?*

Caroline: Vi havde meget lidt på første årgang ...

Linda: Ja, der havde vi nogle caseagtige ting i mellem ...

Joakim: Det sidste halvandet år ...

Caroline: Nej, der skrev vi jo en case i praktikken ...

Linda: Gjorde vi det? ...

Caroline: Det gjorde jeg i hvert fald i praktikken, men det var jo også et andet hold ...

Linda: Nå ja

Interviewer: *Jeg tænker også på, om I bliver direkte undervist i den måde man analyserer en case på? Hvordan springer man fra casens helhed ud til de mindre dele?*

Caroline: Nej nej.

Interviewer: *... Og sætter dem sammen igen til en ny helhed ...*

Caroline: Nej ... det kommer an på, hvad det er for en opgave ... nu er vi i gang med noget artikel skrivning, og der har vi fået af vide, at ”Sådan her kan man udføre et kvalitativt interview” og ”Sådan her kan man lave undersøgelsens design” og sådan noget ... og det synes jeg er godt nok.

Linda: Ja.

Joakim: Men der har ikke været decideret analyse af case til case ...

Interviewer: *Hvilken betydning har det for jer, at det I bliver undervist i, er bestemt af nogle andre?*

Linda: Jeg forstår godt logikken i det, men hvor kunne det være rart at finde noget andet en gang i mellem ...

Caroline: Ja.

Linda (fortsættende): Og bryde ...

Interviewer: *Har I nogen indflydelse på undervisningen nogensinde?*

Caroline: Nej.

Joakim: Ikke på selve undervisningen ...

Linda: Nej, så er det kun, hvis vi får et foredrag udefra ...

Interviewer: *Kan I prøve at sætte ord på, hvad synes I egentlig I lærer i pædagogik? Hvad er det I overordnet lærer i pædagogik? Og lige om lidt så spørger jeg om hvad I lærer i praktik ...*

Britt: Jamen altså, når jeg tænker tilbage på, når vi har haft pædagogik på første semester ... jamen, så er det igen det der med de der børn. Det kører i de der børn hele tiden ... og børnehaver og eksempler fra børnehaver ... og det er jo også fint nok, men hvis det er der, man lige som ved, at man ikke skal være, så kan man godt sidde og have lidt den der med ... ”*Kom nu videre fra de der børn*” ...

Caroline: Men det er igen den der med, at specialiseringen ligger for sent, og at der så ikke er nok inde til specialområdet, tænker jeg.

Linda: Ja.

Britt: Ja, det er nok helt sikkert.

Caroline: Ja, jeg tror, det er, der lorten lugter ...

Britt: Ja, men jeg har jo netop ladet være med at tage specialiseringen ... Altså jeg har jo taget ”*Børn og unge*”, for jeg har ikke vidst nok om det andet, jeg har simpelthen ikke fået nok informationer om det ... jeg har ikke haft noget undervisning i det. Og der tænker jeg, når jeg tænker pædagogikundervisningen tilbage, der tænker jeg ”*Nå ja, men det var det der med de der børn der*” ...

Linda: Ja, jeg tænker også bare ”*Børn og unge*” ...

Interviewer: *Om børn og unge eller at det ...*

Linda: Ja, men altså at det ... Pædagogens rolle i institutionen sammen med børnene ...

Britt: Ja, det var det, jeg hørte om det første stykke tid inden, jeg skulle i praktik ...

Linda: ... Ja, pædagogens indflydelse i børnehaven ... altså det var bare normalområdet ...

Interviewer: *Og hvad med praktikken? Hvad synes I, at I lærer der, hvad er kernen i praktikken?*

Joakim: Det er forskelligt fra praktiksted til praktiksted ...

Caroline, Britt & Linda: Jaa, dét er meget forskelligt ...

Interviewer: *Men hvad kunne det være?*

Joakim: Hvordan man håndterer det i felten ...

Caroline: Fx når man står overfor et barn, du ikke kan sammen med, hvordan kan du så nå ind til det barn alligevel ...

Interviewer: *Det jeg egentlig var ude i, og I kan jo sige, om jeg har ret eller ej ... men kan man på nogen måde sige, at i pædagogikundervisningen der er det overordnede, man lærer, det er, at reflektere over praksis, og at det man egentlig lærer i praksis, det er handlinger?*

Caroline: Jaa ...

Linda & Britt: Jaa, det kan man sige

Interviewer: *Hvordan tænker I, at forholdet mellem de pædagogiske fag og praktikken kan komme til at hænge bedre sammen? Altså har I nogen forslag til, hvad der helt konkret kunne gøres anderledes, hvis det skulle hænge bedre sammen?*

Britt: Bedre kommunikation ...

Joakim: Ja.

Interviewer: *Bedre kommunikation, mellem hvem? Altså praktikstedet og seminarieret eller?*

Britt: Ja.

Caroline: Jo, og selvfølgelig skal den studerende ud være en eller anden form for formidler mellem seminarium og praktiksted, men det kan ikke være rigtigt at vi hele tiden skal være formidleren ...

Interviewer: *Hvordan kan det så forbedres, har I nogle forslag til ...*

Linda: Der skal jo opstå et ordenligt samarbejde ... man kan kalde det et tværprofessionelt samarbejde i det her forløb ... man kan ikke pege på de forskellige, fordi det er jo en del af en stor organisation, men der skal være noget mere formidling,

der skal være noget mere kommunikation ... Hvordan de så kunne gøre det, det må de selv ligge og rode med ...

Caroline: Den smarteste måde ville jo være at lave et eller andet lukket forum inde på internettet ... få skabt et eller andet ud fra det, hvor at der skal password og kode til og alt det der ... sådan at praktiksteder og uddannelsessteder kan gå ind og ligge ting ud som fx CKF`erne. Det mest basale eller deres praktikvejledninger ... det synes jeg ville være smart, også sådan noget som de studerende havde adgang til ...

Interviewer: *Sådan et sted findes ikke?*

Caroline: Nej, det tror jeg ikke.

Joakim: Hvis det gør, bliver det i hvert fald ikke brugt.

Linda: Næ, fordi hvad er det Gitte vores underviser ... hun uddanner også folk i vejlederuddannelsen ... og hun slås lige så meget med de vejledere, hvor hun må sige; ”*Hey det er alle parter der skal ind i kampen her*” ... der kan måske godt sidde et par stykker ud af et hold på femten, som er indstillet på alt det her positive samarbejde, der skal foregå og det ene med det andet, men der sidder jo stadig den her resterende flok, der læner sig tilbage og tænker; ”*Nååå jaa*” ...

Caroline: ... Ja ”*Vi sejler vores egen sø*” ...

Linda: ... ”*Vi passer vores og sådan har jeg altid gjort*”.

Interviewer: *Og hvem har ansvaret for, at der sker ændringer ... er det jer, underviserene, politikerne eller ...?*

Britt: Altså, vi kan jo ikke gå ind og gøre noget, og underviserene kan heller ikke gøre noget, så den ligger jo forholdsvis højt oppe, vil jeg vove at påstå ...

Joakim: Så længe der ikke er noget lovkrav om det, så tager folk jo ikke initiativ til forarbejdet bare fordi, de synes det kunne være fedt ...

Caroline: Nej ...

Joakim: Så det er nok hos politikerne, hvis det var ...

Caroline: Ja, det er undervisningsministeriet ...

Britt: Nu lukker vi jo også lige om lidt, så vi er jo sådan set lidt ligeglade ...

Linda: Ja, men sådan har det jo været de sidste to et halvt år, holdningen her ude ...

Caroline: Hvis der nu havde været flere hold efter os, så vil man da hellere gå ind i kampen, når man selv lige som ved, hvordan det er at være studerende ... altså

Britt: De fleste er jo sådan lidt ... Altså, vi er jo det sidste hold, de er jo sådan lidt ligeglade med, at vi er her ...

Linda: Ja, vi blev sat på gaden af vores egne lokaler, for dem havde kommunen altså opkøbt ...

Joakim: Vi ved jo ikke engang om, vi kan færdiggøre uddannelsen her ... de havde jo sådan set lovet os, at vi kunne færdiggøre den her, men nu er det jo kommunen, der ejer seminariet, så det skal kun være til lærerene, og så er de jo så i gang med at lave skolen der nede (peger ud af vinduet) ...

Caroline: Jeg synes, at kommunen har fuldstændigt lort i hovedet ...

Britt: Så hvis der var nogen at kæmpe med, så ville man nok gøre noget ved det ...

Caroline: Ja.

Interviewer: *Hvordan synes I, at den ideelle uddannelse ser ud?*

Linda: Jeg tror, det kunne være en super fed uddannelse at tage, hvis man bare ikke sad i vores situation ...

Caroline & Britt: Ja.

Interviewer: *Men hvis vi tænker ud af jeres forestående lukning af seminariet, og det kan selvfølgelig være svært for jer, men hvordan ville den så se ud? Hvordan kunne pædagoguddannelsen så se ud?*

Caroline: Jamen altså, den kunne jo være fin nok ... altså den er fin nok, men den kunne da helt klart gøres bedre, hvis der blev sat nogle højere forventninger til de studerende, så det ikke bare er en flok lalleglade studerende der tusser rundt ... fordi det ødelægger sgu lidt værdien af ens egen undervisning ... hvor meget man får ud af det, når der sidder to sladretasker på højre side og snakker om børn ...

Linda: Der er i hvert fald den der ... jamen, det er jo også igen den der med respekten for ens medmennesker og den der disciplinering og ting og sager ... selv om vi er voksne mennesker, så synes jeg da stadigvæk, at vi skal kunne udvise respekt for hinanden ... om du så sidder inde i et lokale eller om du så sidder på arbejdspladsen ...

Caroline: Ja ... respekt for medstuderende, men også respekt for underviserene ...

Linda: Ja.

Caroline: Men så skal underviserene sgu også give respekten igen ...

Britt: Jo, men også prøve at inddrage de studerende lidt ... hvad er det I gerne vil høre om, kan vi tilrettelægge den her undervisning i fællesskab ...

Linda: Ja, ja.

Britt: ... Det ville sgu give meget.

Caroline: Jo, men også bare en differentieret undervisning, sådan så det ikke er "numse til stol hele tiden" ... så vil jeg sgu hellere gå ud og finde mærkelige ting med Gitte og skulle snakke om dem til døde end at skulle sidde og kigge på PowerPoints, må jeg indrømme ...

Joakim: Og differentieret med ikke forskellige lærere hele tiden ...

Caroline: Nej nej ... det kunne være rart, at man lige som havde en underviser pr. fag at forholde sig til ... også selv om man så ikke bryder sig om underviseren. Men så ved man lige som, at det er den person, der står for det, og ikke fem forskellige ...

Linda: Ja, ja ... du måtte da også affinde dig med den samme lærer i syv år i folkeskolen ...

Caroline: Ja, det er jo det ...

Interviewer: *Her til slut ... har I ændret holdning til forholdet mellem teori og praksis i løbet af jeres uddannelse? Er det blevet tydeligere eller utydeligere undervejs?*

Caroline: Jeg troede, at jeg ville få mere viden eller få suppleret den viden, jeg havde fra lærerseminariet, jeg havde før ... men der er sgu ikke lige sket den helt store udvikling ... der må jeg indrømme, der trækker jeg nok mest på min lærerbagage end jeg trækker på pædagog siden, når det er jeg endelig står der ude.

Interviewer (henvendt til Linda): *Du sagde noget om i starten, at der var et eller andet, der var blevet tydeligere for dig nu til forskel fra, da du var på første semester ...*

Linda: Jo jo, men det er måske nok, fordi jeg har fundet ud af, hvad det vil sige at være pædagogstuderende ... hvad vil det sige, og hvad er det for en rolle, og hvad er det for nogle områder, jeg skal koncentrere mig om ... Hvor til at starte med ... jeg har altid arbejdet med børn og brugere, og misbrugere og sociale tilfælde ... så jeg har altid arbejdet med og omkring mennesker, så da jeg gik ud i min første praktik ... jamen, det var jo fedt, at have mig gående for jeg havde jo et stort kendskab til mange ting, men det var jo ikke det teoretiske, jeg brugte på nogen måder, fordi jeg måtte jo bare trække på de erfaringer, jeg havde i bagagen. Hvor nu, der kan jeg godt mærke,

at nu er jeg altså studerende, og jeg er pædagog om et lille års tid, og nu kan jeg gå ud og bruge mine teorier på en ordentlig måde, og sige det kan godt være, at jeg har noget erfaring fra tidernes morgen, men nu er jeg studerende, og nu har jeg nogle teorier, jeg gerne vil prøve af.

Interviewer: *Så for dig er der sket en ændring?*

Linda: Det er der bestemt. Jeg holder stadig på rettighederne til at være studerende.

Interviewer: *Hvordan har du Joakim og dig Britt det med det her?*

Britt: Jamen, jeg vil sige, at jeg har fået noget praktisk erfaring med på den her uddannelse. Jeg synes ikke, at jeg har fået det vildt store teoretiske syn ... men det kan jo være, at jeg får den der "aha oplevelse", den har jeg ikke haft på noget tidspunkt. Men jeg ved heller ikke, hvad jeg skal, når jeg er færdig. Jeg har det sådan lidt "Nå var det det" ... sådan har jeg det lidt ...

Joakim: Jeg tænkte, at det ville være fedt at have noget mere praksis, fra da jeg kom fra lærerseminariet af, men jeg synes faktisk, at jeg har lært mest af praksis på den her uddannelse, og at selve studiet på seminariet har været medløbende, og har givet mig nogle redskaber netop til praktikken, men jeg synes primært, at det er praktikken, der har sat mig på rette vej til, at kunne give mig nogle pædagogiske redskaber ... både det der med at komme ud og dumme sig nogle gange og tænke "Shit", og det skal man jo, så man ikke gør det igen, og så tænker man automatisk over det senere.

Interviewer: *Nu er interviewet sådan set slut ... har I lyst til at sige noget om, hvordan det har været? Har det været okay at sidde her?*

Bilag 3

Interview med lærerstuderende

Deltagere: Rikke, Jes, Mads, Steen og Kim

Interviewer: *Det første vi vil have jer til at diskutere er ... Fungerer sammenhængen mellem teori og praksis? Man kan også sige om I kan se sammenhængen mellem det I laver i praktikken og det I foretager jer på seminariet?*

Rikke: Jeg kan godt se en sammenhæng, men først når jeg har været i praktik. Det første halve år på seminariet følte jeg ikke, at jeg kunne se en sammenhæng mellem teori og praksis, fordi jeg ikke havde været ude før. Så det var faktisk først et halvt år efter, at jeg fandt ud af, at det jeg lærte, det kunne jeg bruge til noget. Og da man så endelig kom ud, så nåede man først at finde rundt i det efter de syv uger, hvor man faktisk var færdig med praktikken. For du er kun ude i syv uger, så jeg synes helt sikkert, der mangler en masse praktik og praksis at sætte på ... Lidt mere parallelt forløb, kunne jeg godt tænke mig. Fordi der er for langt i mellem de perioder, hvor man er i praktik.

Kim: Det Rikke nævner med praktiklængden ... Der synes jeg generelt, at praktiklængden eller mængden er alt for lille. Jeg synes ikke, vi har nok praktik på lærerseminariet i forhold til, at kunne lave en ordentlig kobling til det vi også arbejder med, når vi er på seminariet. Og så er der måske for stor distance mellem praktikskolerne og seminarierne og de studerende. Og hvis der bliver lavet tiltag, de tre grupper i mellem, jamen så er der altid nogen, der ikke bakker det op, lige så meget som de måske burde.

Interviewer: *Altså en af parterne?*

Kim: Ja, et eksempel kunne være, da jeg læste på første årgang ... I vores første praktik blev praktikskolerne inviteret ud på seminariet, og seminariet blev inviteret ud på praktikskolerne ... Men når man så mødte op, så var ens praktikskole måske ikke repræsenteret, eller vi blev inviteret ud på en forkert skole, eller der var en masse ting, der ikke stemte overens ... Nogen der ikke var helt lige så engageret som andre ... Der var nogle huller. Det synes jeg så desværre, har været mønsteret hele vejen igennem frem her til fjerde år.

Interviewer: *Du oplever ikke det samme som Rikke med at det bliver bedre med tiden?*

Kim: Det der gør det bedre er, at man selv når længere i forløbet, og det er det der gør, at man så bedre kan se sammenhængen ... Man får ikke serveret sammenhængen. Men efter nogle år så kan man sige; "Nå okay." Nu har jeg fx arbejdet med logbog ... Det er noget man arbejder med på alle årgange, men man finder først ud af, hvor vigtig den egentlig er på fjerde årgang. Det afhænger også meget af ens praktiklærer og sådan ...

Rikke: Det er erfaringen, der spiller ind.

Kim: Ja, det tror jeg du har ret i.

Interviewer: *Altså praksiserfaringen?*

Kim: Ja, fordi så har man været ude et halvt år sammenlagt måske, i den sidste praktik, og så har man gjort sig masser af erfaringer, og det gør så, at teori og praksis hænger mere sammen.

Rikke: Ja, præcis.

Mads: Jeg oplever, at der kan være rigtig god sammenhæng mellem den fagfaglighed jeg får på seminariet og så undervisningen i de enkelte fag. Hvor det generelt, i de pædagogiske fag, er det der halter allermest. Og så også når du taler om, at praktikerne har en længde så man når, at få foden indenfor og så er det slut. Det jeg har fået mest ud af, er den erfaring jeg har tilegnet mig ved at arbejde på skoler ved siden af mit studie.

Rikke: Jeg synes også, at når man starter på seminariet ... At der er et stort skel mellem dem, der har prøvet at være vikar før de startede på seminariet, og dem der ikke har. Hvor dem der har været ude før, de er lidt mere kritiske og har den der erfaring med at; *"Jamen det er ikke sådan, det hænger sammen"* og *"Hvordan skal jeg gøre det her ude i skolerne"*. Hvor dem som ikke har været ude som vikar, de æder det hele råt. Og de får faktisk et chok, når de kommer ud i deres første praktik, fordi de finder ud af, at det de får serveret på seminariet, måske ikke kan fungere på samme måde og det lød så nemt. Men man har ikke fået den der kobling på, hvordan man får nogle redskaber til at undervise og sådan nogle ting.

Steen: Du måtte have den ballast du måtte have og tage med dig. Jeg tror godt, at jeg kan følge det der med, at det at blive forberedt til, hvad det vil sige, det er lige som dit eget projekt ... Så du har dig selv, du har din familie, du har dit netværk, du har din studiegruppe, du har din lærer, måske din praktislærer ... Vores lærer var rigtig god. Hun sagde; *"Jeg kunne godt tænke mig, at I tog så meget fat som I har lyst til. Hvorfor vente i fire år på at finde ud af, at man ikke bryder sig om at være skolelærer. Man kan lige så godt tage den up front"*. Og det tiltaler da mig på den måde, at jeg også synes, at jeg havde noget med mig, men der var ingenting fra skolen. Der var ingenting fra seminariet som ligesom ... kan man sige ... præparerer én til at; *"Det er det her du skal ud i."*

Interviewer: *Hvad er det skolen ikke gør, tænker I?*

Jes: De gør den fejl, at de ikke sætter det, vi arbejder med rent teoretisk i de faglige fag ... ikke sætter det ind i en ramme, hvor vi får lov til at arbejde med de problematikker, som kommer, når vi kommer ud i skolen. Den kobling med at have det i et læringsrum, til at få det ud i et praksisrum, den mangler simpelthen. Og det

bliver teoretisk, og teoretisk viden er jo godt, men den bliver jo kun god, hvis du kan bruge den til at udvikle din egen praksis.

Rikke: Men jeg tror også, at seminarierne er klar over det. For da jeg startede, var der et fag, der hed 0,2, hvor vi spurgte; ”*Hvad handler det om?*” Og det handlede simpelthen om, at de skulle forberede os på at blive lærere. Altså det der med at komme ud og hvad for nogle problematikker kan man komme ud i og sådan noget. Men det fag havde vi kun et halvt år på første år, og det gik faktisk hen og blev en del af didaktik og pædagogik. Og vi nåede egentlig ikke at tage fat på nogen problemstillinger eller noget ... Det var bare sådan, hvor; ”*I kan komme ud for det, men I kan også komme ud for det*”. Men ikke noget med; ”*Hvad gør vi?*” ... Det var sådan lidt overfladisk, så jeg tror, at de er opmærksomme på det. Jeg tror bare ikke, at de ved, hvad de skal gøre.

Interviewer: *De ting du siger Jes, omkring at det faglige ikke bliver sat ind i en praksisramme, gælder det også de pædagogiske fag ... didaktik, pædagogik, psykologi?*

Jes: Jeg skal ikke have dem ... Steen og mig er ikke blevet tilbudt de fag endnu, så det kan jeg slet ikke udtale mig om ...

Interviewer: *Okay, og det er fordi I er på første år? Hvornår får I dem?*

Jes: Ja.

Steen: Jamen altså didaktik har jo været integreret undervejs i dansk.

Interviewer: *Det er det der ligger i 0,2 samarbejdet nu eller hvad?*

Rikke: Ja.

Steen: Men som Jes er inde på, så oplever jeg det som et meget teoretisk baseret fundament, som overhovedet ikke lægger op til ... i undervisningen ... når nu vi skal ud i praktik, så bliver det ikke fortalt ... Jeg vil så sige, at jeg synes egentlig, når jeg ser tilbage, så har det været meget godt afstemt med de fire ugers praktik, som vi har som aftenstuderende i forhold til året i øvrigt. Altså når jeg ser tilbage i forhold til det første år, glæder jeg mig meget til andet, tredje, fjerde år, og der er lige som en snak om, at der er en progression i den udvikling der sker ... Vi snakkede også lidt med en vikar, de havde der ude. En fjerdeårgangsstuderende som var vikar, som sagde, som du også var inde på, at tingene går op i en højere enhed efterhånden som studiet skrider frem.

Rikke: Præcis.

Steen: Så det synes jeg egentlig er okay ... at min erfaring med praktikken har været som den har været ... Men jeg forventer mig meget af de følgende år.

Kim: Det er selvfølgelig også klart, at praktikskolerne og seminariet ikke kan servere alt for én med det samme. Det er jo naturligt, at visse ting skal man erfare sig til, men der bliver brugt meget tid fra seminariets side, i hvert fald da jeg startede, med at: ”Nu skal I høre, hvor godt det hele hænger sammen, og hvor meget samarbejde vi har med de forskellige” ... Men det oplevede jeg så bare ikke, så det var mere det, at jeg havde en forventning om, at jeg ville få en masse ting, der ville være et stort samarbejde og det var der så ikke. Jeg har da sikkert fået de ting, de kunne tilbyde mig dengang, men jeg føler bare ikke, at det direkte er seminariets arbejde eller tilbud, der har gjort det ... Det er den indsats man selv har lagt for dagen, det samarbejde man så senere selv har fået med sine praktiksteder.

Interviewer: *Det du mener, det er, at det er i erfaringen, at gevinsten er eller hvad?*

Kim: Ja, det er simpelthen det man erfarer sig over de fire år ... Det er det der gør, at man bedre kan have koblingen med teori og praksis.

Jes: Ja, ... Jeg sad tidligere i dag og forberede mig, og så sad jeg og funderede lidt over, hvad det er jeg egentlig ser som problematikken eller en af de mange problematikker i det her ... Og en af dem er, at det kan godt være, at de har en forventning om, at vi kan koble teori med den praksis vi kommer ud og oplever, men det bliver ikke italesat på nogen som helst måder. Det bliver ikke sagt åbent; ”Jamen, nu skal I se. Nu skal I ud i første årspraktik, og nu skal I lægge mærke til de og de ting, vi har arbejdet med i dansk fx”. Det sker ikke. Så det er jo egentlig kun vores ”drive” som studerende der gør, at vi kan bruge det til noget ... I realiteten kunne vi have sat os tilbage på en stol og kigget på, hvordan vores praktik bliver undervist i fire uger ... Det var sådan set den forventning, hvis man læste ud af de papirer vores praktikaftale er indgået på ... Det er den forventning seminariet har til første praktik. Det er, at vi snuser til det ... Vores held var så, at Steen og jeg var de eneste to fra vores gruppe, der var der ude den dag, hvor vores praktiklærer sagde; ”Okay, hvor meget vil I undervise?” Det var jo en helt ny situation, fordi det er jo ligesom et ønskescenarie for mig, det der med at få lov til at undervise. Det der med at sidde og kigge på, det kan vi jo altid gøre. Men det der med at få lov til at undervise, det er jo essensen af det hele. Det er jo der, at vi lærer noget simpelthen. Fordi når man laver et undervisningsforløb, så laver man jo en kobling mellem teori og praksis.

Interviewer: *Mens man forbereder og planlægger sin undervisning ...?*

Jes: Og evaluerer ... Der laver vi som studerende koblingen mellem teori og praksis hele tiden.

Interviewer: *Jeg vil gerne spørge ind til ... for vi kommer til at bruge de ord mange gange ... allerførst hvad er teori for jer? Der kan være mange forskellige forståelser af hvad teori er, kunne I prøve at snakke lidt om det?*

Kim: Altså en definition af det?

Interviewer: *Ja.*

Kim: Det kunne være en videnskabelig baseret teori om et eller andet ... eller noget der er på baggrund af empiri fx ... og så praksis som det man gør.

Interviewer: *Så praksis er noget man gør, og teori det kan være en undersøgelse baseret på noget empiri ... Kan det være andre ting?*

Mads: Det kan være en hypotese ... Altså tanken om, at et eller andet er ... Hvis man gør sådan eller det fungerer sådan, så derfor skal man gøre sådan ... Sådan tænker jeg i hvert fald teori.

Interviewer: *Så det kunne også være din egen teori?*

Mads: Det kunne det godt. Ja.

Interviewer: *Det behøver ikke være fx Dewey?*

Mads: Nej eller Kant ... Ikke nødvendigvis.

Rikke: Alle mennesker er jo forskellige, et eller andet sted, så man kan jo altid bøj grade teori alt afhængig af, hvem man har med at gøre.

Jes: Der er jeg så ikke helt enig ... Teori det er noget, som nogen har tænkt over og kommet med et bud på, hvordan verden den er. Det er nogen der har forholdt sig til, hvordan verden den er, og det kan de gøre på forskellige måder. Men oftest vil der være en eller anden form for empiri, der underbygger deres hypotese. Det starter som regel med, at de har en eller anden hypotese. Den undersøger de ved noget empiri, og så når de frem til, at sådan er verden. I realiteten er det den vej rundt, at teori bliver dannet hver gang. Og så er der forskel på naturvidenskabelig teori og humanistisk teori.

Interviewer: *På hvilken måde tænker du?*

Jes: Naturvidenskabelig teori, der er man nødt til at bruge andre folks arbejde for at komme videre. I hvert fald der hvor vi er nået til i verden i dag ... Når du bruger en humanistisk teori, nu nævnte du selv Dewey, det kunne være mange andre, men Dewey er et godt eksempel ..., så bruger du den jo til at se på, hvordan kan du så selv udvikle din egen praksis i forhold til det. Altså det han siger, hvad af det kan du bruge i forhold til din egen praksis ... Du er nødt til at forholde dig til, at Dewey har sagt sådan og sådan, ikke fordi Dewey er et unikum eller noget, men han har fremsat nogle spændende teorier om et eller andet, og dem bruger du jo så til at udvikle din egen praksis.

Interviewer: *Meget interessant, det du siger der. Du siger, at man bruger teori til at udvikle sin praksis ... Hvad tænker I mere?*

Jes: Det giver jo indsigt og viden.

Interviewer: *Hvad siger I andre?*

Mads: Det er vel også en begrundelse for det vi gør i praksis. At vi har noget at knytte det til. Det skal understøtte vores handlinger, når vi underviser. Hvis der bliver spurgt ind til, hvorfor vi gør det ene eller det andet.

Steen: Uanset hvor flyvske de end måtte tage sig ud, så er det jo stadigvæk oftest forskningsbaseret. Mennesker der har brugt et helt arbejdsliv på, at forfølge den her ene tanke ... og nu Kant, som vi var inde på ... Jeg kan huske, at da jeg stødte Wittgenstein ... altså han droppede jo fuldstændigt ud halvvejs i sit liv og blev Rasmus modsat. Så man kan sige, når det er, at der er nogle lærere, der byder studerende nogle menneskers tanker, så er det for mig, dér teorien kommer ind. Og så er jeg enig med Jes i, at der er forskel på naturvidenskabelig teori og så den anden vinkel, den mere filosofiske. Og så, i hvert fald omkring det filosofiske ... Hvad lægger jeg selv i det her? Det jeg manglende omkring teori, da vi skulle i praktik, og som jeg kan se nu, da vi har haft dansk som andet sprog ... I vores forløb med dansk som andet sprog, der har været nogle helt konkrete tanker, som vi har kunnet tage med os, og haft indflettet i vores praktik, hvis vi havde ønsket det. Og det var fuldstændigt ude ... der var ingenting, som jeg oplevede det, som vi havde gennemgået i vores forløb inden vores praktik, som vi kunne tage med os og sige "*Det vil vi gerne prøve af*". Så på den måde var der ingen mulighed for at blive kastet ud på det dybe, i forhold til teorier.

Interviewer: *Jeg har et forståelsesspørgsmål ... fordi du taler om teorier på forskellige måder, sådan som jeg hører det nu ... Én måde hvor man kan bruge teorierne som en opskrift, hvor man kan gå ud og "gøre" ... og en måde hvor man kan bruge teorierne til at reflektere med, når man planlægger og når man bagefter evaluerer ... er det to måder at se teori på?*

Mads: Jeg tror, det er meget på den måde at undervisningen er tilrettelagt ... Det er netop at ... teoretisk baseret ... til diskussion for de studerende, men også netop; "*Hvad ville du gøre i praksissituationen*", ... hvis man skulle efterleve en teori. Langt hen ad vejen, så synes jeg, at det kan være godt, fordi det langt hen ad vejen er teorier der er relevante for et fag. Men jeg synes, at der hvor koblingen ligesom mangler, det er der, hvor man kommer ud med en enorm teoretisk ballast, og skal undervise i situationer, som man ikke er forberedt på ... Hvor det er nogle helt andre faktorer, der spiller ind. Så kan jeg have en nok så stor danskfaglig eller naturvidenskabelig baggrund, men hvis jeg ikke har nogen som helst forstand på, hvordan 26 elever fungerer sammen og hvorfor de nu ikke gør, som jeg siger, når jeg er nu er en fremragende og velforberedt underviser og har så meget at byde på ... Det er der, jeg mangler koblingen, og det er der jeg mangler, at der lige som bliver fulgt op på det, når jeg kommer tilbage til seminarieret med nogle erfaringer der siger; "*Jamen fagligt så gik det sådan, og det må skyldes sådan*." ... eller hvad det nu kan være man har haft af udfordringer. Og lige sådan med hele det store arbejde, der ligger i fx at være

klasselærer med forældrekontakten og med indberetningspligten og sådan noget. Altså de tre år jeg har gået her nu, der har det fyldt sammenlagt 5 undervisningsdage i et forløb. Så der føler jeg ikke, at jeg måske er så kvalificeret. Hvor jeg til gengæld fagfagligt føler mig rigtig godt klædt på, til at skulle efterleve de krav, der er opstillet. **Steen:** Det der med det faglige, det er rigtig godt, at du bringer det på banen Mads, for hvis jeg skal kigge meget kritisk på, hvordan jeg oplever seminariets måde at agere på, så handler det meget om faglighed. De siger i dansk, at vi skal have et danskfagligt sprog, vi kan snakke sammen ... ”*Ja tak, det er fint nok, men hvordan underviser vi?*” Og det er jo det ... det nytter jo ikke noget, at hvis vi sidder 20.000 dansklærere, der kan snakke om faglige begreber, uden at vi kan delagtiggøre andre i, hvad det betyder ... eller få det ud over rampen, når vi underviser. Den kobling den vej rundt ... der oplever jeg meget, at det er os selv, der skal levere, hvordan vi vil gøre det. Det er også meget vigtigt, at vi gør det i forhold til os selv, men der kunne jeg godt ønske, at seminariet var lidt mere på forkant med. og sagde ”*Okay, når I arbejder med begreber som det og det, så vær opmærksom på det og det.*”

Interviewer: *Har I det sådan, at der er nogle teorier I ikke begriber meningen med, at I skal lære? Har I stødt på noget, hvor I har tænkt ”Hvad skal jeg bruge det her til?”*

Kim: Altså sådan specifikke teorier?

Interviewer: *Ja eller teorier eller teoretikere.*

Kim: Jeg synes, jeg har oplevet det med psykologi ... Der er en del med småbørnsudvikling, hvor jeg skulle søge efter den røde tråd i forhold til, at jeg typisk beskæftiger mig med 7. - 9. klasse. Ud over at det kunne være enormt spændende, så havde det ikke så meget med min opgave at gøre som lærer ... om de havde haft tæt nok kontakt til deres forældre eksempelvis. Som spædbarn, som 3 årig eller som 5 årig. Og selvfølgelig kunne det måske give mig en forståelse for en eller anden elev, men jeg synes, ikke at det er min opgave, at gå ind og sætte diagnoser på dem, og begynde at tænke, at det er nok fordi, at han eller hun ikke har ... Så på den måde har jeg haft det lidt svært, men deciderede teoretikere ... det tror jeg ikke. Men der er selvfølgelig altid nogen. man er mere enig med end andre.

Steen: Det er også vigtigt, når man arbejder med de her teorier at sige; ”*Der er nogen man kan med og nogen man ikke kan med.*” ... Og dem man ikke kan med, dem skal man simpelt hen ikke bruge krudt på, fordi så er det bare til ærgrelse for en selv. Brug dem man kan med, så når man længst.

Interviewer: *Vi går videre til et andet tema, men selvfølgelig er teori og praksis centralt for alle vores temaer her. Vi kunne godt tænke os, at I går lidt mere i dybden med omfanget af pædagogiske fag og praktik. Er der for lidt eller for meget? Og hvordan er det placeret i forhold til hinanden? Er det fx hensigtsmæssigt, at I er ude i praktik, inden I har haft didaktik og pædagogik? Sådan nogle ting kunne vi godt tænke os, at I prøver at diskutere.*

Mads: Der tænker jeg, at jeg kunne godt se en fordel i, at man lagde alle ... altså didaktik, psykologi, pædagogik og det nye KLM på første år. Hvor jeg som 3. års studerende har didaktik i år, og det kunne jeg måske godt have brugt tidligere.

Interviewer: *Er det første gang i løbet af uddannelsen, at du har didaktik?*

Mads: Ja, så vidt jeg husker, havde vi psykologi første år og pædagogik andet år. Og så didaktik på tredje år. Og der kunne jeg godt se det hensigtsmæssige i, at man lagde de pædagogiske fag samt KLM i de to første semestre. Hvad angår praktikkens længder ... der synes jeg, at det er svært ... Jeg mener også, at vi skal have den faglige ballast, som vi får på seminariet. Og så ved jeg ikke, om man skulle lave uddannelsen længere, og eksempelvis kigge mod Finland og kigge på, hvordan de har lavet det der ... for ligesom at kunne få længere tid til praktik. Men det er jo selvfølgelig et politisk spørgsmål, hvordan man vælger at tilrettelægge det.

Interviewer: *Er det du siger, at der er for lidt undervisning i de pædagogiske fag ... i forhold til praktikken? Ved at udvide læreruddannelsen, så skulle der være mere praktik, men ikke mere undervisning i de pædagogiske fag?*

Mads: Jeg ved ikke med antallet af timer, men jeg tænker, at fokus på de tre praktikker, jeg har været i, har været afhængig af de fag, jeg så har haft den pågældende årgang. Hvor der ikke har været en sammentænkning af, at jeg nu på 3. årgang, så har haft både psykologi, pædagogik og didaktik ... I år har jeg haft fokus på didaktikken uden at tænke pædagogikken så meget ind i det. Selv om det nok bliver svært at undlade, men ... Så måske en større sammentænkning mellem de tre fag, og så netop også koblingen fra de tre fag til praksissituationer. Personligt kan det være meget spændende, at høre om de forskellige teoretikere og deres baggrund, og hvordan de er kommet frem til deres resultater, men koblingen mellem deres resultater og i relation til fx en klasse på en skole eller forældresamarbejde ... eller hvad ved jeg ... den har jeg manglet.

Rikke: Det vil jeg give dig ret i. Fordi jeg har oplevet meget med ... Jeg har også været det der igennem med at det første år, der havde man fokus på KLM og psykologi, og andet år så var det pædagogik, og tredje år var det didaktik. Og det har været meget sådan ... Altså min lærer har været meget sådan; ”*Jamen det der det er pædagogik, det kan du ikke bruge her.*” Det har været meget sådan, at det hører ikke til det her fag. Men jeg synes egentlig, at de overlapper hinanden, de psykologiske fag. Fx i to af de psykologiske fag bruger du da den samme teoretiker. Og det gør du måske ikke i det tredje fag, men der er stadig en eller anden sammenkobling på en eller anden facon. Og det er næsten ulovligt at nævne en psykologisk teoretiker i pædagogik, selv om at der er en sammenhæng. Og der er der mange af os, der næsten har stået på bagbenene, fordi; ”*Jamen, vi kan jo godt bruge den her, hvorfor må vi så ikke bruge den?*” Og det viser sig jo også, at man i sin bachelor til allersidst skal kunne sammendrage det hele. Så hvorfor er der sådan en mur mellem dem, når man til sidst skal bruge dem alle i en stor sammenhæng? Der synes jeg, at det har været lidt svært, fordi lærerne har været sådan, at det måtte vi ikke bruge.

Interviewer: *Så det du siger, er at der er en hindring, fordi der er så skarpt et skel mellem de tre fag?*

Rikke: Ja.

Interviewer: *En hindring for at lave den her kobling over til praksis?*

Rikke: Ja.

Steen: Altså man kan undre sig over, at de bliver prioriteret så lavt ned som de gør. Fordi når vi står derude ... En af de ting som jeg i hvert fald som vikar oplevede var, det her med at stå i en klasse, det afhænger rigtig meget af, hvilken klasse du kommer ind i. Altså det er jo forskelligt fra klasse til klasse ... Uanset hvor du kommer hen. Og der er det jo vigtigt, at du har redskaber med i bagagen til at arbejde med de her ting. Så jeg kan da undre mig over, at didaktik kommer på tredje år, det må da være ... I min verden er det da i hvert fald noget af det ypperste, man skal kunne, når man starter op i sin første praktik. Det at man kan planlægge den her undervisning. Og vide hvorfor man gør, som man gør.

Rikke: Man kan jo også gå ind og se på nogle af de undersøgelser, der er blevet lavet. Både blandt lærerstuderende, men også blandt elever ... Hvad er en god lærer? Er en god lærer en som bare kan danskfaget til sine fingerspidser, eller er en god lærer en der kan gå ind og undervise, så alle lærer noget i undervisningen? Og jeg mener jo, at der er rigtig meget af det udfald, der gør om man kan differentiere, at man er en god lærer ... At man kan tilgodese alle ... At man kan undervise alle. Om du så kan det hele til fingerspidserne, det kan man så tage med et gran salt.

Kim: Men det ligger jo så op til den diskussion om, hvad det egentlig er man skal kunne som lærer.

Rikke: Ja, lige præcis.

Kim: Jeg tror heller ikke, man kan det hele.

Rikke: Nej.

Kim: Hvor det også nogen gange virker som om, at det næsten skal være et kald, som man gerne vil gøre ulønnet ... At det så også afhænger meget af ens personlighed. Og det er måske ikke alle mennesker, der lige er født til at stå foran 150 forskellige mennesker hver eneste dag, og så kunne optræde nærmest og få det hele til at gå op i en højere enhed.

Rikke: Det er jo det.

Interviewer: *Jeg vil gerne spørge om, hvad betyder det for jer, at det er en vekseluddannelse. Det at det hele tiden veksler mellem praktik og skole? Havde det været bedre at tage hele praktikdelen først eller den anden vej rundt?*

Rikke: Jeg kunne godt tænke mig, at der var mere vekslen. At man simpelthen, fx de to første år, var tilknyttet en bestemt skole og nogle bestemte klasser. Og så de næste år måske var tilknyttet en anden skole og nogle bestemte klasser. Så man hele tiden fik noget teori, og så kom man ud og afprøve det og så tilbage igen. Så der var lidt mere den der ping pong. Hvor nu ... der synes jeg, at man glemmer lidt det pædagogiske og det teoretiske, og så er man lige ude de der 7 uger, hvor man som sagt lige får foden indenfor, og så skal man tilbage igen. Man når ikke rigtigt, at nå hele vejen rundt. Ja, det synes jeg i hvert fald ... Det kunne være rart med lidt mere praktik og lidt mere vekselvirkning.

Kim: Det vil jeg give Rikke ret i. Altså det der med at man har noget praktik og at man har noget skole, det lægger jo ligesom op til, at man har noget man skal bearbejde. Nogle emner på skolen som man så kommer ud og oplever i praktikken. Og så kan man så bearbejde det, når man kommer hjem, og så tage hul på noget nyt. Sådan så man ligesom hele tiden lærer et eller andet, man skal ud og prøve af. Man erfarer et eller andet og bearbejder det, og så videre. Så man tager det i skridt, så man får opbygget noget viden og erfaring.

Rikke: Der har jo været meget fokus på, at lærerstuderende ikke har nok timer eller at man kun har 12 undervisningstimer om ugen eller sådan noget. Man kunne jo godt bruge de der studiedage til at sige, at den dag er man faktisk ude i en klasse. At man er tilknyttet en klasse. Så man bruger den dag til ... ikke vikararbejde, men at man er med i en klasse ... ikke støttepædagog, men at man er i en klasse og måske er med i en undervisningstime eller to den dag. Jeg tror ikke, der er særlig mange, der bruger deres studiedage til at læse, hvis jeg skal være helt ærlig.

Steen: På mit seminarium ... De første årgange er ude en dag om ugen i praktik. Og hvad jeg har hørt, der fungerer det udmærket. Og de er rigtigt glade for at kunne få lov til at prøve det af ... Og så samtidigt at der hele tiden er en kontakt mellem seminarium og praktikskolen. Og ellers er jeg helt på linje med dig, Kim ... med at der for lang tid mellem seminarium og praktik. Selvfølgelig er der, i forhold til en rent teoretisk uddannelse, en vekselvirkning, men der er et meget stort afbræk i de 4-7 uger og så resten af året på seminariet.

Jes: Altså, jeg synes ikke, at der er en vekselvirkning, hvor de to forskellige størrelser gensidigt påvirker hinanden på en god måde. Jeg oplevede det mere som vekselvirkning i den forstand, at der kommer en indkapslet periode, hvor jeg ikke er på seminariet, og vups ... så når den er ovre, så er det tilbage på seminariet. Vekselvirkningen spiller ikke sammen. Og jeg oplevede ikke så meget sparring, slet ikke som jeg havde forestillet mig ... sådan som det egentligt er lagt i kortene fra seminariets og lærernes side. Det blev ikke Palle alene i verden, men det blev meget

til sit eget system, når det så er, at man er ude i praktik. Det synes jeg ikke virker hensigtsmæssigt.

Interviewer: *Og det var faktisk det, der var mit næste spørgsmål ... omkring netop samarbejdet, som du fremhæver der.*

Jes: Eller mangel på ...

Interviewer: *... eller mangel på samarbejde. Kunne I ikke prøve at beskrive, hvordan det foregår, og så bagefter hvordan det så kunne blive bedre?*

Mads: Jamen seminariet har jo en tanke om, hvordan det samarbejde skal være ... de studerende, seminariet og praktikskolen imellem. Og der vil jeg sige, at jeg har oplevet at praktiklæreren måske ikke altid lige lever op til det som seminariet lover de studerende. De er måske ikke lige så engagerede, som de burde være eller nogen har måske været praktiklærere lidt for længe eller mangler noget gejst eller sådan noget ... Der synes jeg i hvert fald, at jeg oplevede, at der manglede et eller andet der ... Seminariet vil rigtig gerne rigtig mange ting, men praktiklærerne eller skolen er bare ikke helt med på samme niveau.

Rikke: Altså der jo den der praktikordning, som man lige får udleveret, hvor der står, at på 3. års praktik skal du det og det, og skolen skal det og det og sådan nogle ting. Og den får både elever og så praktikskolerne udleveret. Og de gange hvor jeg har været ude, der har det været sådan lidt, at praktiklærerne har siddet og sagt; ”*Hvad står der i den bog?*” eller ”*Hvad skal jeg egentlig?*” ... og sådan nogle ting. Og det har måske først været i sidste ende af praktikken, fordi der skal vi jo lige sidde og vurdere hvordan det er gået, og så har de lige siddet og læst den der igennem ... og ”*Gud, vi skulle også lige have haft gjort det og det*” ... altså, det virker måske heller ikke lige så fantastisk. Men også med hensyn til det der med at få en sammenkobling af praktik og seminariet ... Der har jeg hørt den der undskyldning fra seminariets side, at det skal jeres praktiklærere have, fordi man skal jo have nogle undervisningstimer ude på sin praktikskole. Jeg ved ikke, om det er seks undervisningstimer eller hvad det er, men de undervisningstimer, dem har jeg aldrig nogensinde fået. Aldrig nogensinde!

Interviewer: *Altså på selve praktikskolen?*

Rikke: Ja, netop ... som skal tage fat på sådan nogle ting, som man kan komme ud for ... fx skolehjemssamarbejde eller sådan nogle ting, som måske selve skolen er bedre til at informere om. Nu var jeg i praktik her sidste år, og der fik jeg en super god oplevelse ... Jeg var i praktik med specialpædagogik, og der fik jeg lov til at komme i PPR, oppe på kommunen, hvor de kunne fortælle mig, hvordan sådan nogle ting hænger sammen. Og det var bare super fedt, fordi det er et kæmpe område indenfor specialpædagogikken. Og det har jeg absolut ikke prøvet før. Så den undskyldning bruger seminariet til, at vi lige som ikke har fået den der sammenkobling inden vi kom tilbage. Og det er jo lidt et problem, når den lige som ikke eksisterer den der undervisning.

Interviewer: *De der trepartssamtaler, fungerer de?*

Kim: Jeg synes, det er meget forskelligt ... Jeg oplevede et år, hvor det var brugbart, og de to andre år, der har det været rigtig rigtig hyggeligt, men sådan rent fagligt ... har der ikke ... Der har fra mit seminariums side mere været lagt op til ... Jamen det var en form for konfliktløsning, hvis og hvornår der skulle gå hårdknude i den ude i praktikken. Hvor det netop ikke har været sammentænkning af seminariets teori og så skolens praksis. Det har slet ikke været på det niveau, i hvert fald. Jeg skal så også sige, at jeg har heller aldrig selv lagt op til, at det skulle være noget særligt, fordi det har mere været; ”*Du skal komme op og besøge den skole, jeg er på og se, hvad der foregår.*” ... Så der kunne jeg bestemt også godt have gjort en større aktiv indsats selv med at få koblet skole og seminarium.

Rikke: Det der med trepartssamtaler ... Det har jeg først hørt om i år ... på fjerde år. Jeg tænkte, da min lærer sagde ”*Hvornår skal du have besøg?*” ... Besøg?? Hvad skal det gå ud på, og så forklarede hun, hvad det gik ud på. Det har jeg heller ikke haft i de tre første år. Og jeg ved ikke, om det har noget at gøre med, at Haslev seminarium simpelthen ikke arbejder med det. Det var meget med, at man skulle skrive mails over skolecom og sådan noget. Og så var jeg i Afrika på tredje år, så der kom selvfølgelig ikke nogen og besøgte mig der, men jeg har aldrig nogensinde hørt om det ... Så jeg var sådan helt; ”*Hvad skal jeg dog bruge det til?*” Men jeg fik det så, og det var meget brugbart. Men det var også det der med, at jeg var oppe på PPR, så jeg fik en masse med i håndbagagen. Jeg tror, det er fra seminarium til seminarium, hvor meget man bruger det egentlig.

Interviewer: *Hvad med jer andre? Havde I trepartssamtaler?*

Jes: Vi havde den ikke.

Steen: Nej, og jeg synes lidt, at jeg har den samme erfaring, som du var inde på Kim. Bare modsat. Altså jeg tror, det har meget at gøre med, hvem man render rundt med. Vores praktiklærer var helt fantastisk, og jeg synes, at skolelederen på skolen var utroligt oppe på dupperne ... Hun ville gerne rigtig meget.

Jes: Jeg hørte du snakkede lidt om, at det måske var skolen der haltede lidt, og at seminariet var oppe på dupperne. Jeg synes, at jeg oplevede det samme, bare med modsatte fortegn. Jeg oplevede hos os ... Det har heddet sig en hel masse, og man får materialer og vi holder fælles møder og alt det der, men derfra og så der til ... Der sker der ingenting.

Steen: Da vi var ude at snakke med vores lærer forud for selve forløbet, der kom skolelederen hen og sagde ”*Hey ved I, hvad der sker?*” ... og det kunne vi jo selvfølgelig ikke svare på, men det illustrerer måske meget godt, hvem det er som skal tage action på de her ting.

Mads: Altså et godt eksempel var, at jeg tilfældigvis løb på ... Vi skal faktisk lave en praktikaftale på hver eneste af vores praktikker, hvor vi skal tage syv læringsmål i forhold til hvert enkelt praktikforløb. Dem skal vi så arbejde med i vores praktikaftale. Og af en eller anden uransagelig årsag, så har den praktikaftale overhovedet slet ikke været nævnt i vores klasse. Det er gået fuldstændigt hen over mit hoved. Og jeg finder den så på nettet, helt tilfældigt, i tredje uge af vores praktik. Og da jeg så læser den her igennem, så tænker jeg; ”*Denne her, hvorfor har vi ikke fået den noget før?*” ... For der står helt klart, at vi skal nedskrive nogle forventninger om, hvad vil vi gerne arbejde med i vores praktik, hvilke læringsmål har vi og så videre. Der er en masse ting, som skal gøres på forhånd, og så er der nogle ting, der skal gøres bagefter. Fx at reflektere over hvordan det er gået og sådan noget. Der er det bare, at jeg tænker; ”*Sådan en aftale ... burde jo være helt fuldstændig klokkeklart på plads inden vi overhovedet træder ind i lokalet på den første praktikdag*”.

Rikke: Den samme oplevelse havde jeg. Det er akkurat det samme.

Mads: Ja, jeg synes, at det er mindre heldigt.

Interviewer: *Vi er nødt til at gå videre til det næste ... De studerendes læreprocesser er vores næste tema. Og vi kunne godt tænke os, at I starter med at blive enige om, hvad det er, der er vigtigst at lære på læreruddannelsen. I skal lave en prioritering over de tre vigtigste ting.*

Mads: Altså vi fem skal diskutere os frem til, hvad de tre vigtigste ting er?

Interviewer: *Ja.*

Mads: Okay ...

Jes: Jeg synes, at det absolut vigtigste, det er at lære at være lærer. Det der med at du bliver dygtig i dansk og at din faglighed skal være på plads og alt sådan noget ... Men det vigtigste det er jo, at du ved, hvordan du skal begå dig. Og at du kender dig selv godt nok til at vide, hvorfor du gør som du gør i visse situationer. Det synes jeg, er det absolutte vigtigste. Og det har vi i hvert fald ikke på første årgang haft noget som helst om.

Interviewer: *Så det er noget med at lære sig selv at kende?*

Jes: Ja, selve lærerrollen ...

Rikke: Ja, hvordan vil man gerne være ...

Jes: Ja, hvordan vil man gerne være. Hvad for en lærer vil man gerne være, når man kommer ud. For der er jo mange roller ... det vigtigste er jo egentlig, at du kan veksle mellem rollerne alt efter hvilken sammenhæng du indgår i. Altså når jeg er vikar nede i ... der hvor Rikke har været i praktik ... der skal jeg jo være en anden type end jeg fx

skal være i en 8.klasse, hvor jeg også er vikar ... altså den der vekselvirkning er du jo nødt til at kunne som lærer, inden du reelt kommer ud, synes jeg i hvert fald.

Rikke: Nå men der vil jeg give dig ret ... Altså det der med at man på det ene tidspunkt, der er man nede i idræt og på det andet tidspunkt, der står man og underviser i dansk ... Det synes jeg også er to vidt forskellige lærerroller, fordi i dansk der er der meget fastere roller, og det er tavleundervisning ... Det kan det være i hvert fald. Og der skal man virkelig ... Der skal skrives, og der skal læses og der skal det ene og det andet ... Hvor i idræt, det er meget løsere rammer, og du skal være meget mere på, for ligesom at holde fokus. Så der tror jeg helt sikkert også, at der er det der med, at man skal kunne være hvem man nu skal være i de forskellige fag, det er helt sikkert en kvalifikation.

Kim: Så det er vel noget didaktik ... Det er vel det, der er noget af det vigtigste. Det er netop noget med undervisning, og gennem undervisning der finder man jo også ud af, hvilke rammer har man for at udføre det ene eller det andet. ”*Hvordan er jeg i idræt?*” ”*Hvordan er jeg når vi dissekerer en frø i biologi eller når jeg lærer 1. klasse alfabetet?*” Det er jo det, man bruger didaktik til.

Steen: Nej vel ikke lige didaktik, fordi ...

Kim: Der er jo psykologi det man tænker meget på også ...

Jes: Altså, jeg er jo mere over i det der, hvor du ved, hvor du selv er ... Nu kommer jeg jo fra voksenunderviserverden, og der har man et rigtig godt begreb, der hedder ”*Du har en god jordforbindelse*”. Det at du står roligt på dine fødder, når du underviser, det er alfa omega, uanset hvordan situationen den er. Det at du ikke bliver presset til at træffe nogle beslutninger, som du ikke selv er tro imod ... Der vil jeg sige ... Der er selvfølgelig en vis faglighed i det her, men det er hamrende vigtigt, at du ikke bare bliver blæst omkuld af en eller anden sindssyg klasse.

Kim: Der er jo også meget erfaring og udvikling og at kende sig selv jo ... Og man kan sige, at det er måske svært at lære en 19 årig fyr, der lige er gået ud af gymnasiet, at ”*Nu skal du være denne her*” ... nu ved jeg ikke hvor gammel du er (henvendt til Jes), men du har en masse livserfaring, du har lavet en masse ting, og du hviler måske mere i dig selv. Det gør jo måske, at du kan klare nogen ting, og det kan en anden ikke, og det kan man bare ikke lære personen. Det er noget man skal erfare sig til. Noget man lige som udvikler sig til. Men jeg synes, du har helt ret.

Mads: Men jeg tror også, at det kan blive rigtig svært for seminariet, at tilrettelægge en undervisning som gør, at den enkelte finder sig til rette i lærerrollen. Men derfor tror jeg, at det er rigtig vigtigt, at man er bevidst om de lærerroller der er, og de konsekvenser den enkelte rolle kan have. Og jeg tror da ... hvis vi skal finde tre ting... Jeg tror ikke, at vi kan komme uden om den faglighed ... altså den fagfaglige del. Men det tror jeg for det første kommer af sig selv med den erfaring man forholdsvis hurtigt opnår, og så også at man til stadighed man kan blive ved med at udvikle sig ... Altså når jeg er færdig om et års tid, så kan det være, at verden ser anderledes ud, og hvis

jeg forhåbentlig stadig er i stand til at efteruddanne mig, hvis der er penge til det, at det er en løbende udvikling, det at være lærer.

Jes: Det er rigtigt det Mads siger ... Jeg er jo fuldstændigt enig med Mads i, at det faglige er fantastisk, det er jo også med til skabe den der platform, hvor du bare hviler i dig selv, fordi du ved, at du har den der store rygsæk. Rent fagligt kan de ikke blæse dig omkuld. Men den der med at udvikle sig selv hele tiden og turde stille spørgsmålstejn til, hvordan man selv er som underviser, hvordan man selv er som lærer. Det er unikt. Der hvor man hele tiden tænker over, hvordan det gik og sådan, og hvordan vil jeg gøre i en anden situation. Det der med hele tiden at reflektere over sin egen praksis, det er i hvert fald for mig, gennem den erfaring jeg har med voksenundervisning, alfa omega. Fordi så kommer automatisk den der med, hvor du kommer til at hvile i dig selv, fordi du bliver bevidst om, hvad der er dine styrker og svagheder. Den kommer automatisk, og om det er den ene eller den anden der skal være først, det er jo hønen og ægget om igen.

Kim: Der vil jeg så sige, at der synes jeg egentlig, at seminariet er gode til at danne det der reflekterende og evaluerende ... Altså det lægges der meget op til. Det har jeg oplevet på KDAS i hvert fald, at evaluering og refleksion over egen praksis det er meget vigtigt.

Interviewer: *Og det sker ... Altså det har du oplevet i undervisningen?*

Kim: Ja, det oplever jeg faktisk. Det bliver der lagt meget op til. Det er noget af det, jeg synes fungerer rigtig godt.

Jes: Altså der kan det jo være ... er du dagstuderende?

Kim: Ja, det er jeg.

Jes: Ja, og vi er aftenstuderende. Og vi aftenstuderende, vi er jo reelt kun halv tid på seminariet i forhold til dagstuderende igennem hele forløbet. Så der er jo ingen tvivl om, det er i hvert fald min oplevelse, at det handler meget, om at få fyldt på fagligt, det andet har vi simpelthen ikke tid til. For så kan vi ikke nå det rent faglige. Hvis vi begynder at snakke om, hvordan vi nu føler og gør og alt sådan noget... Det tager simpelthen for meget tid. For når du åbner op for sådan en diskussion i en undervisningssituation, så åbner du Pandoras boks ... Du ved aldrig nogensinde, hvad der kommer ud af den. Det er det, der er det fede ved den, og det er det, der er det skræmmende ved den. Der er ikke noget facit til det, og alt efter hvor meget folk spiller ind, så tror jeg ikke, vi har tid til at tage de diskussioner på aftenstudiet.

Kim: Man kan sige ... Det behøver heller ikke at være en diskussion de studerende imellem. Det kan jo også være ... Hver gang vi har været i praktik, så skulle vi lave et eller andet semesterprodukt. Der bliver lagt op til et eller andet... Hvad har vi lavet og hvorfor har vi gjort det? Fagfagligt. Men en stor del af opgaverne har også været refleksionerne og evalueringerne af det som er foregået på skrift. Det kan godt være,

at vi ikke har delt alle vores erfaringer med alle vores medstuderende, men studiegruppen imellem har nedfældet en masse, og på den måde har vi bearbejdet det, og så fået tid til det på den måde. Og så har der selvfølgelig været afsat tid senere, men det har lige som været "Nå men, nu har i en lektion, og så skal vi ligesom bearbejde jeres oplevelser, så I kan dele med de andre". Ellers har vi gjort det på skrift.

Rikke: Man bearbejder i princippet også inde i sig selv hele tiden. Fordi hvis du har været ude i en praktiksituation eller en time, der simpelthen bare er gået helt ad helvede til, så helt automatisk går du jo ud fra den time og tænker "Hvad gik der lige galt her?" Og der kommer du jo helt automatisk til at tænke over det. Og det samme hvis det har været modsat, og du bare har haft en helt fantastisk time, og man så tænker "Hvad gjorde jeg egentlig?" eller "Hvad gjorde eleverne for, at det blev så godt?" Så jeg tror, at det er en selvrefleksion... der finder sted lige meget hvad. Om du så har talt om den eller får skrevet den ned, så er det noget, du vil tænke over inde i dig selv.

Interviewer: *Jeg kunne godt tænke mig spørge ... for nu har I forskellige oplevelser ... Men I to som i hvert fald ikke har ... Hvordan oplever I, at seminariet lægger op til denne her refleksion? Altså støtter jer i denne her refleksion?*

Kim: Det synes jeg, ja.

Interviewer: *Ja, og hvad oplever I to?*

Mads: Jamen jeg synes bestemt også, at den bliver efterspurgt. Og den ... altså ... i de produkter der bliver fremstillet og eksamener og sådan ... det er der refleksionen bliver belønnet. Og evalueringen af selve praktikforløbene ... Den er enormt ringe på mit seminarium. Det er, hvad man selv synes, og hvad de andre har oplevet. Og det er gerne "Det var godt" og "Det var skidt" ud fra nogle personlige bevæggrunde. Det faglige træder lidt i baggrunden. Men evalueringen over praksis, og også på et teoretisk plan, den fungerer rigtig godt hos os.

Interviewer: *Så du oplever også, at teorien bliver trukket med ind i de her praksisrefleksioner?*

Mads: Ja, og der oplever jeg faktisk også, at teorien bliver brugt til praksis. Både i form af evaluering af sin undervisning, om den fx skal være sumativ eller formativ. Eller om det er sådan ... Hvordan man måler succesen eller effektiviteten af sin undervisning. At der kan man bruge teorien, som vi bliver tilbudt. Så det er ikke helt skidt ...

Interviewer: *Det lyder nemlig meget ... Er det det samme du oplever? At teorien kommer med ind i det her ... Altså at seminariet støtter jer i, at gøre de her praksisrefleksioner, og oplever du også at teorien er trukket med ind?*

Steen: Ja det gør den jo ... For når man reflekterer, så gør det jo, at man har lagt sig nogle mål, og det er måske også det, der er gået galt i jeres praktik, fordi I ikke har fået lavet den der kontrakt, der stiller jer selv og praktikskolen nogle mål. Det er jo også dem, man reflekterer over. Så har man ikke haft nogen mål, så kan man jo ikke reflektere på det store hele, men kun på brudstykker. Og det synes jeg egentlig også, at hvis der er noget, man har haft arbejdet med, som så også går over i praktikken ... Jamen altså, så bliver det jo også brugt i refleksionerne.

Rikke: Jamen, jeg er også enig. Jeg synes, det er meget i de pædagogiske fag, at ens erfaringer og refleksioner bliver brugt, fordi man kommer med nogle situationer, som man så kan besvare ud fra de situationer og erfaringer, man selv har. Og så synes jeg, at det har været lidt med forskel alt afhængig af, hvilket linjefag jeg har været i praktik i ... Hvor i dansk der synes jeg ikke, der har været den der refleksion så meget. Men i specialpædagogik der har været utrolig meget. Men der går man også meget ind og vurderer på "Hvad tror du der skete, da du gjorde det?" ... Det er meget sådan, at du tænker over, hvad du gør, fordi du har med børn med særlige behov at gøre. Men jeg synes, at der er helt sikkert en refleksion, men det er mere den der opgaveproces, der er efterfølgende. At man tænker over, hvad man har gjort, og at man skal skrive det ned, som man så bliver vurderet på bagefter. Hvor man så igen sidder og snakker om "Jamen, hvad følte du egentlig i denne her situation?" og "Du skriver sådan og sådan, hvad tror du egentlig, du kan sætte det op imod?" ... og sådan nogle ting. Så den er der, det er der ingen tvivl om. Men det er bare på forskellige niveauer alt efter, om det er det ene eller det andet fag, vi bruger det i.

Interviewer: *Jeg kunne godt tænke mig at snakke kort om undervisningsformer. Jeg ved godt, at forskellige undervisere gør det på forskellige måder og undervisningsstil og sådan noget ... Men sådan generelt, bliver der brugt mange eksempler, når I har teoretisk undervisning?*

Rikke: Det synes jeg er meget efter, hvilket linjefag du har.

Jes: Ja.

Rikke: Altså hvilket fag du bliver undervist i.

Interviewer: *Ja, og i hvilke fag oplever I det?*

Rikke: Altså i pædagogik og didaktik synes jeg, at der bliver brugt rigtig mange eksempler. Men det er jo også igen fordi, at det er dine gøremål, der bliver vurderet der og sådan nogle ting. Og helt sikkert også i specialpædagogik. Dansk synes jeg er meget fagfagligt ... altså det er et meget fagligt fag, som ikke ... Altså i dansk ... du bliver ikke undervist i, hvordan du underviser i det. Du bliver undervist i de teorier, der er under dansk og sådan nogle ting. I idræt følte jeg også, at der var meget den der med at bruge eksempler. Hvordan kan man motivere eleverne og sådan nogle ting. Så det er der, men det kommer an på, hvad for et fag du har.

Kim: Der vil jeg give Rikke ret ... At dansk det er sådan meget fagfagligt. Der hvor der er bedst kobling til noget praktisk, det er jo retorikkursus, der er en del af dansk. Det var jo nærmest det, der relaterede mest til undervisningssituationer. Ellers så havde jeg i geografi, der oplevede jeg ... Det var så også den lærer jeg havde, han havde været folkeskolelærer i tyve år og så efteruddannet, så han gik meget op i det der med, at der skulle være en kobling hele tiden. Det har jeg så ikke oplevet i religion, fordi det var en teologistuderende, der så senere uddannede sig til seminarielærer. Så der var det meget teoretisk det hele. Hvor geografi var mere sådan ...

Rikke: Det har nemlig noget at gøre med, hvad for en underviser man har. For det har jeg også ... Dem der har været ude i folkeskolen selv, de har rigtig meget, de kan byde ind med ... Eksempler og sådan nogen ting. Hvor de der akademiske, der nu kommer ind, det er virkelig højt niveau, og det er bare teori på teori.

Kim: Ja, de svæver meget højt, og det er jo også fedt i sig selv. Jeg synes, at det er spændende, og når man brænder for sit fag, er det jo også spændende. Men når man så skal ud og undervise i filosofi eller et eller andet i 1. klasse ... eller kristendom, så savner man lidt det der. Så skal man ud og søge eksternt materiale for at finde ud af, hvordan man egentlig gør det. Hvor læreren måske skulle have budt mere ind med noget.

Steen: Altså, jeg ved ikke, om vi falder udenfor, men vi har jo haft didaktik i år, altså som 1. årsstuderende, og vi har rent faktisk, sikkert af tidsnød, haft koblet både et danskforløb, altså dansk som linjefag med didaktik, så vi havde to undervisere samtidigt. Så jeg synes egentligt, på baggrund af det I siger ... Jeg har ikke tænkt over det før ... men oplevet, at dansk fraveg det fagfaglige og gik hen og blev sådan "både og", hvor vi hele tiden havde koblingen. Hvor vi var det fagfaglige igennem på et specifikt område... så kom den anden underviser på, og omsatte så det til en didaktisk indgang. "Når nu det er, at vi vælger lige præcis det her fag eller den her metode, hvad er det så, vi gør? Hvor efterlader det børnene, og hvad er det, vi gerne vil have ud af det?" Så man kan sige, at jeg synes, at vi har oplevet noget andet, end det som jeg i hvert fald hørte I snakkede om ... i forhold til lige præcis dansk faget.

Jes: Men det er jo også en kolossal styrke, når vi er ude i praktik ... Netop fordi vi havde gennemgået det der didaktikforløb inden jul, og så efter jul strukturerede hele det her undervisningsforløb vi skulle have i 4. klasse ... Det gjorde jo, at vi havde alle de der overvejelser inden. Så vi kunne jo sidde dagen før og planlægge, hvordan vi ville køre de næste to timer dagen efter. Hele tiden snakke om, "Hvorfor gjorde vi sådan?" Så det var faktisk en kolossal hjælp for os, det at didaktikforløbet var bygget ind i danskforløbet.

Interviewer: *Det stemmer rigtig godt overens med, hvad du tidligere har sagt ... med at du oplever, at fagene kan være meget adskilt. Men at I nu oplever, at fagene er slået sammen, og at det faktisk fungerer rigtigt godt.*

Jes: Ja, det var en kolossal styrke.

Rikke: Men der er jo også både i dansk og i idræt et underemne, der hedder danskdidaktik og idrætsdidaktik. Man kommer bare ikke ind over det, fordi man skal nå så meget andet.

Interviewer: *Det er ikke tilstrækkeligt?*

Rikke: Nej.

Kim: Jeg synes, at det handler om i dansk i hvert fald ... Det var sådan noget analyse og sådan noget ...

Rikke: Ja.

Kim: ... Fx hvad er et godt og dårligt undervisningsmateriale?... Og det er fint nok at vide, at det fra 2010 er bedre end det fra 1988. Men det der er på skolen, det er fra 1996 ... så der er man sådan set lige vidt, for så skal man alligevel sætte sig ind i det. Men man har selvfølgelig fået den der analytiske viden ... Hvor er det godt? Hvor er det dårligt? Hvor skal jeg supplere? Det er min erfaring med danskdidaktik. Det var undervisningsmaterialer og analyse af dem.

Mads: Det nytter jo heller ikke, hvis skolen ikke har råd til at købe dem.

Interviewer: *Og stadigvæk omkring undervisningsformer ... bliver målet med jeres undervisning bevidstgjort for jer? Arbejder I med mål, eller har I diskussioner om, hvorfor det er vigtigt at lære lige nøjagtig det her?*

Rikke: Altså, man har jo nogle fælles mål at gå efter. Dem skal man jo nå på et eller andet punkt, for det er jo ligesom dem, man bliver vurderet på. Men hvis jeg spørger om det her i klassen ... "Hvad skal jeg bruge det her til?" eller "Hvorfor skal mine elever lære det her?", så får jeg også et svar på det, men ellers bliver jeg ikke undervist i det.

Mads: Altså spørger du ud fra seminarielæring?

Interviewer: *Ja, seminarielæring.*

Mads: Altså, der bliver vi præsenteret for fagets CKF'ere og så ligger der vel også en eller anden form for dannelsesdimension, som vi så overfører på eleverne ... eller bør overføre.

Jes: Blev I bare præsenteret for det en gang? For det gjorde vi. Og så var det sådan set noget, der bare lå ude på internettet, som man kunne finde, hvis man havde lyst til det. Altså, det blev ikke draget aktivt ind i undervisningen ... "Det her storområde relaterer til det og det i CKF'erne" fx eller sådan noget. Der savner jeg helt klart ... at hvis rammen er, at CKF'erne de kommer aktivt ind i selve undervisningen ... fordi det er jo også det, vi skal støtte os til, når vi kommer ud som undervisere ... Der er jo lagt

en ramme som CKF'erne, forhold dig lige til dem ... Hvordan vil du lave en undervisning indenfor den her ramme? Altså, vi bliver præsenteret for det og får at vide, at sådan er det. Og så laver vi alt muligt andet. Som i øvrigt er ganske godt, skal jeg lige skynde mig at sige. Men den der med, at give os en forståelse af, at der er en ramme omkring vores undervisning, og at den ramme hedder CKF, det er sådan noget vi selv skal tænke os til efterhånden. Det er min oplevelse.

Mads: Det afhænger meget af underviseren. For jeg blev i visse linjefag i hvert semester præsenteret for en plan, der kunne komme op til diskussion og man kunne lave indvendinger, og der stod også, at det afdækker de her CKF'ere. Og så vidste man, at det er så det her, og næste semester er det de her ... Selvfølgelig vil de altid lappe ind over hinanden, og man vil have det samme CKF flere gange, men så kunne man lige som til sidst sige "Nå men vi har jo været inde over alle CKF'ere". Sådan er jeg blevet præsenteret for det ... Men det er jo ikke noget med, at man siger "Nå men, nu har vi om den kolde krig, og vi gør sådan og sådan", og det er på grund af det her CKF. Det er ikke sådan til hver time, men det er en enkelt gang hvert semester.

Jes: Det er jo også fedt i forhold til, at lære os at bruge CKF'erne som et styringsredskab til vores egen undervisning. Jeg sidder i hvert fald som 1. årsstuderende og savner totalt den her med "Hvorfor har man egentlig CKF'ere og hvad vil man bruge dem til?". Den forståelse er simpelthen ikke gået op mig for endnu. Andet end at jeg selvfølgelig kan udlede, at det er en ramme for en undervisning, men hvordan det skal komme til udtryk i den undervisning du har, det har vi overhovedet ikke været inde på.

Rikke: Nej, det har vi heller aldrig ...

Jes: Og det er jo katastrofalt.

Kim: Man kan jo også sige, at de CKF'ere der er for de enkelte linjefag på seminariet, behøver jo ikke altid ... eller der er jo ikke en direkte kobling til fællesmålene ude i folkeskolen. Det er jo for os, for de studerende. For at I kan leve op til det her ...

Jes: Det gode er jo, at du bliver vant til at tænke, at der er en ramme for din undervisning ...

Kim: ... Og der er nogle mål ...

Jes: Ja, og der er nogle mål, du skal leve op til og sådan noget. Hvor det måske, i hvert fald for mig, er meget uklart, hvorfor vi egentlig har de her CKF'ere ... Andet end de selvfølgelig ligger på ministeriets hjemmeside, så er det et eller andet officielt papir, eller noget vi skal forholde os til. Men hvordan vi gør det og hvorfor vi skal gøre det, det ved jeg faktisk ikke ret meget om.

Mads: Det er da lidt ærgerligt, at vi ikke er blevet præsenteret ordentligt for dem. Det bliver lige som bare "Nå men til eksamen, der forventer de det her af mig". Og så kigger vi på dem den første dag. Og så til eksamen, der forventer de, at man har været

inde over det hele. De mangler ligesom at skabe den der sammenhæng, så man kan se hvor har jeg beskæftiget mig med det her henne. I hvilke emner har vi været inde over med det her og det her ...

Jes: De her tanker har faktisk haft den konsekvens ... Vi har lige skrevet ti siders studieprodukt i dansk, og der var det egentligt oprindeligt, at der ville jeg have haft CKF'erne inde over det og holdt dem op mod dem ... Men da jeg egentligt ikke vidste, hvad der blev forlangt af mig som lærer, så valgte jeg dem simpelthen fra. Nu havde jeg også pladsproblemer, men jeg kunne jo så have struktureret min plads på en anden måde. Hvis jeg vidste, at det var vigtigt, at jeg fik forholdt mig til det, så havde jeg selvfølgelig haft det med. For det var faktisk min plan.

Interviewer: *Et meget hurtigt spørgsmål her til sidst ... Og så har vi kun fem minutter til det sidste tema, fordi vi allerede har overskredet tiden meget. Bliver I undervist i, hvordan man arbejder analytisk? Altså lærer I, hvordan kan vi blive gode til at analysere en eller anden situation? Får I undervisning i, at når man arbejder analytisk, så handler det om, at skille del fra helhed og sammensætte på ny? Får I den slags undervisning?*

Rikke: Altså en undervisningssituation, og at man analyserer den eller hvad?

Interviewer: *Nej, at man får undervisning i at være analytisk?*

Kim: Det kommer an på ... fagfagligt, ja ... Men ikke i forhold til de pædagogiske områder ...

Interviewer: *Okay, ikke i forhold til praksiserfaringer fx?*

Kim: Nej, nej.

Rikke: Altså jeg er blevet undervist i det i specialpædagogik, men det er også kun fordi jeg har valgt det linjefag. Så dem der ikke har valgt det linjefag, de har nok ikke.

Interviewer: *Det sidste tema ... Nu vil vi gerne bede jer om at tage stilling til, hvordan forholdet mellem undervisning i de pædagogiske fag og praktik kan komme til at hænge bedre sammen. Hvordan kan fx den ideelle læreruddannelse se ud? Hvad skal man gøre? Hvordan skal læreruddannelsen laves om? Hvordan skal samarbejdet mellem praktiklærere, skole og jer laves om? Hvilke forslag har I til forbedringer?*

Kim: Det umiddelbare, som vi også lidt har været inde på, det er jo det der med praktik. Det tror jeg måske også, er en af de helt store forskelle mellem læreruddannelsen og pædagoguddannelsen. Det er, at der er ikke lige så meget praktik. Vi skal have mere praktik simpelthen. Det er der man lærer en masse ting, så man også har en masse ting, man ligesom kan arbejde med, når man så kommer tilbage på seminariet. Syv uger det er den længste praktik ... Og ærlig talt, som Mads også har sagt; Man når kun lige, at få foden indenfor døren, og så farvel igen. Man når

kun lige, at sætte sig ind i rollen, og så skal man finde en ny rolle. Så jeg synes mere praktik. Det behøver ikke nødvendigvis være lønnet lige som pædagogseminariet, men bare praktik.

Interviewer: *Er I enige om det alle sammen eller?*

Steen: Altså, jeg synes ikke, at jeg har nogen forudsætning for ...

Rikke: Jeg vil give dig ret ... Og hvis man ikke kan lave den der syv ugers praktik længere, så synes jeg absolut, at man skal overveje den der ene dag, hvor man kan være ude i sin praktikklasse. Så har man jo i princippet et halvt år til at lære dem at kende. Eller fire måneder inden man skal i praktik i de syv uger, og så kan man jo så stadigvæk efterfølgende være ude i den klasse, hvor man stadigvæk er der, og kan tage nogle timer eventuelt. Det synes jeg helt sikkert.

Jes: Det grundlæggende det er, at man lige kan gøre sig nogle overvejelser over, hvad det er man gerne vil fokusere på, fordi hvis jeg skulle stå for undervisningen i didaktik og pædagogik og psykologi, så ville jeg simpelthen opstille en case med en klasse, og så ville jeg hælde alle de problemer ind omkring alle de aktiviteter, der kunne være i en klasse, og bruge det som udgangspunkt hele tiden. For at sætte nye aktiviteter i gang. Og så sige at der er selvfølgelig noget, man skal forholde sig til, når man opstiller en case. Det jeg oplever, når jeg har haft med voksne at gøre er, at hvis du kan opstille en case, som er meget virkelighedstro, uden at du egentlig planker virkeligheden, så kan de rent faktisk overføre fra deres praksis... Og det kunne jeg godt ønske mig meget mere af. At man simpelthen fik opstillet en case, der så ... Ja, den kunne i realiteten køre i alle fire år. Fordi så ændrer den sig jo bare, for så er det jo bare en ny klasse.

Interviewer: *Så det er noget med mere praktik, flere cases inddraget i undervisningen ... hvad med samarbejdet?*

Kim: Jamen, også at man fra politisk side må finde ud af, om man ønsker at læreruddannelsen skal være praksisorienteret, eller om den skal være teoretisk baseret ... Fordi sådan som det er nu, så bliver det lidt fra begge lejre og det udmønter sig i, at man måske kommer ud med følelsen af, at være ikke så godt klædt på. Eller at der måske kunne ligge nogen forventninger, når man starter op som ny lærer, som man ikke er i stand til at honorere, fordi man ikke har erfaringsgrundlaget til det.

Rikke: Det vil jeg give dig ret i. Jeg synes, at læreruddannelsen er meget ... Den er blevet meget kreativ ... Det er meget med, at man skal tænke på de fire læringsmuligheder, man nu har ... Altså høre, se, røre eller gøre. Hvor fra politisk side af, der skal det være meget fagligt og teste dem hele tiden. Og man kommer jo ud som nyuddannet lærer, og man får jo en hel spand vand kastet i hovedet, for det var jo ikke det, som jeg lærte på seminariet. Man skal ligesom finde ud, af hvad vil man med denne her uddannelse.

Steen: Men det synes jeg i virkeligheden er en styrke. Jeg oplever det som om, at jeg har mulighed for, at kunne forholde mig til, hvad der tiltaler mig og ”hvad jeg kan vælge til. Selvfølgelig bliver det på bekostning af noget, det er klart, men jeg synes faktisk, at det er en styrke. I forhold til hvordan den ideelle lærergerning kunne tage sig ud. Det har jeg selvfølgelig ikke noget svar på overhovedet, men det jeg har taget til mig er, at den vekselvirkning jeg har oplevet med både en fagfaglig lærer, og så hende her vi havde ud i det med det didaktiske ... Det har fungeret rigtig godt. Det var hele vores afsæt til at kunne omsætte, når nu det var at seminariet ikke kunne opfylde deres forpligtigelser. Det var derfor, at vi havde en platform at agere ud fra. Vi havde jo egentlig lavet et undervisningsforløb i dansk inklusive de didaktiske overvejelser. Så på baggrund af det, vi har snakket om i dag, kan jeg se, hvor godt klædt på vi faktisk har været. Selv om seminariet ikke var sparringspartner, så måske man i virkeligheden skulle koble nogen af de der ...

Rikke: Noget mere tværfagligt ...

Steen: Ja.

Jes: Hvis vi ikke havde haft det der didaktikforløb, og vi så var kommet ud til den der praktiklærer, der havde spurgt ”Hvor meget vil I egentlig undervise?”, så havde vi sådan set været lidt på Herrens mark. For det her det var 14 dage før vi skulle starte, at vi var ude og snakke med hende, og det var da kun fordi, at vi havde arbejdet med det der forløb ... at vi i bund og grund kunne tillade os at sige ”Vi kører bare”. Havde vi ikke haft didaktikken, så havde vi jo ikke kunne gennemføre fire ugers undervisning.

Kim: Det var også fedt, at I ligesom havde mulighed for, at lave jeres egen undervisning. Det er ikke mange, der får lov til at undervise på første år, i første praktik.

Jes: Ja, Det var vildt fedt.

Kim: Vi overtager lærerens undervisning ... lærerens undervisningsmetoder ... alt hvad læreren gør, det kopierer man bare, fordi man ikke har forudsætninger for at gøre andet. Og så kalder man det for ”Nu underviser jeg, men jeg gør egentlig bare som en anden ville gøre og overtager den person”.

Jes: Det fede det var så, at hun sagde, at det gør du reelt kun to gange i løbet af et skoleår som lærer ... Det at du laver de her didaktiske overvejelser, resten af tiden, der kører du bare efter lærervejledningen. Du har jo ikke tid til andet, når det kommer til stykket.

Interviewer: *Vi må stoppe her. Tusind tak for jeres tid.*

