

DANMARKS PÆDAGOGISKE UNIVERSITETSSKOLE

VED ÅRHUS UNIVERSITET

KANDIDATUDDANNELSEN I GENEREL PÆDAGOGIK

SPECIALE – KOMBINERET SKRIFTLIG OG MUNDTLIG

TEORETIKERENS TEORI OG PRAKTIKERENS PRAKSIS?

- ET EMPIRISK STUDIE AF TEORI-PRAKSIS FORHOLDETS BETYDNING FOR
GENNEMFØRELSE AF LÆRERUDDANNELSEN

SOFIE LUND MERRET

ÅRSKORTNUMMER: 20087106

OMFANGSKRAV: 144.000-192.000

SPECIALETS OMFANG: 191.702

HOVEDVEJLEDER: PER FIBÆK LAURSEN

BIVEJLEDER: LARS EMMERIK DAMGAARD KNUDSEN

DECEMBER 2010

ABSTRACT

This thesis is an empirical study of divergent theory-practice understandings and their significance in relation to students completing the teacher training. The aim of this thesis is to find out whether the relation between theory and practice is significant for the informants' choice to leave the teacher training before graduating. Recent Danish studies show that the relation between theory and practice is of great importance in regards to how satisfied the students are during their teacher training. Based on these recent studies, I found it important to carry out a research project to establish whether this importance of the relation between theory and practice has influenced some students' choice to quit the teacher training before graduating.

The thesis is divided into five parts. The first part is a thematization of the problem; an introduction to the theoretical approaches used, my own preunderstanding as well as a listing of research carried out in relation to the discussion regarding the relation between theory and practice, both nationally and internationally. The second part is a methodological part based on the hermeneutical approach, especially Gadamer's philosophical hermeneutics and Ricoeur's critical hermeneutic, including the three-fold mimesis. The third part is a theoretical part which discusses different theorists who have done research and constructed theories on the relation between theory and practice; especially the works of Aristotle, Saugstad, Dreyfus & Dreyfus, Schön and Lave & Wenger have been implemented. The fourth part; the empirical part is an analysis of four qualitative research interviews with former students of teacher training, where all four of them have quit the teacher training before graduating. The fifth part is the conclusion where analysis, interpretations and indication of tendencies in the empiric data make it possible to conclude on the problem of the thesis.

The results of the analysis of the empiric data indicate that the fact that the informants all have practical experience because of having worked as substitute teachers prior to their teacher education, make them have expectations of the teaching, which it seems that the teachers are not aware of when planning the teaching. This creates a gap between students and teachers, and that gap results in conflicts and frustrations. In this context, the empiric data indicates that the students need to be introduced to the theoretical teaching in a holistic way, instead of being introduced to the different theoretical parts separately.

Part of the conclusion of this thesis is fact that the teachers need to explain the didactic choices they make in a much more thorough manner. This to make sure that the students have an understanding of why the teaching is planned the way it is in order to

avoid the conflicts and frustrations, because these frustrations make it difficult for the students to perceive the teachers' teaching.

Furthermore, the results of the analysis indicate that divergent perceptions of the relationship between theory and practice exist among students and teachers in the teacher education. The students predominantly perceive theory as being prescriptive of practice, and therefore expect the teaching to give them methods and tools which are directly workable in practice. According to the informants, the teachers prefer to teach general theory, which frustrates the informants in a way that makes them feel incapable and unprepared for the teaching practices. The main problem in this conflict between theory and practice is that a person with a theoretical approach is inclined not to see the unique qualities of having a practical approach and vice versa. It is concluded in the thesis that this conflict between theory and practice is unnecessary if we recognize theory as having unique competences and equally recognize the unique competence of practice.

Based on this, the thesis does not conclude that the relation between theory and practice alone is a reason for the students quitting before graduating. However, it is argued that the relation between theory and practice to some extent is of importance to the informants choice of quitting the teacher education. Therefore, the great challenge of the teacher education is for the teachers to approach the students at their level of understanding and reflection.

INDHOLDSFORTEGNELSE

DEL 1

1. INDLEDNING	7
1.1 PROBLEMSTILLING.....	7
1.2 PROBLEMFORMULERING	8
1.3 SPECIALETS STRUKTUR	8
1.4 SPECIALETS OPBYGNING	9
2. VIDENSKABSTEORETISK FUNDAMENT FOR DEN EMPIRISKE UNDERSØGELSE.....	10
2.1 FORSKNINGSOVERSIGT	10
2.1.1 NATIONAL FORSKNING.....	10
2.1.2 INTERNATIONAL FORSKNING.....	12
2.2 FORSKNINGSSYNS – DET FORSTÅENDE FORANKRET I HUMANISTISK VIDENSKAB	13
2.3 HERMENEUTIKKEN SOM UDGANGSPUNKT FOR OG REDSKAB TIL ANALYSEN	13
2.4 ONTOLOGI	14
2.5 EKSPLICITERING AF EGEN FORFORSTÅELSE	14
3. BEGREBSAFKLARINGER	15
3.1 TEORI & PRAKSIS	15
3.2 FRAFALD	16
3.3 TEORETISK OG PRAKTISK UNDERVISNING PÅ LÆRERUDDANNELSEN	16

DEL 2

4. METODISK FUNDAMENT	17
4.1 KVALITATIV METODE	17
4.2 DESIGN AF INTERVIEW.....	18
4.3 HERMENEUTISK MENINGSFORTOLKNING	19
4.4 EN HERMENEUTISK TILGANG.....	20
4.5 DATAINDSAMLINGEN	21
4.5.1 CENTRALE FÆNOMENER I GADAMERS FILOSOFISKE HERMENEUTIK.....	21
4.5.2 DESIGN I FORHOLD TIL DATAINDSAMLING	22
4.5.3 ETISKE OVERVEJELSER I FORBINDELSE MED DATAINDSAMLING	24
4.6 DATABEARBEJNINGEN	24
4.6.1 CENTRALE FÆNOMENER I RICOEURS KRITISKE HERMENEUTIK	24
4.6.2 DESIGN I FORHOLD TIL DATABEARBEJNING.....	25

4.6.3	DATABEARBEJDNINGEN – UD FRA DEN TREFOLDIGE MIMESIS	26
4.6.4	ETISKE OVERVEJELSER I FORHOLD TIL DATABEARBEJDNINGEN	30
4.7	OVERVEJELSER VEDRØRENDE VALIDITET OG GENERALISERBARHED	31
4.8	OPSAMLING	32
DEL 3		
5.	TEORETISK FUNDAMENT.....	32
5.1	TEORI OG PRAKSIS	32
5.2	ARISTOTELES' KUNDSKABSKATEGORIER.....	34
5.3	INTRODUKTION TIL DREYFUS & DREYFUS OG SCHÖNS TEORI-PRAKSIS OPFATTELSE.....	36
5.4	TRE OPFATTELSE AF SAMMENHÆNGEN MELLEM TEORI OG PRAKSIS.....	38
5.4.1	DEN FØRSTE FORSTÅELSEFORM – TEORI SOM NORM FOR PRAKSIS.....	39
5.4.2	DEN ANDEN FORSTÅELSEFORM – PRAKSIS SOM STYRENDE FOR TEORIEN.....	39
5.4.3	DEN TREDJE FORSTÅELSEFORM – REHABILITERING AF PRAKSIS	40
5.5	TRE MÅDER AT TÆNKE FORHØLDET MELLEM TEORI OG PRAKSIS.....	41
5.6	UDGANGSPUNKTETS BETYDNING FOR TEORI-PRAKSIS DISKUSSIONEN	42
5.7	OPSAMLING	43
5.8	EGEN OPFATTELSE AF TEORI OG PRAKSIS – FORFORSTÅELSE SOM FØRFIGURATION	44
DEL 4		
6.	INTRODUKTION TIL ANALYSEN	45
6.1	INFORMANTERNE	45
7.	ANALYSE OG FORTOLKNING AF UNDERSØGELSENS EMPIRI PÅ MIMESIS 2 NIVEAU... ..	46
7.1	FORUDGÅENDE ERFARING SAMT FORVENTNINGER TIL LÆRERUDDANNELSEN	46
7.2	PROBLEMATISK MED FORUDGÅENDE ERFARING?	48
7.3	TEORI–PRAKSIS OPFATTELSE.....	49
7.4	IKKE TIDSSVARENDE, UREALISTISK OG IKKE PRAKSIS RELATERET TEORI	52
7.5	PRAKTIKOPLEVELSER.....	56
7.6	SEMINARIETS ROLLE	57
7.7	GRUNDE TIL FRAVALG AF UDDANNELSE.....	59
7.7.1	I's OVERVEJELSER OG BEGRUNDELSER FOR FRAVALGET	59
7.7.2	II's OVERVEJELSER OG BEGRUNDELSER FOR FRAVALGET.....	60
7.7.3	III's OVERVEJELSER OG BEGRUNDELSER FOR FRAVALGET.....	60
7.7.4	IV'S OVERVEJELSER OG BEGRUNDELSER FOR FRAVALGET.....	61
8.	ANALYSE OG FORTOLKNING AF UNDERSØGELSENS EMPIRI PÅ MIMESIS 3 NIVEAU ..	62

8.1 ARVEN FRA PLATON – TEORI SOM HANDLINGSANVISENDE FOR PRAKSIS	63
8.2 SAMMENHÆNG MELLEM TEORI OG PRAKSIS – ELLER?	65
8.3 PRAKSIS, GENEREL TEORI OG TECHNÉ	66
8.4 PROBLEMATIKKER RELATERET TIL DEN TEORETISKE UNDERVISNING	68
8.5 PROBLEMATIKKER RELATERET TIL SAMMENHÆNGEN MELLEM TEORI OG PRAKSIS	69
8.6 TEORETIKERENS TEORI OG PRAKTIKERENS PRAKSIS?	70
DEL 5	
9. KONKLUSION	73
9.1 PERSPEKTIVERENDE REFLEKSIONER	76
9.2 KRITISKE REFLEKSIONER.....	77
9.2.1 ANVENDELSE AF DET KVALITATIVE FORSKNINGSINTERVIEW	77
9.2.2 VIDENSKABELIGT, TROVÆRDIGT, VALIDT ELLER EJ?	78
9.2.3 INTERVIEW ELLER TERAPEUTISK SAMTALE?	79
KILDE- OG LITTERATURLISTE	81
BILAGSFORTEGNELSE	85
BILAG 1.....	86
BILAG 2	87
BILAG 3	90
BILAG 4.....	94

DEL 1

1. INDLEDNING

1.1 PROBLEMSTILLING

Kun tre ud af fire studerende gennemfører en professionsbacheloruddannelse (Jensen, 2010), som eksempelvis læreruddannelsen, hvilket vil sige, at hver fjerde studerende falder fra undervejs. Frafaldet, kan kun i begrænset omfang, forklares med for eksempel de studerendes alder og uddannelse, for gruppen af studerende er meget sammensat. AKF (Anvendt KommunalForskning) har lavet en række undersøgelser af, hvordan de studerende vurderer disse uddannelser. Derudover er det igangværende forskningsprojekt Bridging the Gap, et forskningsprojekt der udføres i samarbejde mellem DPU, AKF, Ingeniørhøjskolen i Århus og UCC, i gang med at udforske, hvordan teori og praksis påvirker disse professionsbacheloruddannelser med henblik på at mindske frafaldet.

Teori udgør en væsentlig del af læreruddannelsens fundament, og denne teori kan/bør kunne kvalificere praksis, hvilket både har rod i præcise formuleringer i love og bekendtgørelser og ligger som en forestilling, der legitimerer og forklarer uddannelsens opdeling i en seminariedel og en praktikdel. Læreruddannelsen har som en del af sit formål:

At den studerende under anvendelse af sine teoretiske og praktiske forudsætninger lærer at samarbejde og at planlægge, evaluere, udvikle og udføre undervisning (Bekendtgørelse nr. 408 af 11/05/2009, §1 stk.2)

Det forklares ikke i bekendtgørelsen, hvordan teoretiske forudsætninger skal forstås. I forhold til praktikkerne har der, ifølge Karen B. Braad (2008), været tilbagevendende diskussionstemaer i seminarieverdenen vedrørende praktikkernes omfang, seminarieundervisernes deltagelse i de studerendes praktikker, praktiklærernes efteruddannelse (eller mangel på samme), sammenhæng mellem teori og praksis etc. (Braad, 2008: 7).

Forholdet mellem teori og praksis diskuteres hyppigt, og det er ofte blevet konstateret i forsknings- og evalueringsprojekter om læreruddannelsen, at der er problemer i forholdet mellem teori og praksis (EVA, 2003; Henningsen m.fl., 2006; Jensen, 2008). Når der fremsættes forslag om reformer eller udvikling af læreruddannelsen er forholdet mellem teori og praksis altid et af elementerne i disse forslag. Dette ses aktuelt ved forskningsprojektet Bridging the Gap, der er sat i gang med

baggrund i regeringens mål om, at halvdelen af en ungdomsårgang skal afslutte en videregående uddannelse (UCC, 2010)

Teori og praksis er angivet som en væsentlig grund til, at studerende vælger at påbegynde læreruddannelsen eller en anden professionsbacheloruddannelse (Jensen, 2008: 60). Derfor er det netop nødvendigt, at teori-praksis forholdene på læreruddannelsen udforskes med målet om forbedring.

Specialets interesse tager sit udspring i de tidligere lærerstuderendes oplevelse af deres tid på læreruddannelsen, dette være sig tidligere lærerstuderende som undervejs i læreruddannelsen har fravalgt den.

1.2 PROBLEMFORMULERING

Diskursen om hvad teori og praksis er samt hvilken sammenhæng der er mellem disse begreber, eller bør være, er således omdrejningspunktet for problemformuleringen, der lyder:

- Hvilke opfattelser har studerende, der har fravalgt læreruddannelsen undervejs, af hvad der kan og skal læres i henholdsvis de teoretiske og praktiske elementer af læreruddannelsen?
- Hvilke implikationer og problematikker har disse opfattelser for de studerendes gennemførelse af læreruddannelsen?

1.3 SPECIALETS STRUKTUR

Problemstillingen gør det klart, at der lægges op til at der udarbejdes en forståelse af divergente teori-praksis opfattelser, med henblik på at skabe et teoretisk fundament for specialet. For at skabe forståelse for disse teori-praksis opfattelsers betydning i forhold til gennemførelse af læreruddannelsen, har jeg valgt at tage udgangspunkt i den virkelige verden, nemlig tidligere studerendes oplevelser. Specialets empiriske forskning bygger på fire kvalitative forskningsinterview, foretaget i april og maj 2010. Interviewene har det sigte at komme bagom og spørge ind til informanternes opfattelser af teori-praksis forholdet på læreruddannelsen, deres generelle oplevelser i deres tid som lærerstuderende samt bagvedliggende beæggunde for fravalget, med henblik på at komme nærmere en forståelse af teori-praksis forholdets betydning for gennemførelse af læreruddannelsen.

Specialets teoretiske del bygger på forskellige filosoffer og teoretikeres teori-praksis opfattelser. Indledningsvis inddrages Aristoteles og Tone Saugstad med henblik på at skabe en mere filosofisk vinkel på teori-praksis opfattelserne. Dernæst kategoriseres og diskuteres forskellige teori-praksis opfattelser, her iblandt Hubert Dreyfus & Stuart

Dreyfus', Donald Schöns og Jean Lave & Etienne Wengers. Kontinuerligt vil empirisk forskning inden for feltet blive inddraget. Det teoretiske fundament, danner udgangspunkt for specialets forståelsesramme, og tjener det formål at udgøre en referenceramme, hvorunder det er muligt at systematisere, forstå og forklare empirien, som afspejler virkelighedens mangfoldighed (Jensen, 2004).

I specialets empiriske del bygger dataindsamlingen på Gadammers filosofiske hermeneutik, hvor forståelsen er noget centralt og universelt, og hvor forståelse ikke er en metode, men en måde at være til på som menneske. Derfor anvendes Gadamer i specialet som baggrund for valget af at foretage kvalitative forskningsinterviews, da sprog, dialog, forståelse og fortolkning står centralt i hans tænkning. Databearbejdningen bygger også på en hermeneutisk tilgang, nemlig Ricoeurs trefoldige mimesis, idet Ricoeur anerkender forklaring som en hjælp til forståelse. Det vil sige, at den trefoldige mimesis anvendes som metode, hvor mimesis 1 er en sammenskrivning af rådata, for at danne et helhedsbillede. Mimesis 2 er der hvor temaerne for analysen bliver skabt. Afslutningsvis i analysen anvendes mimesis 3, og det er her der gives mulighed for såvel fortolkning som forklaring.

1.4 SPECIALETS OPBYGNING

Specialet er bygget op i fem afgrænsede delområder, der tilsammen udgør et hele. Første del er ment som en forklarende introduktion til specialets problemstilling, det videnskabsteoretiske fundament samt en redegørelse for, hvorfor dette speciale kan være med til at skabe ny viden indenfor området. I kraft af begrebsafklaringer søges læseren inviteret indenfor, således at der fra start skabes et fælles forståelsesfundament.

Anden del består af en grundig redegørelse for specialets metodiske overvejelser og valg i forhold til denne undersøgelse, samt en dybdegående forklaring af specialets tilgang til undersøgelsen med fokus på hvordan specialet behandler dataindsamlingen samt databearbejdningen.

Tredje del er det teoretiske fundament for specialet. Her bringes diverse teoretikers teori-praksis forståelser i spil, og derudover inddrages egen forforståelse. Det teoretiske fundament udarbejdes med henblik på at skabe en fælles referenceramme i den senere analyse af empirien.

I fjerde del præsenteres de fire informanter og analyse og fortolkning på både mimesis 2 og 3 niveau foretages.

Femte del er specialets konklusion, der bygger på de resultater der fremkommer i analysen. Derudover en række perspektiverende og kritiske refleksioner over feltet generelt og specialet i særdeleshed.

2. VIDENSKABSTEORETISK FUNDAMENT FOR DEN EMPIRISKE UNDERSØGELSE

2.1 FORSKNINGSOVERSIGT

I det følgende er der udarbejdet et review over relevante forskningsprojekter i forhold til specialets genstandsfelt, der primært fokuserer på teori-praksis forholdets betydning for læreruddannelsen. Da forskningsprojekter inde for området er omfattende, har jeg været nødt til at selektere og udvælge relevant forskning, det er således ikke en komplet oversigt.

Der findes en del forskning indenfor sammenhæng mellem teori og praksis generelt, men også eksplicit inden for læreruddannelsen samt andre professionsbacheloruddannelser. Teori-praksis forholdet i læreruddannelsen er ganske velbelyst på nationalt plan, og sådan set også internationalt. Men især de nationale forskningsprojekter inden for teori-praksis forhold på læreruddannelsen, har haft betydning for afklaringen af de synsvinkler, teorier og metoder som anvendes i specialet.

2.1.1 NATIONAL FORSKNING

Det har ikke været muligt, at finde et projekt der specifikt har beskæftiget sig med teori-praksis forholdet på læreruddannelsen, med henblik på en undersøgelse af studerende der undervejs har fravalgt uddannelsen. Men samtidig har det ikke været vanskeligt at finde forskningsprojekter, der relaterer sig til problemstillingen, og dermed fungerer som afsæt, fordi de beskæftiger sig med dele af de komplekse sammenhænge, der implicit ligger i problemstillingens karakter.

AKF gennemførte i 2008 en undersøgelse af professionsbacheloruddannelserne med fokus på de studerendes vurdering af studiemiljø, studieformer og motivation for at gennemføre. AKF's rapport (Jensen, 2008) er fremkommet på baggrund af kvantitative undersøgelser, blandt andet som spørgeskemaundersøgelse, og konkluderede at det i særlig grad var for lidt praktisk indhold på uddannelserne, for store krav samt personlige eller private problemer, som havde haft betydning for deltagerne i forhold til deres motivation/tilfredshed med studiet. Denne undersøgelse var starten på det igangværende forskningsprojekt Bridging the Gap between theory and practice, et forskningsprojekt som har som mål, at afdække hvordan man kan forbedre uddannelserne ved at bygge bro mellem teori og praksis. Forskningsprojektet er kommet i stand ud fra den danske regering, som har erklæret det som mål, at halvdelen af en ungdomsårgang skal afslutte en videregående uddannelse, hvor en tredjedel af alle studerende på de videregående uddannelser deltager i professionshøjskolernes bacheloruddannelser (UCC, 2010).

I 2007 udkom en rapport på baggrund af et forskningsprojekt, Teori og Praksis i Læreruddannelsen (Henningsen, 2007), hvor forholdet mellem teori og praksis i læreruddannelsen blev undersøgt. Rapporten blev udarbejdet på baggrund af kvalitative interviewundersøgelser i 2005-2006, og havde som fokus at finde frem til de studerendes opfattelse af begreberne teori og praksis, forholdet mellem dem og læreruddannelsens forhold til de kompetencekrav, lærere bliver mødt med i folkeskolen. Det konkluderes i rapporten, at de studerendes grundopfattelse er, at lærerkompetencen først og fremmest er praktisk og derfor må læres i praksis. Det konkluderes ydermere, at især tre problemer i forholdet mellem teori og praksis i læreruddannelsen i særlig grad er vigtige. Det være sig at der formidles for få redskaber, værktøjer og metoder i seminariets undervisning samt at det i seminariefagene tydeliggøres i for ringe grad for de studerende, hvordan teorierne anvendes i praksis.

I AKF's rapport (Jensen, 2008) argumenteres der for, at deres undersøgelser er gennemført udelukkende med nuværende studerende frem for frafaldne. Der argumenteres med at tidligere gennemførte undersøgelser viser, at studerende der overvejer at afbryde uddannelsen, og de studerende der rent faktisk gør det, næsten giver identiske begrundelser. Men samtidig i AKF's rapport (Jensen, 2009) antages det, at gruppen af studerende med overvejelser om at afbryde uddannelsen er underrepræsenteret, hvilket medfører at de 'kritiske' syn på uddannelsen, som kommer frem blandt dem, der har medvirket, er underrepræsenteret. På baggrund af dette kunne man netop plædere for, at det er relevant og måske ligefrem nødvendigt, at følge de studerende der efter overvejelser om at afbryde uddannelsen, har valgt at gøre det.

EVA (Danmarks evalueringsinstitut) udførte i 2003 en undersøgelse af læreruddannelsen, hvor der blandt andet blev fokuseret på gennemførelse og frafald (EVA, 2003: 73-81). Overordnet blev der konkluderet i rapporten, at læreruddannelsen i det store og hele fungerer godt, men rapporten peger på en række fundamentale forhold, der kan forbedres, hvor ét af de forhold er forholdet mellem seminarieundervisning og praktikken. De konkluderer specifikt, at der ikke er noget ordentligt overblik over årsager til frafald og anbefaler, at der skabes et overblik over det samlede frafald på læreruddannelsen.

Med al den fokus på frafald og fravalg, er det vigtigt at pointere at denne undersøgelse i nærværende speciale, ikke skal ses som en generaliserende frafaldsundersøgelse, og dette med baggrund i flere aspekter. Denne undersøgelses omfang er slet ikke stort nok til at kunne give et bud på generelle tendenser.

Formålet med denne undersøgelse er dermed at søge information omkring hvilke områder, der kunne være relevante senere hen at undersøge nærmere med henblik på at

mindske frafaldet på læreruddannelsen, samt forhåbentlig være med til at skabe en forståelse af hvad der eventuelt skal til for at holde på de studerende.

Der findes, som ovenfor nævnt, en del forskning om læreruddannelsen, men i samtlige tilfælde er forskningen baseret på de studerende, der stadig er tilmeldt og i gang med deres uddannelse, og dermed findes der, mig bekendt, ikke nogen forskning inden for studerende der har fravalgt læreruddannelsen undervejs. Med dette argument ser jeg det som yderst relevant og væsentligt at sætte fokus på disse og deres oplevelser under deres tid som lærerstuderende. Dermed ser jeg en mulighed for at bidrage med ny viden inden for området.

2.1.2 INTERNATIONAL FORSKNING

På det internationale plan bliver forskningen af en lidt mere generel karakter af teori-praksis forholdet. Dreyfus & Dreyfus (1991) har forsket omkring begrebet læring, og tog deres afsæt i computerudviklingen, og det deraf følgende ønske om en nærmere viden om det menneskelige intelligensbegreb. De forsker ud fra et psykologisk, filosofisk synspunkt; men deres fokus retter sig også mod læringsprocessen som sådan. De mener, at viden og erfaring opstår gennem praksistræning, forstået som almen brug af håndværksmæssig færdighed i det daglige. Deres teori omfatter fem niveauer fra novicen til eksperten, novicen lærer ved hjælp af regler og instrukser. Eksperten arbejder intuitivt, holistisk, som Dreyfus & Dreyfus betegner det, på grundlag af sine mange tidligere praksiserfaringer med sine problemløsninger og når resultater på højt niveau.

Også Lave & Wenger (2003) forsker inden for læring og beretter om, hvorledes deres teori om situeret læring og legitim perifer deltagelse er opstået ved feltforskning hos skræddere i Vestafrika. Ved at iagttage livet, arbejdet og uddannelsesformen hos disse skræddere, dannede Lave & Wenger deres teori. De fandt ud af at læring foregik i arbejdsfællesskabet i praksissituationen, hvilket er det forhold de benævner som situeret læring. Gennem iagttagelserne fandt de også frem til, at uddannelsen foregik ved perifer legitim deltagelse. Dette har ført Lave & Wenger frem til at uddannelse primært foregår som et socialiseringsforløb, hvor socialiseringen foregår gennem et utal af situerede læringer. På dette grundlag, mener de, at læringen omkring det håndværksmæssige udelukkende foregår i situerede praksisser.

Disse to læringsteorier omkring læring i forhold til det håndværksmæssige vægter det sociale aspekt meget forskelligt. I Dreyfus & Dreyfus' læringsteori fokuseres på den læring, der foregår i personen, hvor det i Lave & Wengers teori er den situerede læring, der finder sted i en social kontekst, der er det helt centrale.

Mesterlæren og den læring, eller de læringssystemer den indeholder, er ifølge det nye brede og komplekse intelligensbegreb et meget sammensat område. Mange forskere beskæftiger sig med dette sammensatte forskningsfelt. Fra det antropologiske område kan nævnes Lave & Wenger (2003) og Kvale & Nielsen (1999), fra det psykologiske, filosofiske område kan nævnes Dreyfus & Dreyfus (1991), Kvale & Nielsen (1999) og Schön (2001) og fra arbejdslivsområdet kan nævnes Illeris (2002) og Schön (2001).

Den internationale forskning bidrager i specialet med at skabe en forståelse for divergente teori-praksis opfattelser inden for social læringsteori.

2.2 FORSKNINGSSYN – DET FORSTÅENDE FORANKRET I HUMANISTISK VIDENSKAB

I en empirisk undersøgelse hvor sigtet er at opnå en forståelse for, hvordan tidligere lærerstuderende opfatter teori-praksis forholdet samt vurderer det i praksis på læreruddannelsen, er det naturligt at arbejde ud fra et forstående forskningssyn, som det beskrives af Kvale (1997: 38-46). Retningen bygger på at forskeren søger en aktuel viden, som kun de udforskede har adgang til. Subjektiviteten indgår derfor som et vigtigt element i datamaterialet. Undersøgelsen er af normativ karakter, effektueret i ønsket om at diagnosticere gennem forståelse, om teori-praksis forholdene spiller en rolle i forbindelse med fravalget af læreruddannelsen.

Sat ind i undersøgelsens kontekst er der således en klar forbindelse mellem forskningssynet og det ontologiske udgangspunkt, der er rodfæstet i hermeneutikken. Den videnskabsteoretiske tilgang i specialet, vil derfor meget naturligt være hermeneutisk.

2.3 HERMENEUTIKKEN SOM UDGANGSPUNKT FOR OG REDSKAB TIL ANALYSEN

Det hermeneutiske videnskabsideal udgør tilgangen til og metoden for undersøgelsen, dermed bliver hermeneutikken både udgangspunkt for og redskab til analysen, hvor det drejer sig om at identificere informanternes forståelse af genstandsfeltet, nemlig teori-praksis forholdets betydning for gennemførelse af læreruddannelsen. Inden for en hermeneutisk ramme, vil informanternes udsagn blive fortolket med det sigte at søge at opnå forståelse af problemstillingen i relation til specialets teoretiske ramme. Hermeneutikken er således interessant i forhold til undersøgelsens formål, fordi kernen heri er at fortolke noget meningsfuldt. Gadammers filosofi om den eksistentielle hermeneutik danner fundament for undersøgelsens tilgang, forstået således at man kun kan forstå den anden, dennes aktivitet og handlen, ud fra måden hvorpå man forstår sig selv og sin verden; forståelse på ontologisk plan.

Kun hvis denne min hele forudforståelse eller forståelseshorisont, har noget tilfælles med den andens forståelseshorisont, kan jeg forstå hans handlen (Pahuus, 1995: 119)

Således udtrykker Gadamer, hvilket i forskningssammenhænge betyder, at man bør være meget opmærksom på egen forforståelse og forsøge, så vidt muligt at være sig denne bevidst i tolkningen af de aktuelle data, men samtidig vil forforståelsen gøre det muligt overhovedet at tolke på de indsamlede data. Det bliver således en balancegang, hvor troværdigheden af undersøgelsen bygger på verificering af kohærens mellem de indsamlede data og det teoretiske grundlag.

2.4 ONTOLOGI

Specialets ontologiske karakter udspiller sig i grundsynet om sammenhængen mellem del og helhed, og tilslutter sig igen her den hermeneutiske filosofi. Informanternes tanker og holdninger er tæt forbundne og situeret i en aktuel kontekst, nemlig deres tid på læreruddannelsen. Informanternes opfattelse af deres tid på læreruddannelsen samt teori-praksis forholdet, formuleret gennem dialog i interviewsituationen, kan skabe en forståelse for de enkelte dele der må undersøges for at forstå helheden, og omvendt.

2.5 EKSPLICITERING AF EGEN FORFORSTÅELSE

Indledningens refleksioner leder mig på sporet af mulige antagelser i forhold til teori-praksis forhold på læreruddannelsen samt informanternes oplevelser, udmøntet i punkter afspejlende en eksplicitering af egen forforståelse og egentlig også fordomme, forstået i henhold til Gadamer's definition i ordets oprindelige betydning. Som forsker er det ikke hensigtsmæssigt at kunne viske tavlen ren, for uden forforståelse om det undersøgte, er det ikke muligt at definere forskningsspørgsmål og hensigtsmæssige metoder. Det er her væsentligt at understrege at fordomme ikke er statiske, men foranderlige (Gadamer, 2007). Jeg har selv været lærerstuderende i fire år, og har derefter arbejdet som skolelærer i tre år, og jeg kan godt huske mine egne frustrationer fra min tid på læreruddannelsen, på trods af at jeg gennemførte uddannelsen.

At jeg vælger at bruge betegnelsen antagelser i stedet for hypoteser skyldes, at betegnelsen antagelse kan have betydeligt mere eksplorativ karakter end hypoteser, og er dermed ikke nødvendigvis verificerbar, eller falsificerbar for den sags skyld. Jeg har ingen ambition om, at denne forholdsvis lille undersøgelse skal kunne afdække og undersøge alle

antagelserne, de fungerer udelukkende som en ekspliciteret del af min forforståelse, med det sigte at gøre det synligt, hvilken optik jeg sidder med.

Antagelser i forhold til teori-praksis forholdene på læreruddannelsen.

- Teori bliver prioriteret i højere grad end praksis
- Praksis står meget alen, og det kan være svært at finde en sammenhæng mellem den teoretiske undervisning på seminariet og den praksis man som studerende befinder sig i, i praktikken
- Samarbejdet mellem seminariet og praktikskolen er mangelfuldt, og i nogle tilfælde ikkeeksisterende
- Undervisningen på seminariet varierer utrolig meget afhængigt af hvilken underviser man får

Disse antagelser danner, sammen med den udvalgte forskning inden for feltet, det erfaringsfundament jeg bringer med mig ind i forskningsfeltet og som jeg på kritisk og analyserende vis bør konfrontere, for at sikre mig, at undersøgelsen ikke blot bliver et selvbekræftende projekt. Min forforståelse for teori-praksis forholdet vil i afsnit 5.8 blive uddybet og beskrevet mere detaljeret i forhold til specialets teoretiske fundament.

3. BEGREBSAFKLARINGER

3.1 TEORI & PRAKSIS

Den daglige tales ambivalens afspejler sig også i Gyldendals fremmedordbogs definition af begreberne. For eksempel defineres teori ifølge Gyldendals fremmedordbog (1960) på følgende måder:

Teori er en systematisering af bekræftede erfaringer på et vist område af den objektive virkelighed som den afspejler sig, og hvis forløb den kan forklare og forudsige

Endvidere forstås teori som:

(...) et fags, en videnskabs system af læresætninger; forståelsesramme

Endeligt defineres teori som:

(...) tankemæssigt kendskab til en sag (mods. praksis)

Dagligtalens opfattelse af begrebet teori spænder således fra et scientistisk videnskabsideal, over et mere empiristisk videnskabsideal til at opfatte teori som tankemæssigt kendskab, modsat praktisk kendskab til en sag.

Praksis defineres ifølge Gyldendals fremmedordbog som:

Handling , udøvelse, virkeliggørelse, anvendelse af teori i det virkelige liv

Endvidere står der at praksis også kan være lig med sædvane, skik og brug, og endelig bruges praksis, ifølge Gyldendals fremmedordbog, inden for marxistisk teori som:

Indbegrebet af menneskers materielle virksomhed, samfunds-historisk

Som det fremgår, dækker praksis-termen over et endnu større spekter af betydninger end teoribegrebet gør. Det er særligt værd at bemærke, at praksisbegrebet både anvendes på individniveau i forbindelse med individuelle handlinger og aktiviteter og på strukturniveau, som betegnelse for et praktisk felt.

3.2 FRAFALD

Frafald omtales under mange forskellige betegnelser afhængig af kontekst og fokus: frafald, fravalg, studieskift, studiestop, omvalg og studieophør er bare nogle af de mange ord, der er knyttet til fænomenet (Studenterrådet, 2000: 12). Alligevel kan frafald som begreb, i forbindelse med uddannelse, relativt simpelt beskrives som en samlebetegnelse for to delmængder: studerende der forlader studiet for at starte på en anden uddannelse og studerende, der helt forlader uddannelsessystemet (Ibid). Frafald kan således i sin bredeste forstand defineres som de tilfælde, hvor studerende forlader en uddannelse inden den bestået afsluttende eksamen (Undervisningsministeriet, 1998).

Frafald behøver dog ikke udelukkende at være uhensigtsmæssig eller negativt. For mange studerende er frafald blot en del af en proces på vejen til at finde den rigtige uddannelse. Dertil kommer, at man som studerende naturligvis kan komme til at fortryde sit uddannelsesvalg, når man bliver opmærksom på en uddannelse, hvor ens evner kan udfoldes mere hensigtsmæssigt.

I den offentlige debat er frafald ofte omtalt som en absolut størrelse. Det er dog en kendsgerning, at frafaldsundersøgelser er forbundet med usikkerheder. Det er således meget vigtigt at slå fast, at selve begrebet frafald ikke umiddelbart kan defineres entydigt, da der er store forskelle mellem de enkelte uddannelser og institutioner på afgrænsningen af, hvornår en studerende opfattes som frafaldet.

3.3 TEORETISK OG PRAKTISK UNDERVISNING PÅ LÆRERUDDANNELSEN

Det er svært at skelne mellem teoretisk og praktisk undervisning, fordi begge former for undervisning indeholder både teori og praksis. Når der i specialet anvendes begrebet teoretisk undervisning, menes der, den undervisning der foregår på seminariet, rent geografisk. Når der i specialet anvendes termen praktisk undervisning, er det den form for undervisning, der finder sted i løbet af praktikkerne, hvad enten det er decideret

undervisning af praktikanterne, den undervisning der finder sted løbende i klasseværelset sammen med eleverne eller i forbindelse med en evaluering af den undervisning praktikanterne har foretaget.

DEL 2

4. METODISK FUNDAMENT

4.1 KVALITATIV METODE

Kvalitativ metode er gennem de sidste 30 år anvendt i stigende grad inden for samfundsforskning (Kvale & Brinkmann, 2008: 27). Denne popularitet skal ses på baggrund af en kvalitativ holdning. Ifølge denne holdning må processer og fænomener i verden beskrives, før der kan udvikles teorier om dem, altså før de kan forklares og ses som konkrete kvaliteter, før de kan behandles som abstrakte kvantiteter. Den kvalitative holdning indebærer, at der fokuseres på de kulturelle, hverdagslige og situerede aspekter af menneskelig tænkning, læring, viden, handlen og vores måde hvorpå vi forstår os selv som personer. Den kvalitative holdning stilles op som modsætning til de teknificerede tilgange til forskningen om mennesker (Kvale & Brinkmann, 2008: 28; Launsø & Rieper, 2005). Ved selv at befinde sig i arenaen, har forskeren, via forskellige former for data, mulighed for at erhverve sig en dyb forståelse for det problemkompleks undersøgelsen sigter mod (Andersen, 2002: 41). Forståelse er med andre ord det ideal, der stræbes efter, og netop den interviewedes oplevelse, forståelse og handling kan bibringe viden til dette projekts realisering.

Det kvalitative forskningsinterview giver forskeren mulighed for at forsøge at forstå verden ud fra interviewpersonernes synspunkter, udfolde den mening, der knytter sig til deres oplevelser, afdække deres livsverden forud for videnskabelige forklaringer. Formålet med det kvalitative forskningsinterview er, ifølge Kvale & Brinkmann (2008), at forstå temaer i den oplevede dagligverden ud fra interviewpersonernes egne perspektiver. Strukturen for denne type interview nærmer sig en hverdagssamtale, men som professionelt interview er det forbundet med en særlig tilgang og spørgeteknik. I samspillet eller interaktionen mellem interviewer og den interviewede konstrueres der viden og der sker en udveksling af synspunkter mellem to personer, der taler om et emne af fælles interesse.

I dette projekt er det det semistrukturerede livsverdensinterview (Ibid: 19), hvilket defineres som værende et interview der har til hensigt at indhente beskrivelser af den

interviewedes livsverden, med henblik på at fortolke betydningen af de beskrevne fænomener.

4.2 DESIGN AF INTERVIEW

Interviewene vil blive tilrettelagt som semistrukturerede interviews, da det semistrukturerede interview er velegnet, fordi metoden giver muligheden for at rette interviewet mod helt specifikke temaer, der ønskes belyst i forhold til problemstillingen.

Projektets semistrukturerede interviews tager udgangspunkt i fire overordnede temaer; begreberne teori og praksis, oplevelser af teori-praksis-forhold på studiet, overvejelser i forbindelse med fravalg af studiet samt udvikling af læreruddannelsen.

Under hvert af de fire temaer er der en række vejledende spørgsmål¹. De er netop vejledende, da målet er, at interviewene bliver så flydende som muligt, og ikke blot består af en lang række spørgsmål informant skal besvare. Det vil sige, at spørgsmålene har den funktion, at de skal fungere som retningslinjer for den dialog, der vil være mellem interviewer og informant. På denne måde motiveres informanten til at tale frit, ved at samtalen bliver en dialog og ikke spørgsmål/svar. For at opretholde interviewet som en dialog er det vigtigt, at spørgsmålene er formuleret forståeligt og i almindeligt sprog, på en måde så de er tilpasset konteksten. Spørgsmålene skal ydermere friholdes for ledende formuleringer, formuleringer der blot kunne be- eller afkræfte egen forforståelse. Reliabiliteten kan dermed højnes ved at undlade ledende spørgsmål, fordi de påvirker svaret fra informanten. Derfor er spørgsmålene udarbejdet som meget åbne spørgsmål med ønsket om at invitere informanterne til at fortælle om deres erfaringer og oplevelser, hvilke ikke nødvendigvis matcher den forforståelse eller de forhåndsforestillinger intervieweren har med sig. Generelt er alle spørgsmålene udarbejdet med afsæt i temaerne og problemstillingen, som undersøgelsen retter sig imod.

De fire informanter i denne undersøgelse, er udvalgt med fokus på køn, alder og læreruddannelse. Jeg fandt det vigtigt, at begge køn var repræsenteret, at de alle fire var i tyverne, hvor den typiske lærerstuderende påbegynder læreruddannelsen, samt at de repræsenterede forskellige læreruddannelser. Dertil skal det tilføjes, at det krævede en del arbejde at finde frem til fire informanter, der levede op til 'kravene', og som var villige til at deltage i undersøgelsen. En enkelt informant responderede på det brev jeg sendte til Vordingborg læreruddannelse², og de tre andre er nogle jeg har fundet frem til gennem

¹ Se bilag 2 – interviewguide

² Se bilag 1 – brev til frafaldne studerende

venner og bekendte. Informanterne er derfor ikke nogen jeg kender personligt, men vi har fælles bekendte. Interviewene har været tilrettelagt som individuelle interviews.

I og med der er tale om en kvalitativ metode ved anvendelse af semistrukturerede forskningsinterview, er det således ikke hensigten at nå til endegyldige verifikationer, idet verifikationen er indbygget i selve forskningsprocessen. Hensigten er ydermere at nå frem til ny og værdifuld viden, der kan pege i retning af, hvor der i læreruddannelsen eventuelt skal sættes ind i forhold til at mindske frafaldet.

4.3 HERMENEUTISK MENINGSFORTOLKNING

Interviewene i dette projekt transskriberes til tekst, og derfor vil den analytiske tilgang til dataindsamlingen samt databearbejdningen være hermeneutisk.

Det er vigtigt at være bevidst om, at en hermeneutisk tilgang til et forskningsinterview ikke omfatter nogen trin-for-trin-metode, men skal anskues som en udlægning af nogle generelle principper, som har vist sig brugbare i en lang tradition for fortolkning af tekster. En almindelig indvending mod interviewfortolkninger lyder på, at forskellige fortolkere finder forskellige meningsindhold i det samme interview, og at interviewet derfor ikke er en videnskabelig metode (Kvale & Brinkmann, 2008: 234). Dette indebærer et krav om objektivitet i den forstand at et udsagn har én og kun én rigtig objektiv, og analysen har til opgave at finde denne eneste ægte mening. I modsætning til et sådant krav om entydighed muliggør den hermeneutiske tænkning en legitim mangfoldighed af fortolkninger.

Fortolkningen af et interview indebærer nogle hermeneutiske sondringer (Ibid: 235) mellem forskellige typer spørgsmål til analyser af tekst. Er formålet eksempelvis at komme frem til den enkelte informants opfattelse af temaet eller er det forskerens mål at bruge informanternes beskrivelser til at udvikle en bredere fortolkning af temaet indenfor et bestemt system. Ved anvendelse af den hermeneutiske tilgang accepterer man princippet om en legitim flerhed af fortolkninger, og derfor bliver det meningsløst at tale om en fortolkerkonsensus. Derved drejer det sig om at give en klar beskrivelse af den dokumentation og de argumenter, der indgår i en fortolkning, således at andre læsere kan efterprøve fortolkningen.

I denne sammenhæng er det yderst centralt at fokusere på eksplicite formuleringer af de forskningsspørgsmål, der stilles til en tekst. Der skelnes mellem en ensidig og en perspektivisk subjektivitet (Ibid: 236), hvor det for en ensidig subjektivitet gælder at arbejdet er upålideligt, da forskeren kun lægger mærke til fund, der støtter deres egne opfattelser, fortolker selektivt, rapporterer udsagn der underbygger deres egne

konklusioner, og overser ethvert vidnesbyrd, der peger i anden retning. For den perspektiviske subjektivitet gælder det, når forskeren anlægger forskellige perspektiver og stiller forskellige spørgsmål til samme tekst og derved kommer frem til forskellige fortolkninger af meningen (Ibid: 241). Med andre ord vil subjektiviteten i betydningen multiple perspektiviske fortolkninger ikke være en svaghed, men vidne om givtig og berigende interviewforskning.

4.4 EN HERMENEUTISK TILGANG

Hermeneutik, som betyder fortolkningskunst eller forståelselære, er en filosofisk tradition, som stammer tilbage fra 1500-tallet. Oprindeligt blev hermeneutikken betragtet som en metode til udlægning af teologiske og klassiske tekster. Omkring 1800-tallet blev hermeneutikken udvidet til en almen fortolkningskunst – fra denne tid stammer den hermeneutiske cirkel, som går ud på at delene skal forstås ud fra helheden, og at helheden skal forstås ud fra den indre harmoni mellem delene (Gulddal & Møller, 1999). I det 20. århundrede er det blandt andre Gadamer og senere Ricoeur, som sætter sit præg på hermeneutikken, således at den nu betragtes som filosofisk og universel.

For Gadamer er hermeneutik ontologi (Gadamer, 2007: ix), altså en tilværelsesmåde, hvor forståelsen er noget centralt og universelt, og hvor forståelse ikke er en metode, men en måde at være til på som menneske. I Gadamers tænkning står sprog, dialog, forståelse og fortolkning centralt (Gadamer, 2007), uanset om det handler om analyse af tekster eller forståelse af personer, livsformer og kulturer. Sproget betragtes som medium til forståelse og fortolkning, hvad enten det er det skrevne eller talte sprog.

Ricoeur anerkender i modsætning til Gadamer forklaring som en hjælp til forståelse, idet han anser den gode forklaring som en hjælp til forståelsen i tekstfortolkningen. Forklaring bliver således ikke en hindring for tilegnelsen, men en betingelse for den bedste tilegnelse (Ricoeur, 2002). For Ricoeur er fortolkningen det overordnede for skabelse af både den distancerede forklaring og den mere eksistentielle forståelse. I modsætning til Gadamers hermeneutik, hvor fremmedgørelsen og dermed distancen er modsætningen til forståelsen, mener Ricoeur, at det netop er gennem distanceringen, at man kommer til forståelsen (Hermansen, 2003: 125-26). Det vil sige, at forskellen hos de to filosoffer ligger i, at Gadamer betragter en metodisk distancering i tekstfortolkningen som uhensigtsmæssig, og Ricoeur netop betragter dette som en nødvendighed i formidlingen af forståelse.

4.5 DATAINDSAMLINGEN

4.5.1 CENTRALE FÆNOMENER I GADAMERS FILOSOFISKE HERMENEUTIK

Gadamers hermeneutik omhandler fænomenerne historien og mennesket, og danner udgangspunkt for dataindsamlingen. Historien er forud for mennesket. Mennesket er kastet ind i tilværelsen som foreløbigt sidste led i en lang tradition eller historie. Mennesket har historien med sig via traditioner, kunst og tekster, og historien er en forudsætning for at kunne forstå og tolke det skrevne eller talte sprog (Krogh, 1998: 236).

Det er netop menneskets natur at tænke, forstå og fortolke, og det er qua dets væren i verden, at forståelse og fortolkning kan finde sted. I denne forbindelse er fordomme uundgåelige såvel som uundværlige (Gadamer, 2007: 264-265). De er uundgåelige, idet historien går forud for os, og at vi tilhører historien. Fordomme er uundværlige, idet de er forudsætningen for gensidig forståelse, hvad enten det drejer sig om forståelse af en sag med kendte fordomme, eller vi møder noget fremmedartet, som giver anledning til undring.

Gadamer mener, at vores fordomme har betydning for forståelse (Krogh, 1998: 234-237), men samtidig er det vigtigt at stille sig åben og modtagende an, sætte sine fordomme på spil for at kunne forstå en sag. Forståelse kan også siges at være en erfaringsproces, hvor et fænomen kan forandre sig fra at være et ligegyldigt fænomen til at være en begivenhed med betydning. Gadamer betragter forståelse og fortolkning som en forbilledlig måde at erkende på, som hverken er objektiv eller subjektiv, men hvor det handler om at lade sagen komme til orde. Forståelse og fortolkning er tæt knyttet til sproget, som er det medium, der kan bringe sagen frem, hvor det gælder såvel det skrevne sprog, som det talte, og ligeledes det usagte og det underforståede i sproget.

Sproget er for Gadamer en fundamental menneskelig værensform (Gadamer, 2007: 363-382). Forståelse og sprog er uløseligt sammenbundet. Sproget er tænkningens virkeliggørelse og det er hverken neutralt eller entydigt. Det er præget af den tid, som det er talt eller skrevet i, og samtidig ligger der flere forståelsesmuligheder i sproget. Sagen er i fokus, og den kan ligge gemt i sproget, hvor det for fortolkeren handler om at forstå helheden, såvel ud fra det som siges, men også ud fra det, som ikke siges. Forståelse er altså ikke blot en forståelse af de enkelte ord i sproget, så ville helheden tabes af syne. Sproget er et medium for, at noget kan bringes i relation til noget andet, således at det bliver muligt at forstå en handling, eller hvordan vi skal forstå, den situation vi står i. Sproget er ikke en kopi af virkeligheden, men det kan være med til at sætte fordomme i spil, således at nye erfaringer kan overgå os ved vores væren i verden, som er kendetegnet ved sproglighed. Forståelse af en sag kan findes i forskellige udtryksformer og kommer

oftest i stand ved samtale og dialog. Dialogen eller samtalen kan finde sted som det talte sprog, hvor også det usagte og underforståede har betydning. Det er ligeledes gældende, når der er dialog med tekst. Dialogen er en erfaringsproces, hvor samtaleens stadige bevægelse betyder, at ens fordomme kan ændres eller nye kan opstå. Forståelse opstår i dialogen, i dialektikken mellem spørgsmål og svar (Gadamer, 2007: 358).

En uenighed i dialogen med en anden person eller med en tekst giver mulighed for at problematisere og diskutere sagen, hvorved ny erfaring kan vindes. Det er gennem dialogen, at forståelsen af sagen skabes. Således kan forholdet mellem fortolker og sag eller mellem fortolker og tekst ikke sidestilles med forholdet mellem iagttager og genstand, som subjekt og objekt, men snarere som et jeg-du-forhold (Ibid: 340-41).

Med Gadamers filosofiske hermeneutik som udgangspunkt for dataindsamlingen er der dermed fokus på, at egne fordomme har betydning for forståelsen, og at forståelsen dermed anses som værende en erfaringsproces. Forståelsen og fortolkningen er tæt knyttet til sproget, da sproget er måden hvorpå relationen opstår mellem interviewer og informant. Den dialog der opstår mellem interviewer og informant, bliver en erfaringsproces og danner udgangspunkt for forståelsen.

4.5.2 DESIGN I FORHOLD TIL DATAINDSAMLING

Da enhver forskning og dataindsamling i forbindelse med især kvalitative studier er under indflydelse af de impliceredes forudindtagelser, bliver det en forudsætning for undersøgelsen at være så præcis som mulig i beskrivelsen af den forforståelse, der ligger bag undersøgelsen, for at undgå at resultaterne af undersøgelsen ikke kun bliver refleksioner af noget, som allerede er eksisterende i interviewerens/forskerens forståelse af problemet. Beskrivelsen af interviewerens forforståelse er endvidere væsentlig i forbindelse med at give læserne mulighed for at vurdere, om forforståelsen kan være bidragsyder til gennemskuelighed (Witt & Thorsen, 2005: 177-189; Launsø & Rieper, 2005: 70). Strukturen af denne kortlægning omfatter en beskrivelse af den bevidste forforståelse hos intervieweren, idet det kun er denne del af forforståelsen, som kan beskrives. Beskrivelsens omfang udgør derudover den del, som intervieweren finder væsentligt at fremhæve for undersøgelsens dataindsamling og videre bearbejdning. Beskrivelsen af forforståelsen er således selekteret, idet en fuldstændig beskrivelse af, hvad der konstituerer og viser sig i interviewerens forforståelse, ville kunne blive en uoverskuelig og uendelig beskrivelse omfattende historiske, sociale, emotionelle, kulturelle og kognitive aspekter, som indgår i interviewerens forforståelse, og som er opnået gennem både viden, erfaring, arv og miljø. Endvidere bliver det førbevidste og

ubevidste ikke beskrevet, idet det er umuligt at eksplicitere, selvom disse dele af forforståelsen også, til en vis grad, kan have indflydelse på undersøgelsens resultater (Nyström & Dahlberg, 2001: 339-46). Det væsentlige i beskrivelsen af forforståelsen hos intervieweren, i forbindelse med anvendelse af en hermeneutisk tilgang i dette projekt, er at opnå en så tydelig beskrivelse af interviewerens forforståelse som muligt, gennem åbenhed herom og løbende refleksioner herover igennem alle dele af projektet. Dette angår både dataindsamlingen, de metodiske overvejelser, analyserne og fortolkningen af datamaterialet. Således at der gennem det beskrevne forsøges at få så høj grad åbenhed som muligt gennem en løbende cirkulær refleksion over, hvad der medvirker til at konstituere de resultater, som undersøgelsen giver.

Det at jeg selv har befundet mig inden for feltet tidligere betyder, at det for mig er en nødvendighed at tage en form for brud med den erfaringsbaserede forforståelse. Dette brud tilstræbes gennem en distancering til hverdagsforståelse via en faglig ramme bestående af den teoretiske bearbejdning. Derfor har jeg både udarbejdet en eksplicitering af min umiddelbare forforståelse i afsnit 2.5, samt min egen opfattelse af teori og praksis i afsnit 5.10, hvor forforståelsen ses som en førfiguration, og dermed min nye forforståelse. Min nye forforståelse er ekspliciteret igennem projektets teoretiske baggrund, der indbefatter aktuel forskning inden for området samt teoretiske overvejelser.

Informanternes forforståelse kommer til udtryk gennem sprogliggørelsen og dialogen under interviewet, men er ikke tydeligt ekspliciteret forinden interviewets afholdelse. Det er interviewerens opgave at afdække dele af såvel forståelse som forforståelse gennem anvendelse af dialog, hvor dialektikken mellem interviewerens spørgsmål og informanternes svar er det centrale. Interviewerens opgave indbefatter her at sætte egne fordomme i spil gennem åbne spørgsmål, således at der opstår ny forståelse gennem den cirkulære hermeneutiske proces; fordomme, fortolkning og ny forståelse – gennem interview-situationen (Kvale & Brinkmann, 2008: 233-242). Det er således centralt at stille spørgsmål, der ligger bagved det bagvedliggende i forsøget på at afdække informanternes forforståelse af, hvad der kan og skal læres. Spørgsmålene må være så åbne og brede, at der er mange mulige svar herpå. Intervieweren har til formål at forholde sig nysgerrigt spørgende således, at der gives mulighed for, at informanterne kan udfolde deres mening om, hvad der kan og skal læres hvor, samt hvad der har medvirket til denne opfattelse. Dette værende sig tradition, historie, erfaring, rammer, følelser, værdier etc. Denne proces med at få udfoldet et bredere perspektiv på opfattelserne, og hvad der ligger bag disse, er en del af den horisontundersøgelse og udfoldelse som må indgå i dataindsamlingen.

4.5.3 ETISKE OVERVEJELSER I FORBINDELSE MED DATAINDSAMLING

I et kvalitativt forskningsinterview er der en del etiske hensyn at tage, da man som interviewer arbejder med et andet menneske. Interviewerens rolle som person, interviewerens integritet, er afgørende for kvaliteten af den videnskabelige viden og af de etiske beslutninger, der træffes i kvalitativ forskning.

Intervieweren bør starte med at skabe kontakt og tillid, eventuelt ved kort at fortælle om egen person samt projektet, herunder garanteres den interviewede anonymitet, så der derved opbygges en fortrolighed. Fortrolighed inden for forskning indebærer, at private data, der identificerer deltageren ikke afsløres (Kvale & Brinkmann, 2008: 79-98). Intervieweren har ansvar for forløbet af interviewet, og det er afgørende, at intervieweren sørger for tavshed eller pauser i interviewet, for at informanten får tid til at tænke og lede begivenheder, følelser og handlinger frem.

Som interviewer er der nogle forudsætninger for at gennemføre et interview på en succesfuld måde. Aktiv lytten (Ibid: 159; Launsø & Rieper, 2005: 139) er en væsentlig forudsætning for, at et interview kan blive rigt på information. Aktiv lytten kan give plads til informantens fortælling og samtidig give intervieweren adgang til at stille spørgsmål til ofte mangfoldige betydningsdimensioner, der kan ligge i informantens beretninger, forståelse og refleksioner. Derudover skal intervieweren være tilstedeværende (Launsø & Rieper, 2005: 140), det vil sige, være interesseret og engageret i det, der fortælles. At lytte til og indfange det, der bliver sagt, kræver, at intervieweren er koncentreret om informanten og dermed kan lukke alt andet end interviewet ude. Desuden er det vigtigt, at intervieweren sætter sig ud over sit eget perspektiv på de temaer, interviewet fokuserer på.

Afsluttende er det vigtigt at runde interviewet af på en acceptabel måde, da det kan være problematisk at have magten til at afbryde en meget personlig samtale (Ibid). Derfor er det vigtigt, at der skabes rum for, at informanten kan komme med yderligere tilføjelser eller bemærkninger og eventuelt give en vurdering af interviewet eller interviewerens rolle/præstation. Derudover aftales der, om der skal følges op på interviewet, eller om den interviewede ønsker en kopi af transskriptionen eller det endelige projekt.

4.6 DATABEARBEJNINGEN

4.6.1 CENTRALE FÆNOMENER I RICOEURS KRITISKE HERMENEUTIK

Ricoeurs kritiske hermeneutik danner udgangspunkt for databearbejdelsen.

Ricoeurs hermeneutik er en hermeneutik med fokus på kommunikation, hvor man forlader sig selv ved i kommunikationen at åbne sig for det andet menneske, og ved

således at møde det fremmede kan ens selvforståelse beriges, således kan en distancerende forklaring hjælpe til forståelse. Hermeneutik hos Ricoeur er dermed ikke kun en teori om en fortolkningsmetode, men en teori om fortolkningens mulighed og rolle for menneskets erkendelse af tilværelsen.

Ricoeurs kritiske hermeneutik vil således både præcisere og overskride den hermeneutiske fortolkningsmetode (Kvale & Brinkmann, 2008: 69), hvor forholdet mellem læser og tekst er som et jeg-du. Overskridelsen består i, at læseren udover at fortolke teksten på tekstens præmisser også distancerer sig til teksten ved at objektivere denne gennem forklaring på baggrund af diskurs. Erkendelsesprocessen handler om, at læseren gennem distanceringsprocessen i bearbejdelsen af teksten frigøres fra den umiddelbare forståelseshorisont, idet teksten fortolkes gennem mistanke og mistænksomhed som centrale fænomener (Krogh, 1998: 266). Ricoeurs hermeneutik er en kritisk hermeneutik, hvor distanceringen er en integreret del af fortolkningen. Ricoeur mener, at jo mere distance jo større mulighed for erkendelse, hvorfor objektiveringen i sprog eller tekst er en betingelse for forståelse.

Ricoeur anvender den trefoldige mimesis³ som metodisk ramme for diskursens forskellige niveauer. Mimesis betyder at fremstille, afbilde eller imitere, som en aktiv proces hvori indgår kompositionskunsten "mythos" (Hermansen, 2003: 134-35). Ricoeur generaliserer Aristoteles kategorier om mimesis til metodiske grundkategorier til forståelsen af enhver tekstuel objektivering af menneskelig handling, og således bliver mimesis et epistemologisk redskab til forståelsen, eller sagt på anden vis, så bliver det trefoldige mimesis et erkendelsesteoretisk bud på den hermeneutiske cirkel.

På baggrund af dette anvendes den trefoldige mimesis i specialet som metodisk ramme for den senere analyse, hvor analysen vil foregå på de tre mimesis niveauer, med særlig fokus på niveau 2 og 3. Ved at anvende den trefoldige mimesis som metodisk ramme er der i højere grad mulighed for distancering, da hvert mimesis niveau bidrager med en yderligere distancering, hvilket fordrer forskerens erkendelse og bidrager til at resultaterne i højere grad fremstår valide, idet forskeren fjerner sig fra sin egen forståelseshorisont.

4.6.2 DESIGN I FORHOLD TIL DATABEARBEJDNING

Designet i databearbejdelsen tager udgangspunkt i anvendelsen af Ricoeurs metode. Dermed vil der være fokus på forforståelsen som førfigurering. Informanternes førfigurering vil komme til udtryk i form af transskriberede fortællinger, som de er

³ Anvendelsen af den trefoldige mimesis i databearbejdningen uddybes i afsnit 4.6.3

fremkommet gennem interviewene. Ricoeur mener nemlig, at man skal følge vejen fra en forfigureret tid til en nyfigureret tid formidlet af en konfigureret tid (Kemp, 1996: 35).

Der vil, på baggrund af Ricoeurs hermeneutiske tilgang, være tale om, at der arbejdes gennem stadig mere kritiske og omfattende analyser til at belyse problemformuleringen gennem forståelse, forklaring og distancering (Ricoeur, 2002: 101; Kvale & Brinkmann, 2008: 233). Dét, at forklaring indgår i den hermeneutiske fortolkningsproces, betyder, at der kan være tale om årsagsforklaringer, hvilket problemformuleringens spørgsmål måske ikke direkte lægger op til, men i og med at årsagerne til en vis grad kan forklares ud fra de i baggrunden skitserede teoretiske optikker, vil der således blive tale om, at disse anvendes i analysen og fortolkningen på mimesis 3 niveau, kapitel 8, som mulige forklaringslementer i forhold til de udsagn og opfattelser som fremkommer i de empiriske data.

Tekstfortolkningsprocessen vil således forløbe gennem den trefoldige mimesis gennem en stadig udvidelse af perspektiver til at give mulige svar på problemet fra den naive læsning, gennem strukturanalyse til den kritiske analyse, hvorved der fremkommer en anden tekst og dermed en nyfigurering, som kan bevirke ny erkendelse. En erkendelse, der gennem dialog og diskussion med interessenter kan medvirke til nytænkning i forhold til de eksisterende opfattelser af teori og praksis, og disses betydning for studerendes kompetence til udvikling af lærerfaget. Der er således ikke tale om at nå frem til en generaliserbar viden, men derimod en form for pragmatisk validering gennem fortolkninger, idet fokus er at få informanternes eksisterende opfattelser af, hvad der kan og skal læres og hvor.

Fortolkningen forløber således gennem forståelse, forklaring og distancering, og deri ligger den erkendelsesmæssige bevægelse som udgangspunkt for forandring (Ricoeur, 2002). Udgangspunktet for forandring skal hermed ses i lyset af det, som det har været muligt for informanterne at eksplicitere i en given kontekst på foranledning af interviewerens spørgsmål, og dét som har været muligt at tekstliggøre qua det forfigurative og det metodologiske.

4.6.3 DATABEARBEJDNINGEN – UD FRA DEN TREFOLDIGE MIMESIS

Mimesis 1 er den brug, som fortællingen gør af dagligdagslivets handlings-verden, dens forankring i hverdagen, hvorfra den henter stof til sin beretning. Dette er fortællingens forfigurering, dens forforståelse af det praktiske liv (Kemp, 1996: 35). Her handler det i databearbejdningen om første gennemlæsning af de transskriberede interviews som tekst for at danne et helhedsbillede. Der er tale om den praktiske forståelse af teksten. Desuden

handler det om den narrative forståelse, hvor teksten læses med henblik på, om den giver mening i forhold til problemformuleringen. De data som udgør fortællingerne har rod i forforståelsen af handlingens verden. Altså, den forforståelse de implicerede har af de handlinger, der følger af deres opfattelser af, hvad der kan og skal læres, men herunder også tankehandling, som udgør forforståelsen for de eksisterende opfattelser heraf (Ricoeur, 2002: 78).

Handlingens forforståelse er ekspliciteret i det skriftlige materiale, dannet på baggrund af interviewerens stillede spørgsmål til handlingens hvorfor, hvem og hvordan (Ibid: 79-80). Teksten synliggør dele af de impliceredes erfaringsverden og forståelse, der ligger til grund for den aktuelle opfattelse eller tænkning herom. Det at kunne forstå udsagn om den handling og den forståelse, der ligger bag teksten, handler også om, at intervieweren har en forståelse for de implicerede og deres virke, men også at sproget er gensidigt sprog, som bygger på en kulturtradition, der er kendt af de implicerede, både informanter og interviewer (Ibid: 81). Da alle implicerede såvel, interviewer som informanter, er fælles bærere af/har kendskab til en folkeskolelærertradition⁴, gives der mulighed for at forstå den kulturtradition, som sproget udfolder og er bærer af, og dermed er der grundlag for forståelse og yderligere afdækning af forforståelserne i teksten. Der er således tale om anvendelse af symboler og strukturer, der har et fælles forståelsesgrundlag, og som kan bevirke, at der kan afdækkes yderligere og dybere strukturer i læsningen af materialet.

Gennem læsningen af de transskriberede interviews, er det muligt at få øje på relevant stof til den efterfølgende tematisering eller intrigedannelse i mimesis 2 (Ibid: 80-84). I mimesis 1 er der således tale om en form for enfoldig/naiv læsning som første del af databearbejdelsen med henblik på at skabe overblik over datamaterialet. Mimesis 1 betegner den ureflekterede forforståelse og er det, som teksten under alle omstændigheder forholder sig til. Her findes som nævnt stoffet til de temaer og intriger, der træder frem af fortællingerne.

Mimesis 2 er den skabende, formende aktivitet, der komponerer fortællingens handling efter det Aristoteles kalder 'nødvendighed og rimelighed' (Kemp, 1996: 35). Ud fra den orden, som fortælleren sætter fra begyndelsen, skal det, der sker, være nødvendige følger af en sådan art, at vi kan tro på dem, det vil sige, at de skal være passende eller rimelige. Denne orden betyder, at en fortælling har en begyndelse, en midte og en slutning. Dette er dens konfigurerings. Her er der tale om en distancering til tekstens umiddelbart

⁴ Det antages her at de tidligere lærerstuderende i kraft af deres arbejde under den del af uddannelsen de har gennemført er begyndende bærere heraf.

fremtrædende fortællinger, til en konfiguration, hvor den første helhedsforståelse af teksten omdannes til en tematisering (Holme & Solvang, 1996: 133). Dette foregår konkret ved, at interviewereren gennemlæser interviewene igen. Denne gang markeres de temaer eller intriger, som træder frem af teksten.

Mimesis 2 indtager en overgangsstilling, idet der her er tale om en formidlingsfunktion, hvor der bliver trukket en meningsfuld historie ud af en broget samling begivenheder eller hændelser. Der er tale om, at teksten gives mening og temaer, således at denne er ordnet til et meningsfuldt hele. En rækkefølge af begivenheder omskapes til en konfiguration. Det vil sige, at den første distance lægges til den umiddelbare forståelse af teksten. Dermed åbnes for kreativitet og forestillingsevne på forskellige niveauer i forhold til de intriger, der fremtræder af fortællingerne, og således kan der dannes forskellige og nye sammenhænge ud fra de givne temaer. Det betyder at der under mimesis 2 sker en skematisering (Ricoeur, 2002: 96; Kemp, 1996: 52), som forbinder forståelse og intuition, der på en gang er både intellektuelle og intuitive, således at de oprindelige fortællinger sættes ind i nye rammer og får ny form. Denne form for skematisering af fortællingerne betyder, at de nye optikker på fortællingerne står i modsætning til de tidstræk, der karakteriserede den oprindelige fortælling, hvor tiden er kronologisk, idet både tiden og behandlingen af teksten har flyttet sig fra sit oprindelige udgangspunkt til en ikke-kronologisk tid, som samlet giver en tidsmæssig totalitets enhed. Det er nu med andre ord temaer, der er sat ind i et tidsperspektiv og ikke den første fortælling. Således besidder skematiseringen på denne vis traditionens kendetegn, idet disse aflejres i nye sammenhænge, når de bliver genaktiveret. Det betyder, at der gennem struktureringen af temaer i en skematisering opstår et spil mellem fornyelse og aflejring, således at forholdet mellem intrige og tid beriges. Der er rent metodisk tale om en operationalisering af teksten til temaer eller problemstillinger, som får ny skriftlig form end det oprindelige materiale. Helt konkret vil det sige, at interviewereren beskriver de temaer og intriger, som via den første distancering træder frem af teksten, og derved giver teksten ny mening, sammenhæng, retning og bud på en forklaring, således at der fremtræder en konfiguration.

Skematiseringen af traditionaliteten i kategorier gives igennem interaktionen mellem skrivningens og læsningens aktivitet, som foregår her. Det betyder, at temaerne og problemområderne og den form, hvori de fremtræder, skal ses i lyset af den tid og tradition, som man som analysander besidder og er en del af. Det er derfor ens egen forforståelse, der danner de fremkomne temaer og problemområder samt strukturen herfor (Ricoeur, 2002).

Således udtrykker konfigureringen den intrige eller tema som fortællingen handler om, når man har fulgt handlingen og genfortalt den.

Mimesis 3 fuldender hele den mimetiske proces, idet konfigureringen af teksten ikke opleves som en fortælling uden at man tilegner sig teksten (Kemp, 2005: 205; Kemp, 1996: 36). Dette er fortællingens nyfigurering.

Mimesis 2 bliver overgangen og udgangspunktet for mimesis 3, hvor temaerne kan indsættes i en ny sammenhæng af analysanderen, men på et nyt eksplicit grundlag, idet det tematiserede datamateriale nu foreligger som skematiseret tekst på baggrund af de skitserede udsagn fra intriger og plot, som de er fremkommet ud fra analysanderens fortolkning (Kemp, 1996: 52). Det er i mimesis 3, at der gives mulighed for såvel fortolkning som forklaring gennem en stadig større kritisk distancering (Kemp, 2005: 227). Dette foregår konkret ved, at analysanderen analyserer tekstens temaer ud fra den teoretiske baggrund beskrevet i specialets del 3. Det er gennem den teoretiske forklaring, at der skabes en yderligere distance til den oprindelige tekst. På trods af distancen fremtræder cirkulariteten og sammenhængen i analysernes spiralproces ved, at analysanderen inddrager citater fra de oprindelige tekster i en fornyet kontekst. Det vil sige, at der her er tale om nyfiguration i form af forklaringens distance sammenholdt med fortolkningens nærvær. Således forudsætter reference og horisont hinanden som form og indhold (Ricoeur, 2002: 108). Omvejen over fortolkningsprocessen i den trefoldige mimesis er således nødvendig for at forstå såvel umiddelbarhed som selvbedrag og at komme ud over selvrefleksionens narcissisme, blandt andet gennem mistankens omvej (Ricoeur, 2002: 54). Konkret vil der være tale om, at data sættes ind i forhold til, hvad der er beskrevet teoretisk og dermed teoretisk operationaliserbart i forhold til forklaringselementet, som beskrevet hos Ricoeur (2002), vel vidende, at der vil være data som ikke lader sig repræsentere forklaringsmulige i forhold til de teoretiske optikker, og som derfor må tale for sig selv. At nogle data nødvendigvis må fremtræde i sin egen ret hænger sammen med, at analysanderen ikke finder det relevant at "presse" data ind i en, på forhånd defineret, teoretisk ramme og dermed overfortolke dataudsagn. Således vil rådata i sin førfigurative form også fremtræde i nyfigurationen, både som citater i forhold til den teoretiske forklaring men også som data, der falder uden for den teoretiske forklaring. Det er gennem den trefoldige mimesis med den kritiske hermeneutiske tilgang, at der gives mulighed for ny erkendelse hos læseren og dermed en pragmatisk validering som udgangspunkt for forandring. Den ny erkendelse kan anskues som frigørelse, idet en kritisk fortolkning af teksten kan bidrage læseren en bevægelse.

Frigørelsen kan ligeledes finde sted gennem analysanders formidling, idet der hermed kan skabes en distance og kritisk forholden sig til en given virkelighed (Ibid: 175-

177). Det frigørende element kan således gøre sig gældende på flere niveauer. Ud over analysanderens egen frigørelse kan der være tale om, at projektet som tekst og tekstformidler kan bidrage til frigørelse for læsere og tilhørere. Derudover kan der være tale om frigørelse i forhold til diskussion og perspektivering af fortolkningen resultater i forhold til fagdidaktiske implikationer og problematikker, for de studerendes kompetence til udvikling af faget.

4.6.4 ETISKE OVERVEJELSER I FORHOLD TIL DATABEARBEJDNINGEN

En af de helt fundamentale etiske regler for humanistisk-samfundsvidenskabelig forskningspraksis er, at man som forsker/interviewer ikke kan tillade sig at behandle sin forskningsgenstand som et objekt, såfremt denne er et individ. Det kvalitative forskningsinterview er på mange måder en metode til indsamling af empiri, der minder om den terapeutiske praksis, men uden at der dermed er tale om terapi (Kvale & Brinkmann, 2008). Derfor er det psykologisk-pædagogiske forskningsinterview underlagt samme regler som den psykologiske praksis generelt. Disse fremgår af regelsættet *Etiske principper for nordiske psykologer* udarbejdet af blandt andre Dansk Psykolog forening. Her hedder det om psykologens arbejde:

Psykologen viser respekt for ethvert menneskes rettigheder, værdighed og integritet og arbejder for at fremme udviklingen heraf. Han respekterer individets ret til privatliv, fortrolighed, selvbestemmelse og autonomi(...) (Etiske principper for nordiske psykologer 2002-2004: 3)

I det kvalitative forskningsinterview er det specifikt interviewerens hensigt at komme tæt på informanten(erne), hvorfor interviewet bliver en samtale, der har struktur og et formål. Derved er samtalen ikke en samtale mellem ligestillede parter, eftersom interviewerens definerer og kontrollerer situationen (Kvale & Brinkmann, 2008: 19). Derfor stiller forskningsinterviewet særlige krav, dels fordi informanterne er menneskelige individer, dels fordi interviewet ikke er en symmetrisk situation som en almindelig samtale, men et asymmetrisk forhold.

De etiske overvejelser omfatter på det overordnede metodiske plan tre niveauer:

1. At der tages vare på informanternes selvrespekt og selv integritet igennem tilrettelæggelsen, interviewprocessen og fortolkningen heraf, hvorved den moralske sammenhæng i individets narrative identitet respekteres. Herunder at individets historicitet og for forståelse respekteres

2. At interviewerens udviser omsorg for informanterne, både i forhold til tilrettelæggelsen, afholdelsen og formidlingen af interviews og i forhold til de forforståelser der, som ligger til grund for samtalen
3. At interviewet og fortolkningen heraf foregår retfærdigt i forhold til de institutionelle betingelser og den samfundsmæssige dimension, herunder eksempelvis respekten for informanternes forforståelse og senere anonymisering i offentliggørelsen.

Den etiske fordring i forhold til overvejelserne bag metoden indeholder dermed det personlige niveau, det mellem menneskelige niveau og det samfundsmæssige niveau (Ricoeur, 2002: 27).

4.7 OVERVEJELSER VEDRØRENDE VALIDITET OG GENERALISERBARHED

Det at anvende den kritiske hermeneutiske tilgang i databearbejdelsen ved brug af Ricoeurs trefoldige mimesis, anses for at være en valid metode, når det handler om at undersøge menneskers oplevelser og erfaringer (Delmar & Pedersen, 2003: 106). Det handler således i forhold til validitet også om, at interviewerens medtænker sig selv som forskningsinstrument, idet kvaliteten af data afhænger af interviewerens nærvær, opmærksomhed, lytten og evne til at forfølge interessante udsagn, i modsætning til at lægge ord i munden på informanterne. Det handler således også om at stille forståelsesspørgsmål til for at validere udsagn gennem interviewforløbet. Endvidere handler det om i datasamlingen under interviewsituationen at komme ud over egen selvforståelse, ved til stadighed at sætte sine egne fordomme på spil. Validiteten kan således siges at være intersubjektiv i det kvalitative forskningsinterview, om end det kan tilføjes, at metoden kan blive en kunst i en uafsluttet læreproces, idet kunsten og håndværket kan kvalificeres gennem interviewerens erfaringer med interviewmetoden og nye udfordringer relateret hertil (Ibid: 102; Kvale & Brinkmann, 2008: 287).

At interviewet er et håndværk betyder, at det ikke følger indholds- og kontekstfrie metoderegler, men er baseret på interviewerens skøn. Resultaterne er derfor afhængige af interviewerens viden, sensitivitet og empati, hvorfor der ikke er tale om generaliserbarhed i forhold til kvantitative metoder (Kvale & Brinkmann, 2008: 287-289). Dermed kan resultater af fortolkningen ikke umiddelbart og absolut generaliseres, men gøres til genstand for argumentation og diskussion i fortsatte dialoger i uddannelses- og forskningssammenhænge. Der er således kun tale om, at der er visse generelle tendenser, der kan afspejles i mimesis 3, idet denne del af analysen ophøjes til et mere generelt niveau tidsligt distanceret de rådata, der oprindeligt er udledt. Dette på trods af analysens cirkularitet.

Med hensyn til databearbejdelsens reliabilitet kan det siges, at selv om det kunne anses som ønskeligt at forøge reliabiliteten af interviewresultaterne for at modvirke vilkårlig subjektivitet, vil en stærk vægt på reliabilitet kunne modvirke kreative fornyelser og mangfoldighed (Ibid), som jo netop er det, der vægtes igennem den trefoldige mimesis, som beskrevet af Ricoeur (Ricoeur, 2002). Således kan det, også i forhold til Ricoeurs metode, medtænkes at der er en distinktion mellem det situationsbundne, det der siges herom, hvordan dette italesættes og med hvilke tegn.

Intervieweren skal i forbindelse med databearbejdningen forsøge at forholde sig kritisk til egen forforståelse, det at være en del af feltet, og måden hvorpå de empiriske data bliver bearbejdet og plot fremkommet og i denne henseende til en vis grad forsøge at forholde sig kritisk til undersøgelsens resultater (Kvale & Brinkmann, 2008). Velvidende at ikke alle vinkler i interviewerens egne forforståelser er mulige at afdække, idet der altid vil være tale om en vis grad af subjektivitet i denne form for kvalitative undersøgelser.

4.8 OPSAMLING

Med kapitel 4 som udgangspunkt, er det hermed ekspliciteret hvordan den hermeneutiske tilgang er repræsenteret i undersøgelsen, både som overordnet tilgang i specialet men også i høj grad i forhold til dataindsamling og databearbejdning.

Gadamers filosofiske hermeneutik anvendes med det formål at skabe en klarhed over eksisterende fordomme og forforståelser, både hos informanterne og hos interviewerens. Intervieweren skal sætte sine fordomme og forforståelser på spil, for at skabe forståelse for informanterne og deres udsagn.

Ricoeurs kritiske hermeneutik bidrager med en metodisk ramme for den senere analyse med udgangspunkt i den trefoldige mimesis. Den trefoldige mimesis kan hjælpe forskeren med at skabe en distance, hvor denne distance kan frigøre forskeren fra den umiddelbare forståelseshorisont. Dermed bliver distanceringen en integreret del af fortolkningen, og dermed skabes større mulighed for ny erkendelse.

DEL 3

5. TEORETISK FUNDAMENT

5.1 TEORI OG PRAKSIS

Opfattelser af teori og praksis vil i det følgende blive belyst som teoretisk baggrund for specialet. Med dette søges der, at klarlægge eksisterende divergente opfattelser af hvad der

kan og skal læres i henholdsvis den teoretiske del af uddannelsen samt den praktiske og samspillet mellem disse, idet dette antages at have betydning i forhold til den studerendes motivation i forhold til gennemførelse af studiet. Derudover holdes de forskellige teorier op mod hinanden, for i højere grad at forstå forholdet imellem dem.

Såvel generelt som inden for professionsuddannelserne er det ikke noget nyt fænomen at beskæftige sig med teori-praksis forhold. Ordet teori kommer af det græske *théoría* og betyder betragten, videnskab, teori. Ordet praksis kommer af det græske *práxis* og betyder jeg udøver eller jeg gør. (Politikens etymologiske ordbog, 2000).

Allerede før vor tidsregning og tidligt i den græske filosofi beskæftigede filosoffer som Sokrates, Platon og Aristoteles sig med, hvad der kan forstås ved viden, og hvordan viden kan erkendes (Stigen, 1999). Disse filosofers tænkning om viden synes, også i nutiden, at have betydning for opfattelsen af teori-praksis forhold. Især Platons filosofi har haft stor betydning, idet det eksternaliserede og eksplicite vidensbegreb i dag stadig har en dominerende rolle og status i den vestlige kulturs vidensforståelse. Således tales der om arven fra Platon, når der ses på opfattelsen af viden. Aristoteles begreber om viden har tilsvarende aktualitet. Aktualiteten bekræftes af blandt andre Saugstad (2001), som finder Aristoteles begreber mere nuancerede end de aktuelle opfattelser af teori og praksis.

Det er en konvention i den pædagogiske verden i dag, at teori og praksis skal hænge sammen (Gabrielsen, 1999: 103) og da gerne i et frugtbart dialektisk forhold. Med konvention menes der, at der sjældent sættes spørgsmålstegn ved antagelser om, at teori og praksis udgør hinandens forudsætning og helst bør indgå i en frugtbar vekselvirkning med hinanden. Dette indebærer forståelser som, at en hvilken som helst praksis beriges, perspektiveres og kvalificeres af teori; praksis er beskrivbar og regelbaseret og lader sig derfor indfange i en teori; teori kan og bør kunne omsættes direkte til praksis, dvs. være brugbar; pædagogisk teori udvikles i tæt kontakt med pædagogisk praksis.

Denne konvention kan udfordres blandt andet ved, at der kan argumenteres for at teori-praksis-modstillingen snarere end at være en frugtbar ramme for vor tænkning kan være med til at fastholde os i en perspektivblindhed, hvor vi leder efter sammenhænge, som ikke findes, og mister synet for de sammenhænge som findes. I stedet for at spørge efter sammenhænge mellem teori og praksis, kan der, med udgangspunkt i Aristoteles' tre kundskabskategorier⁵ spørges til hvad som kendetegner kundskabs- og aktivitetsformer i henholdsvis det teoretiske og det praktiske felt for hermed at kunne klargøre forholdet mellem dem. Et tilbageblik på Aristoteles' tre kundskabskategorier vil kunne vise at teori

⁵ Som kundskabskategorierne i særlig grad fremstår i *Den Nikomacheiske Etik*

og praksis ikke uden videre hænger sammen i en frugtbar enhed fordi de tilhører kvalitativt forskellige kategorier (Saugstad, 2001: 188).

Tone Saugstad argumenterer for, med baggrund i Aristoteles begreber, at den epistemiske kundskab ikke er gyldig i alle livets forhold, og at den ikke har eneret på viden, og ydermere argumenterer hun for, at ikke alt kan læres inden for et skolastisk system, især ikke phronesis. Saugstad anser det teoretiske felt og det praktiske felt for værende vidt forskellige, og hun mener ikke, at der er en teori, der passer til en praksis og omvendt, og at der derfor ikke indlysende, er en sammenhæng mellem teori og praksis. Dermed bliver der taget afstand fra de idealtypiske forståelsesformer og dogmerne omkring det, og hun benytter Aristoteles begreber til at nuancere forholdet mellem teori og praksis. Således anskuer Saugstad Aristoteles' vidensformer som stadig værende aktuelle, såvel inden for de pædagogiske fag som i forhold til uddannelse generelt.

Aktualiteten ses ligeledes i læreruddannelsen, idet der på professionsbachelorniveau er etableret en vekselvirkning og kombination mellem teoretisk undervisning og praktikperioder. Dermed er der lagt op til at de skitserede vidensformer jf. Aristoteles, kan medvirke til at præcisere, hvad der kan og skal læres og dette skal foregå med hensyn til læring af teori og praksis.

5.2 ARISTOTELES' KUNDSKABSKATEGORIER

I det følgende gennemgås Aristoteles tre kundskabskategorier sammen med de aktivitetsformer, som knytter sig til hver af de tre kundskabsformer. Hvor der i dag tænkes på kundskab som et produkt, tænkte Aristoteles på kundskab som en aktivitet. Aktivitetsformen er derfor ikke kun lig med den aktivitet, man er i stand til at foretage på baggrund af en erhvervet kundskab, men knytter sig både til erhvervelsen og udfoldelsen af kundskaben.

Den epistemiske kundskab anses som sikker kundskab og handler om det nødvendige, eller alt det som ikke kan være på en anden måde. Theoria er den aktivitetsform, som bedrives af det epistemiske menneske, og indebærer at beskrive/betragte/analysere. Et epistemisk menneske, er et menneske som har erhvervet en vane eller hexis ved at bedrive theoria (Ramirez, 1995: 19). Epistemisk kundskab hviler på logiske og analytiske argumenter, og kan ledes tilbage til principper eller grunde; epistemisk kundskab er både kundskab om hvordan og om hvorfor. Epistemisk kundskab kan kommunikeres via undervisning, selvom den teoretiske aktivitetsform, det er at bedrive theoria må indøves.

Again, it is held that all Scientific Knowledge can be communicated by teaching, and that what is scientifically known must be learnt. (Aristoteles, 1995: VI.iii 3, 333)

Der er filosoffer der ville være uenige med denne tolkning af Aristoteles' epistemé, idet de peger på, at Aristoteles med epistemé mente, viden som ikke kan være anderledes, det vil sige, viden som ikke kan påvirke menneskelivet, og dermed snarere en metafysisk, guddommelig viden, som vi ikke kan forklare noget med i dag. Men i nærværende speciale fortolkes det at epistemés aktivitetsform *theoria*, netop beskriver akademisk viden, som principielt er objektiv.

Techné er en kundskab om og færdighed til fremstilling/produktion/tilvirkning⁶. *Póiesis* er *technés* aktivitetsform. Karakteristisk for denne aktivitetsform er, at målet for aktiviteten ligger uden for selve aktiviteten, dvs. at aktiviteten er instrumentel. Eftersom aktivitetens mål ligger uden for aktiviteten, er det således ikke selve aktiviteten, som bedømmes, men derimod det produkt som kommer ud af aktiviteten. *Techné* indeholder indsigt i de generelle love og principper bag ved produktionen og en evne til at kunne give en rationel beskrivelse af proceduren. Endvidere indeholder *techné* en færdighed til at udføre proceduren i praksis, hvilket ikke alene indebærer færdighed i selve udførelsen, men også evnen til at applicere kundskaben og færdigheden på en specifik situation i praksis. *Techné* kan læres og glemmes, og det er en kundskab man kan sidde inde med uden at anvende. Desuden kan man ved undervisning lære den del af *techné* som har med principperne for produktionen at gøre.

Phronesis er handlingslivets kundskab. Det er en kundskab om at overveje hvilke handlinger, som er gode for mennesket, kombineret med en evne til at handle ret. *Praxis*, som er handlingslivets aktivitetsform, består af menneskets meningsfulde handlinger af etisk-social karakter, hvor aktivitetsformens mål ligger indlejret i selve aktiviteten. Når aktivitetens mål ligger indesluttet i aktiviteten indebærer dette, at det er perfektioneringen af selve aktiviteten, som bedømmes. Ifølge Aristoteles bliver mennesket dydigt ved at handle dydigt, det vil sige menneskets karakter udvikles gennem dets handlinger, og ikke omvendt. Det er således i handlingslivet, at dyden udvikles, og dyden er på sin side en disposition til at handle rigtigt. Fordi den *phronesiske* kundskabsform omhandler handlingslivet, kan den, ifølge Aristoteles, ikke bare omfatte generelle principper, men må også omfatte det partikulære da handlingslivet jo netop beskæftiger sig med det partikulære:

⁶ Der er forskellige tolkninger af hvorvidt Aristoteles mener at et menneske som besidder *techné*, også skal kunne udføre produktionen i praksis eller ej. Men det er rimeligt at antage at f.eks. antikkens læger og arkitekter både har kunnet udøve det tilhørende håndværk og har kendt de generelle principper bag ved håndværket

Nor is prudence a knowledge of general principles only; it must also take account of particular facts, since it is concerned with action, and action deals with particular things. (Aristoteles, 1995: 1141 b 7, 345-347)

Den phronesiske kundskab består af evnen til, ud fra hver enkelt partikulær situation, at overveje, hvordan der skal handles ret, det vil sige, hvilke generelle principper, der kan anvendes i situationen. Det phronesiske menneske når til den rigtige konklusion på det rigtige tidspunkt, på baggrund af de rigtige grunde (Aristoteles, 1995: 1142 b 25, 357). Det kræver erfaring, og kan, i modsætning til hvad Platon mente, ikke opnås på baggrund af indsigt i generelle principper. Fordi den phronesiske kundskab udøves ved skøn og er erfaringsbaseret og personligt, kan den ikke læres ved undervisning, men ved opdragelse, det gode forbillede og ved erfaring i at handle ret. Ifølge Aristoteles er det derfor nyttesløst at bibringe en person kundskab om det gode/det rette hvis ikke vedkommende i forvejen er i besiddelse af den rette handlingsdisposition.

5.3 INTRODUKTION TIL DREYFUS & DREYFUS OG SCHÖNS TEORI-PRAKSIS OPFATTELSER

Årsagen til denne fremhævelse af Dreyfus & Dreyfus og Schön er at de gennem undersøgelser af hvorledes praktikere tænker, når de handler, har udarbejdet teorier, som anerkender de tavse dimensioner i vidensbegrebet. De har således arbejdet videre med bestemte opfattelser og erkendelser af viden, som praktisk viden, som har betydning for teori-praksis-forholdet.

Dreyfus & Dreyfus har ud fra en undersøgelse af piloters handlinger fundet frem til, at den menneskelige hjerne er enhver computer overlegen. Computere kan ikke måle sig med menneskelig intuition og ekspertise, da computere udelukker tre former for menneskelig databehandling: perifer bevidsthed, skelnen mellem væsentlige og uvæsentlige træk og evnen til at acceptere tvetydigheder. Mennesket klarer sig i en verden, som er foranderlig, hvor menneskets viden er tidsbunden, lokaliseret og skiftende (Dreyfus & Dreyfus, 1991: 22). Styrken i menneskelig intelligens er evnen til at kunne genkende, at nå synteser og at anvende intuition (Ibid: 16). Mennesket udviser fleksibilitet, dømmekraft og intuition, som ikke lader sig opløse i specifikke og logiske følgeslutninger. De handler på baggrund af engagement, fleksibilitet og spontanitet, hvor det aktuelle mønster eller den konkrete situation, kan ses som mere eller mindre lig med tidligere tilfælde (Ibid: 21). Menneskets beslutninger træffes på det "alt andet lige" betingelser, hvilket ikke fuldt ud kan præciseres. Al forståelse og al intelligent adfærd

hviler på tvetydigheder og skøn og kan således ikke fuldt ud italesættes blandt andet på grund af regelregressionen (altid flere regler).

Dreyfus & Dreyfus betegner den konkrete praksis som et ustruktureret område, som indeholder et potentielt ubegrænset antal mulige og relevante fakta og træk, og det er uklart, hvorledes disse elementer hænger sammen og bestemmer andre begivenheder (Dreyfus & Dreyfus, 1991: 42). Et højt færdighedsniveau indenfor et ustruktureret område synes at kræve betydelig mere erfaring med virkelige situationer, og alligevel vil ikke alle opnå ekspertniveau. Den praktiske erfaring er forudsætning for at bevæge sig fra nybegynder, generelt karakteriseret ved uengageret adfærd og anvendelse af kontekstfrie og abstrakte regler, til ekspertniveau, generelt karakteriseret ved involvering, holistisk skelnen og association (Dreyfus & Dreyfus, 1991: 18). Praktisk erfaring betyder for det første en bevægelse fra det abstrakte til det konkrete. For det andet en bevægelse fra kalkulatorisk rationalitet til deliberativ rationalitet. Ekspertens praksis baserer sig således overvejende på deliberativ rationalitet med evne til at kunne skelne holistisk mellem typer af situationer og associere passende reaktioner med disse typer. Eksperten reagerer intuitivt på situationer, der trodser logikken, forstået som fakta, regler og procedurer.

Schöns undersøgelser af hvordan praktikere tænker skriver sig ind i samme problemfelt som Dreyfus & Dreyfus, hvor han blandt andet problematiserer forholdet mellem teori og praksis, generelt. Hen betegner professionel viden som den viden, professionelle er i besiddelse af, når de er specielt uddannede til eksempelvis, at tage sig af uddannelse af børn, at diagnosticere og behandle sygdomme, at designe og konstruere bygninger og at hjælpe dem, som af forskellige grunde ikke er i stand til at klare sig selv. De professionelle opsøges, når problemer ønskes løst, og det er gennem dem, der stræbes efter social fremgang. På trods af denne afhængighed af de professionelle, så ses der øget tegn på en krise i tilliden til dem (Schön, 2001: 16). I denne forbindelse sætter Schön spørgsmålstegn ved, om den professionelle viden er tilstrækkelig til at opfylde de hensigter som professionen går ind for (Schön, 1983: 13). Ofte er det sådan, at de professionelle forventes at udføre opgaver, som de ikke er uddannet til – at nichen ikke længere passer til uddannelsen, eller at uddannelsen ikke længere kvalificerer til nichen (Ibid: 13-14). Dette kan siges at være en aktuel problematik, idet der kan være tale om tilsvarende problematikker i forbindelse med indførelsen af professionsbachelortitlen i læreruddannelsen, som med denne indførelse nu både får et professionskrav og et akademisk krav i kraft af bachelortitlen. Her kan der stilles konkrete spørgsmål til, om uddannelsen stadig kvalificerer til nichen, eller med andre ord hele spørgsmålet om vi qua uddannelse socialisere til uddannelse, til arbejde, til tilpasning, til handling eller til kritisk forholde sig. Samtidig kan det modsatte spørgsmål stilles, om det er nichen der ikke

passer til uddannelsen, i forhold til diskussioner om undervisnings- og læringsrum, undervisningsmetoder, undervisningsmidler, rammefaktorer, hensigter og mål set i lyset af kravet om udvikling af bestemte kompetencer.

Når Schön taler om krise i tilliden til professionelles viden, så mener han, at det skyldes de professionelles tænkning i relation til forskning. Uddannelse og praksis er bundet til en dominerende teknisk rationalitet. Den tekniske rationalitet går ud på at anvende videnskabelig teori og teknik i en instrumentel løsning af problemer (Schön, 1983: 20-21). Denne opfattelse af forholdet mellem professionel viden og praksis er ensbetydende med et hierarki, hvor de generelle principper og den standardiserede viden er øverst i hierarkiet, mens konkret problemløsning er nederst (Ibid: 24), hvilket tilsyneladende er i overensstemmelse med Platons syn på viden men i modsætning til Polanyis prioritering af den tavse viden.

Den tekniske rationalitet kan siges at være arven fra Platons filosofi og fra positivismen, som var den dominerende filosofiske retning, der groede frem i det 19. århundrede, som følge af væksten i videnskab og teknologi. Positivismen sigtede mod at anvende aktiviteter udledt af videnskab og teknologi til menneskehedens velfærd. Hjertet i videnskabelige spørgsmål bestod i brugen af afgørende eksperimenter og valget blandt konkurrerende teorier til at forklare dem. I lyset af positivismen fremstod praksis som en forvirrende anomali. Praktisk viden eksisterer, men den passer ikke til ordentligt ind i positivismens kategorier (Schön, 1983: 33). Således byggede menneskeheden en videnskabelig årsags/virkningsforståelse op, så kausale relationer kunne gives betydning i det instrumentelle, hvor det så ville være muligt at vælge et middel bestemt til ens fastsatte mål i anvendelsen af videnskabelig teori. Denne årsags/virkningsforståelse er især anvendt inden for det naturvidenskabelige felt (Ibid: 34), hvilket formentlig har været medvirkende til, at den tekniske rationalitet er blevet så eftertragtet, så andre professioner, i bestræbelser på effektivitet og prestige, har fulgt efter denne model.

5.4 TRE OPFATTELSER AF SAMMENHÆNGEN MELLEM TEORI OG PRAKSIS

Konventionen om at der skal være sammenhæng mellem teori og praksis, viser sig på mange områder og niveauer i uddannelsessystemet. Først og fremmest ved at indholdet i uddannelser som professionsbacheloruddannelser ofte er snævert rettet mod et erhverv, og ydermere i forhold til organiseringen af mange professionsbacheloruddannelser med for eksempel en vekslen mellem skoleperioder og praktikperioder. Derudover i forholdet mellem forskere og brugere hvor idealet ofte er at forskningen skal være direkte anvendelig i praksis eller skal skabe udvikling i praksis og i forlængelse af dette i

forventninger hos brugere af skoleuddannelse - ofte efterfulgt af skuffelse over at sammenhængen ikke er der (Saugstad, 2001). Men selvom der er konsensus om, at der skal være sammenhæng mellem teori og praksis, stikker enigheden imidlertid ikke særlig dybt. Når det kommer til nærmere bestemmelse af denne sammenhæng, er meningene delte.

Følgende skal illustrere meningsforskelle ved kort at beskrive tre almindeligt udbredte forståelser af sammenhængen mellem teori og praksis. Dette forsøges konkretiseret ved eksempler fra undervisningsområdet. Forståelsesformerne skal forstås som idealtypiske snarere end realtypiske, da de sjældent forekommer i rendyrket form, men ofte er blandet sammen hos én og samme person og i én og samme uddannelse.

5.4.1 DEN FØRSTE FORSTÅELESFORM – TEORI SOM NORM FOR PRAKSIS

I den første forståelsesform tillægges teori en normativ funktion i forhold til praksis. Forståelsesformen ligger tæt op ad Platons syn på forholdet mellem viden og handling (Gabrielsen, 1995: 105). For Platon var viden det styrende element for vore handlinger; hvis vi erkender det gode som ide, så handler vi også efter det gode idet intet menneske som kender det gode, vil vælge noget andet end dette. Inden for undervisningsområdet er den videnskabscentrerede undervisningsplanlægning, med Ralph W. Tyler som den mest kendte fortaler, eksponent for forståelsesformen.

Ved at teori bliver set som primær, og praksis som omsat teori, er der tale om en rationalistisk forståelse, hvor et eksempel kunne være Erling Lars Dales (1998) forståelse af pædagogisk professionalitet, som lægger vægt på lærerens kompetence til begrundelse og kritik med henblik på legitimering og retfærdiggørelse af den professionelle praksis.

En sådan form for traditionel uddannelsesforståelse kritiseres eksempelvis af Schön (2001) i den reflekterende praktiker for at bygge på en teknisk rationalitet, som har baggrund i et positivistisk videnskabsideal og en mål-middel-tænkning, hvor metode ses som deduktion fra teori. Problemer, mål og midlet tages for givet. I denne forståelse ser man bort fra de former for praktisk kunnen, som ikke kan ekspliciteres verbalt. Som led i en professionaliseringskamp med videnskabelig viden som centralt parameter for professionsforståelsen, kan der desuden være tendens til en normativt funderet, selvforherligende og ideologisk selvforståelse, som søger at legitimere en autoritær professionsudøvelse.

5.4.2 DEN ANDEN FORSTÅELESFORM – PRAKSIS SOM STYRENDE FOR TEORIEN

I den anden forståelsesform bliver teori udledt fra praksis, og forståelsesformen er kendetegnet ved en monistisk identitetstænkning af teori og praksis (Gabrielsen, 1995: 106-

107). Teorien skal passe til praksis som handsken til hånden. Forståelsesformen har mange lighedspunkter med den pragmatiske videnskabsteoretiske retning, hvor pædagogen og filosofen John Dewey er en central repræsentant. Her bliver teori opfattet som en form for konvention som fremkommer, ved den pragmatiske sandhedskontrol; at det virker i praksis. Inden for undervisningsområdet ligger erfaringspædagogikken tæt på den anden forståelsesform. Her er opfattelsen, at professionel kompetence bygger på praksis og erfaring. Praksis ses som primær, teori forstås som artikulering af praksis, uden at den dog kan løsrives helt.

Denne forståelse kan sammenfattes som tavs viden traditionen. Saugstad (2007) peger på, at der snarere burde tales om tavs kunnen, og at der i denne forståelse er en tendens til idyllisering af praksis, som ser bort fra handletvang, magt- og undertrykkelsesrelationer i praksis. I tavs viden traditionen kan der identificeres tre forskellige forståelser af professionskundskab:

- 1) En forståelse, hvor professionskundskaben er knyttet til kroppen eksempelvis Polanyis (1966) fænomenologiske/ filosofiske forståelse, Wackerhausens refleksioner om tavs viden samt Dreyfus & Dreyfus' refleksioner om intuitiv ekspertise (Dreyfus & Dreyfus, 1991) ligger inden for denne tradition, hvor udvikling i professionskundskab tænkes at gå over nogle trin fra at følge abstrakte regler til arationel mønstergenkendelse i konkret kontekst.
- 2) En forståelse, hvor professionskundskaben er knyttet til kulturen, eksempelvis Lave & Wengers (2003) antropologiske forståelse. Det sociale og samspillet i det sociale felt er central i denne forståelse, hvor professionskundskaben tænkes udviklet gennem situeret læring, og hvor den lærende gennem legitim perifer deltagelse i praksis-fællesskaber bevæger sig hen mod fuld deltagelse. Den samme kundskabsforståelse beskrives i en dansk sammenhæng som mesterlære, hvor socialisering og identitetsdannelse gennem deltagelse i praksisfællesskaber og imitation af mesteren ses som en central og integreret del af udviklingen af professionel kompetence (Kvale & Nielsen, 1999).
- 3) En forståelse, hvor professionskundskaben er knyttet til handling og refleksion som Schöns pragmatiske forståelse. I denne forståelse ses professionskundskaben som den refleksive praktikers evne til problembestemmelse og refleksion-i-og- over handling i unikke, uforudsigelige og komplekse praksiszoner.

5.4.3 DEN TREDJE FORSTÅELSEFORM – REHABILITERING AF PRAKSIS

Den tredje forståelseform opfatter teori som indlejret i praksis, som en slags teori-i-praksis, det vil sige de teoretiske/kundskabsmæssige aspekter ligger implicit i det

praktiske felts praktikker. Dette betyder at teori ikke tilkendes en særlig status i forhold til praksis (Gabrielsen, 1995: 108). Forståelsesformen har lighedspunkter med empiristisk og behavioristisk teori hvor erfaringen og handlingen bliver det centrale. Forståelsesformen genfindes i pædagogikken i f.eks. Hubert og Stuart Dreyfus' færdighedsmodel og hos Donald Schön og andre fortalere for læring i praksis/mesterlære.

Opsummerende kan man sige om de tre forståelsesformer at fortalere for den 'første' og den 'anden' forståelsesform har flest lighedspunkter af de tre idet de deler antagelser om at der er entydig og simpel relation mellem teori og praksis; at der i forlængelse af enhver praksis spejler sig en teori – og vice versa; at praksis er regelbaseret og kan dermed beskrives i generelle termer; at kundskabsbasen knytter sig primært til teorisiden frem for til praksissiden samt at oplæringen kan foregå i et skolastisk system.

Den 'tredje' forståelsesform adskiller sig på flere punkter markant fra de to andre. For det første fordi retningens fortalere forstår praksisfeltet som et felt præget af sin egen logik og egenart der ikke uden videre kan indfanges i en teori. For det andet tilkendes praksis en betydning som kundskabsbase idet teori forstås som en integreret del af praksis. For det tredje får teori ikke selvstændig status som noget kvalitativt forskelligt fra praksis (her er der sammenfald mellem den 'tredje' og den 'anden' forståelsesform). For det fjerde er fortalere klar over det skolastiske systems begrænsninger og hævder derfor at oplæring i højere grad bør foregå i en reel praksis-situation og i mindre grad på skolebænken.

5.5 TRE MÅDER AT TÆNKE FORHOLDET MELLEM TEORI OG PRAKSIS

De tre forskellige syn på sammenhængen mellem teori og praksis afspejler også forskellige opfattelser af hvad der forstås ved begreberne teori og praksis.

I den 'første' forståelsesform forstås teori som videnskabeligt baseret generel og abstrakt viden om eller for praksis. Teori skal kunne beskrive og forklare generelle lovmæssigheder i praksis. I denne forståelsesform er teoretisk viden lig med objektiv, ekspliciterbar, målelig og generel viden, som kan be- eller afkræftes. Praksis anses på sin side at hvile på ekspliciterbare og generelle videnskabeligt funderede lovmæssigheder og principper (Saugstad, 2001).

I den 'anden' forståelsesform anerkendes det ikke at der er kvalitativ forskel på det teoretiske og praktiske livsaspekt, idet teori opfattes som lig med verbaliseret praksis. I denne identitetstænkning bliver teori og praksis således til to måder at udtrykke det

samme på. Hermed forudsættes, som ved den 'første' forståelsesform, at menneskets handlinger følger generelle lovmæssigheder som lader sig indfange i en generel teori.

I den 'tredje' forståelsesform er de teoretiske aspekter indesluttet i praksis, og praksis bliver følgelig opfattet som mere end blot en aktivitet idet praksis også anses at implicere kundskaber af lovmæssig og principel karakter. Idet disse kundskaber netop udfolder sig i praksis, bliver de derfor kontekstuelle og personlige. Med kontekstuel menes at kundskab aktiveres og/eller produceres i mødet med en praktisk situation/praktisk problem. Med personlig menes at person og kundskab ikke kan skilles ad idet kundskab snarere end at være et attribut ved en person, som noget man *har*, opfattes som personligt, som noget man *er*.

Når det alligevel er muligt at leve med disse forskellige forståelser af teori og praksis, kan én forklaring være at vi på et overordnet plan har en implicit forståelse af at teori er det modsatte af praksis, og handler om alt det som ikke har med praksis at gøre, og vice versa. Det er nemlig karakteristisk at vi i daglig tale henviser til det ene begreb for at forstå det andet. Endvidere bruger vi ordet teori som noget hypotetisk som står i modsætning til noget observeret. I det hele taget kan den manglende entydighed af forståelsen af begreberne ses i sammenhæng med det forhold, at vi i vor daglige tale anvender begreberne i mange forskellige betydninger, jf. afsnit 3.1.

5.6 UDGANGSPUNKTETS BETYDNING FOR TEORI-PRAKSIS DISKUSSIONEN

Ud fra de forskellige teoretikere jeg har inddraget i forhold til at kategorisere forskellige teori-praksis-opfattelser, er det tydeligt at se, at er en del uenighed omkring hvor udgangspunktet for deres opfattelser ligger, er det i teori eller er det i praksis? Med inspiration hentet fra Jonas Gabrielsen (1999; 2001), finder jeg det interessant at stoppe op et øjeblik og kigge nærmere på betydningen for udgangspunktet for ovenfornævnte teoretikers teorier. Det der er særligt interessant ved Gabrielsens syn på teori-praksis forholdet, er hans fokus på, at den konflikt der er mellem teori og praksis, muligvis slet ikke er nødvendig. Han plæderer nemlig for, at det er et problem, at der i teori-praksis diskussionen, ikke er enighed om, hvor de er uenige; altså er der ikke enighed om, hvordan denne diskussion egentlig skal diskuteres (Ibid). Måske diskuteres teori-praksis-forholdet således ikke i én enkelt og overordnet diskussion, men i to overordnede og forskellige diskussioner. På den ene side *teoretikerens* teori-praksis diskussion og på den anden *praktikerens* side teori-praksis diskussion.

Gabrielsens pointe er, at flyttes fokus bort fra det egentlige forhold mellem teori og praksis og hen imod hvad der egentlig menes, som henholdsvis teoretiker og praktiker,

når teori-praksis forholdet diskuteres. Måske er der slet ikke nogen konflikt, blot to forskellige udgangspunkter. Måske er det nemlig ikke det samme, der diskuteres med denne diskussion mellem teori og praksis. Måske er det kun selve benævnelsen, altså ordene teori og praksis, der er de samme mens indholdet, og dermed diskussionen, er forskellig. Måske er der tale om to helt forskellige og derfor parallelle diskussioner, altså på den ene side teoretikerens teori-praksis diskussion og på den anden side praktikerens teori-praksis diskussion. Dette bygger på Gabrielsens antagelse om at teoretikeren og praktikereren allerede i udgangspunktet har hver deres udgangspunkt for diskussionen (Ibid); mens teoretikeren starter i teorien, er praksis praktikerens udgangspunkt. Denne tænkning danner udgangspunkt for en videre diskussion i afsnit 8.6.

5.7 OPSAMLING

På baggrund af de skitserede eksisterende opfattelser af teori og praksis og forholdet herimellem, vil der i det følgende blive beskrevet nogle væsentlige dimensioner i forhold til de divergenser og ligheder, som fremtræder af de teoretiske opfattelser. Disse dimensioner vil senere indgå som forklaringselementer i forhold til analyse og fortolkning på mimesis 3 niveau, afsnit 8, og den refiguration, der foregår i fortolkningen af data under samme afsnit. Således vil de teoretiske dimensioner indgå som en distancerende og kritisk optik på de eksisterende opfattelser af hvad der skal læres i teori og praksis. Der vil på mimesis 3 niveau blive analyseret med følgende dimensioner og forståelser af teori og praksis forhold, udledt på baggrund af de teoretiske opfattelser diskuteret ovenfor.

Platon har den opfattelse, at teori er foreskrivende for praksis og er overordnet praksis. Hertil kan det tolkes, at teori skal være nyttig for handling i praksis, og dermed skal teori være vejledende for handling i praksis. En anden opfattelse af teori og praksis er, kan spores tilbage til Aristoteles, hvor praksiskundskab får forrang for teori, hvor teori anses for det sande og invariable i sin egen kontekst. Denne opfattelse ses hos både Polanyi, Dreyfus & Dreyfus, Schön og Saugstad. Derudover er der de teoretikere som Dale og Lave & Wenger som overvejende italesætter praksis, og som udelukkende forholder sig til teori og praksis ud fra praksis.

Det teoretiske fundament viser kompleksiteten i at diskutere teori-praksis forholdet, og som udgangspunkt giver det en mulighed for at få begrebsliggjort informanternes udsagn i datamaterialet. Derudover giver det teoretiske fundament en mulighed for og udfordring i at anvende teorierne i et samspil, da teori-praksis forståelser sjældent forekommer i rendyrket form, idet forståelsesformerne skal anskues som værende idealtypiske snarere end realtypiske.

5.8 EGEN OPFATTELSE AF TEORI OG PRAKSIS – FORFORSTÅELSE SOM FØRFIGURATION

Min forforståelse af teori og praksis er delvist synliggjort undervejs i fortolkningerne af de valgte filosoffer, forskere og teoretikere. Delvist idet det aldrig er muligt at eksplicitere hele forforståelsen. For kort at konkretisere dette er der således tale om følgende:

Jeg tilkender mig en opfattelse af teori og praksis som værende væsentligt forskellige. Teori betragtes som epistemisk viden, men jeg er dog af den opfattelse af epistemé ikke er fyldestgørende for udviklingen af skolelærerfaget og for kvalificeringen af de studerende hertil. Desuden ser jeg epistemé i læreruddannelsen som værende i sin præmature fase, idet vidensgrundlaget synes både uklart og kun i mindre omfang videnskabeligt funderet. Epistemisk viden må udvikles gennem relevante forskningsmetoder, der kan medvirke til at indfange praksisepistemologien. Denne epistemologi må dog til stadighed være til diskussion grundet praksis' foranderlighed. Der er således tale om, at der i lærerfaget må være fokus på en grundvidenskabelig forankring, der tilslutter og anerkender humanistiske og samfundsvidenskabelige metoder, som kan hjælpe med at synliggøre og tydeliggøre vidensgrundlaget i lærerfaget. Derudover er jeg af den opfattelse, at epistemé ikke kan være foreskrivende for praksis, men at dele af den epistemiske viden kan indgå i individets forståelseshorisont, hvorved muligheden for det frigørende potentiale ligger.

Praksis indeholder både phronesis og techné, herunder tavs kundskab. Jeg ser praksis som kontekstuel, foranderlig, kompleks og ikke absolut ekspliciterbar. Jeg forholder mig kritisk til den måde at tænke undervisning og opdragelse på, som tilsiger at praksis er tilstrækkeligt. Gennem praksis, og dermed erfaring, er det muligt at erhverve sig fordomme, fejlforestillinger og dårlig praksis, samt kundskab og god praksis. Derfor er jeg af den holdning at hverken teori eller praksis i sig selv er tilstrækkeligt, men kombinationen af deres særegne kompetencer er det optimale.

Jeg finder, at der i læreruddannelsen er tale om to forskellige typer af praksis, nemlig den teoretiske praksis og den praktiske praksis (praktikperioderne). Disse to forskellige læringsrum giver mulighed for tilegnelse af forskellige kundskaber, henholdsvis tilskuerkundskab i den teoretiske praksis og deltagerkundskab i praktiske praksis. Jeg finder således ingen tydelig sammenhæng mellem teori og praksis, men forskellige potentialer for læring i henholdsvis praktisk praksis og teoretisk praksis. Dog finder jeg det væsentligt, at der er en sammenhæng mellem forskning, praksis og teori, således at der i den teoretiske undervisning på seminarierne kan undervises i et videnskabeligt baseret grundlag for vidensudviklingen, parallelt til den deltagerkundskab som udvikles i den

praktiske praksis, og som de studerende qua tilskuerkundska-ben får mulighed for at forholde sig kritisk til.

Det er min opfattelse at både teori og praksis rummer særegne muligheder for udvikling af lærerfaget, og dermed at relationen mellem teori og praksis er afhængig af at begge får anerkendt deres individuelle kompetencer.

DEL 4

6. INTRODUKTION TIL ANALYSEN

Som tydeliggjort i afsnit 4.10 er analysen og fortolkningen af interviewdata på mimesis 2 niveau, udarbejdet ved en konkretisering af temaer på baggrund af mimesis 1 (se bilag 4) og underbyggende citater fra empirisk rådata, bearbejdet gennem konfiguration og udledning af plots gennem mistankens omvej. Overskrifter fra mimesis 1 er bibeholdt. På trods af mistankens omvej drages citater ind fra empiriske rådata for til stadighed at være tro mod informanternes udsagn og det præfigurative, således at forståelse og fortolkning indgår i et samspil.

I analysen og fortolkningen på mimesis 3 niveau vil konfigurationen som tematiseret på mimesis 2 niveau, analyseres gennem en stadig større distancering til den oprindelige tekst, rådata. På trods af den forklarende analyse på baggrund af forskellige forståelser af teori og praksis, samt forholdet herimellem, så inddrages citater fra den oprindelige tekst. Det vil altså sige, at der her er tale om nyfiguration i form af forklaringens distance sammenholdt med fortolkningens nærvær. Det er på mimesis 3 niveau der gives mulighed for ny erkendelse som udgangspunkt for forandring.

6.1 INFORMANTERNE

I, er en ung kvinde på 24 år, som tidligere har læst på Læreruddannelsen campus Roskilde i Holbæk fra 2007-2009. I har gennemført de første to år af læreruddannelsen og de eksamener det indebar med undtagelse af pædagogik, derudover har hun været i praktik på både 1. og 2. årgang.

II er en ung man på 29 år, som tidligere har læst på Læreruddannelsen campus Roskilde i Holbæk i 2003, hvor han læste et halvt år. II har grundet sin forholdsvis korte tid på seminariet ikke gennemført nogen eksamener, men han gennemførte den første praktik samt praktikdage i løbet af det første halve år.

III er en ung mand på 28 år, som tidligere har læst på Læreruddannelsen Zahle fra 2003-2006. III har gennemført de første tre år af læreruddannelsen, med undtagelse af linjefaget musik men besluttede på 4. årgang at stoppe. III har været i de praktikker der ligger på henholdsvis 1., 2. og 3. årgang samt praktik i andre skoleformer. III mangler to eksamener og bacheloropgaven, og han står stadig indskrevet på Læreruddannelsen Zahle.

IV er en ung kvinde på 28 år, som tidligere har været studerende på Læreruddannelsen Vordingborg fra 2006-2008. IV har gennemført de første to år af læreruddannelsen, med undtagelse af en eksamen i Skolen i samfundet samt pædagogikeksamen. IV har gennemført de praktikperioder der ligger på de to første år af læreruddannelsen.

7. ANALYSE OG FORTOLKNING AF UNDERSØGELSENS EMPIRI PÅ MIMESIS 2 NIVEAU

Overskrifterne i denne del af analysen er opstået ud fra mimesis 1, hvor de temaer og intriger, som trådte særligt frem i teksten, er blevet til rammerne for analysen på mimesis 2 niveau. Det vil sige at overskrifterne ikke er opstået ud fra det teoretiske fundament, men udelukkende ud fra informanternes historie.

7.1 FORUDGÅENDE ERFARING SAMT FORVENTNINGER TIL LÆRERUDDANNELSEN

Fælles for samtlige informanter er det, at de forud for deres tid på læreruddannelsen alle har haft erfaring og oplevelser med jobbet som lærervikar. Som resultat af deres møde med folkeskolen som lærervikar, har dette medført nogle forventninger til hvad læreruddannelsen burde indebære.

I var lærervikar i et år inden hun søgte ind på læreruddannelsen, hvilket hun synes var spændende og udfordrende og valgte derfor at søge ind på lærerseminariet. På baggrund af erfaringen med folkeskolen forventede hun at få teoretisk viden og forståelse omkring børns udvikling, børns læring og undervisningsplanlægning.

Jeg var lærervikar, og jeg syntes det var helt vildt spændende, at man kunne nå ind til eleverne og lære fra sig (...) jeg troede jeg ville komme ind og lære en masse om børn og deres udvikling, om hvordan de lærer bedst, om læringsstile (I: 1)

II var lærervikar i otte måneder inden han begyndte på seminariet. II havde efter gymnasiet ikke gjort sig mange tanker om, hvad han skulle uddanne sig til, men han

vidste, at han gerne ville arbejde med mennesker. Under sin tid som lærervikar nåede han frem til en beslutning om, at det måske kunne være et godt job; at blive folkeskolelærer.

Jeg vidste ikke hvad jeg ellers skulle lave, og så tænkte jeg, nå ja, det er jo meget sjovt det her, og så valgte jeg at søge ind på lærerseminariet (II: 2)

III var lærervikar i to et halvt år inden han søgte ind på seminariet, og det var der han fandt ud af, at han var god til at formidle viden videre til børn og dermed, at det var lærer han ville være. Han forventede derfor at få en teoretisk baggrund til at videreudvikle sine evner som underviser, og få viden der kunne begrunde hvorfor og hvordan, han underviste som han gjorde. Den teoretiske indsigt og viden som han forventede at få på seminariet forventede han i høj grad, at han ville få mulighed for at afprøve i praksis.

Jamen, jeg forestillede mig nok lidt, at når man kom på seminariet, så ville man nok lidt, selvfølgelig lære pædagogisk men også faglig teori, men at der også var noget der ligesom skulle, jamen, at man var nødt til at afprøve det i praksis (III: 1)

IV var lærervikar i halvandet år inden hun påbegyndte læreruddannelsen. Hun havde inden da i mange år fungeret som badmintontræner for ungdomsspillere, og havde i mange år følt at formidling til og undervisning af børn var noget, hun havde et naturligt talent for, og ønskede at gøre til sin levevej.

Jeg ville ud og have med børn at gøre (...) Ja, altså jeg ved ikke om man kan sige at nogen er født til at undervise, men sådan er jeg (IV: 1)

Når unge mennesker vælger at søge ind på en uddannelse, vil der nok altid være forventninger til, hvad uddannelsen bør indeholde, men på mange andre uddannelser vil de studerende ikke have direkte erfaring med det arbejde de qua deres studie vil kvalificere sig til. En antagelse kunne være, at de unge mennesker, der har været lærervikarer og derefter vælger at søge ind på lærerseminariet, har en helt konkret viden og erfaring fra den folkeskole de har været på og derudfra nogle helt konkrete forventninger til, hvad det er de gerne vil lære mere om. Hvorimod hvis en ung kvinde vælger at søge ind på medicinstudiet, vil hun ikke have nogen erfaring med at gå stuegang, stille diagnoser etc. selvom hun har arbejdet på et plejehjem eller lignende. Hvor en ung kvinde der vælger at læse på læreruddannelsen vil have haft muligheden for at være i lige præcis den virkelighed der venter hende efter uddannelsen. Hun har stået i klasseværelset, haft ansvaret for eleverne, mærket frustrationen hvis det ikke går godt etc.

Det er gennem interviewene blevet klart, at informanterne har opnået interesse til lærerstudiet gennem egen erfaring, og på baggrund af den erfaring har nogle mere eller mindre klare forestillinger om, at de skulle påbegynde et studie, der forbereder til den praksis, de gennem uddannelsen kvalificerer sig til at varetage. På denne baggrund kan det antages, at mange af de lærerstuderende formentlige har mere konkrete og eksakte forventninger til hvad læreruddannelsen skal indebære, og dermed vil der være større risiko for at de ikke får deres forventninger indfriet.

7.2 PROBLEMATISK MED FORUDGÅENDE ERFARING?

Eftersom det nu står klart at informanterne har en forudgående erfaring med relation til lærerstudiet, kan det være relevant at fremhæve nogle af de problematikker, det kan være med til at frembringe i undervisningssituationer. Flere af informanterne sidder med erindringen af, at kritiske spørgsmål ikke altid var lige velkomne. De kritiske spørgsmål informanterne har måttet have, kan, som jeg ser det, med stor sandsynlighed udspringe af det faktum, at de har haft erfaring med situationer lignende dem, som bliver trukket frem i undervisningssammenhænge.

Læreren (seminarieunderviseren) var meget meget forvirret, og han kunne ikke rigtig tåle at man stillede spørgsmål, eller tvivlede på hans teorier han kom med (...) det var et meget stort problem, også fordi jeg tier ikke rigtig stille, hvis jeg kan mærke, at det her forstår jeg ikke, eller det her, synes jeg, er fuldstændig mærkeligt, så siger jeg det, og så blev han faktisk rigtig sur på mig, og hev mig udenfor en dag, og sagde ved du hvad I, det går ikke, at du er med her, du har alt for mange meninger og holdninger til tingene og det kan jeg ikke arbejde med. Så sagde jeg nå, hvad skal jeg gøre ved det, det er sådan jeg er – selvfølgelig stiller jeg spørgsmål, når jeg tvivler på tingene (...) og så skulle jeg bare aflevere de opgaver jeg skulle, og jeg skulle selvfølgelig nok få den vejledning jeg skulle bruge til opgaverne, men han ville sætte pris på hvis jeg ville blive hjemme (I: 7-8)

(...) altså, jeg havde jo prøvet før at have med den slags børn at gøre (adhd-diagnosticerede børn), i kraft af min stilling som fast vikar, det var så ikke mig, der planlagde undervisning osv., men jeg vidste da, hvad det ville sige at være på gulvet, hvis man kan sige det sådan, og jeg synes bare der var langt til virkeligheden, og jeg synes også af og til at vores lektorer og undervisere på seminariet svævede et sted, og når man stillede nogle, hvad jeg synes var, sobre og kritiske spørgsmål, var det ikke altid de faldt i god jord, fordi sådan kunne man ikke sige, eller sådan kunne man ikke spørge, og hvor man havde det sådan lidt, jamen jeg har lige oplevet det her for at halvt år siden, hvorfor kan man ikke have

den holdning som jeg nu har, det var som om der var et facit på nogle af de ting, og det synes jeg bestemt ikke der er (III: 3)

De to eksempler ovenfor er ikke enkeltstående i interviewmaterialet, men klart de mest ekstreme. Det sker således flere gange, at informanterne fremhæver problematiske situationer mellem studerende og undervisere. Det er tydeligt i eksemplerne, at der er en klar forbindelse mellem informanternes tidligere erfaring og dermed viden om 'virkeligheden' og de hypotetiske situationer, der bliver opstillet i undervisningen. Det er selvfølgelig vanskeligt, at vurdere hvordan situationerne i virkeligheden har været, men faktum er, at informanterne erindrer dette som nogle betydningsfulde situationer gennem deres tid på læreruddannelsen. Ydermere er disse situationer tegn på, at praksisoplevelser står stærkere end en teoretisk oplysning. I denne sammenhæng lægger informanternes sig op ad den tredje forståelsesform, hvor teori ikke tilkendes en særlig status i forhold til praksis, hvilket vil blive uddybet senere.

De kritiske spørgsmål og indsigelser informanterne har ytret, er der i nogle af tilfældene ingen tvivl om, opstår på baggrund af den tidligere erfaring. Måske går en studerende, der har en oplevelse der modstrider en teoretisk påstand mere offensivt til værks, når de oplever dette, end en studerende der blot har den overbevisning, at det ikke nødvendigvis er sådan, men ikke har noget eksempel, der kan verificere denne konflikt mellem teori og praksis.

Umiddelbart antages det, at det har en betydning, at informanterne har forudgående erfaring med folkeskolen, når de starter på lærerseminariet. Denne betydning har ikke nødvendigvis en negativ karakter. Men når den får negativ betydning, som det fremgår i interviewmaterialet, kan det tænkes, at det kunne være relevant og ikke uvæsentligt at det bliver medtænkt i forhold til planlægning af undervisningen på lærerseminariet. Dette på en måde så man får vendt de studerendes forudgående erfaring til et konstruktivt bidrag til undervisningen.

7.3 TEORI–PRAKSIS OPFATTELSER

Teori defineres af flere af informanterne, som tekster man læser på seminariet som omhandler teori og metoder, hvis formål er at skulle forberede til den rent praktiske gerning, der ligger i folkeskolen.

Teori er vel, for mig at se... du læser en masse om teori og metoder og så går du ud og prøver dem i praksis på nogle elever, det er sådan jeg har det (I: 3)

Den (teorien) kommer fra en masse kloge mennesker der en gang er blevet enige om at det var sådan (...) den praktiske gerning er jo at komme ud og have med børnene at gøre og få lov til at undervise dem og se alle de teorier virke (IV: 3)

Her gives der klart udtryk for at være tilhænger af den første forståelsesform hvor teorien anses som værende norm for praksis. Ved at informanterne ser teorien som primær, og praksis som omsat teori, er der tale om en rationalistisk forståelse, eller med andre ord en meget traditionel uddannelsesforståelse.

Informanterne udtaler, at de betragter teori som noget, der ligger forud for praksis, og på den måde bliver teori foreskrivende for praksis. De ønsker med andre ord, at der skal være en klar sammenhæng mellem den teori de stifter bekendtskab med på lærerseminariet og den praksis de møder i deres praktikperioder, og som venter dem efter endt uddannelse.

(...) men på seminariet gav det mig ikke rigtig noget. Det var noget med at anvende en masse analysemetoder på teksterne, men det var ikke sådan at jeg sagde, det her kan jeg virkelig bruge i undervisningen (I: 1)

I høj grad ser jeg da en sammenhæng (mellem teori og praksis), jeg ville da ønske at hver eneste gang man havde lært et eller andet eller diskuteret et eller andet... altså man skal smede mens jernet er varmt, så hvor her kunne man snakke om noget og så kunne der gå et halvt år inden man fik efterprøvet de ting man havde snakket om(...) (III: 2)

Det er tydeligt at informanterne, som værende tidligere studerende på lærerseminarier, ikke føler, at deres ønske om, at teori og praksis skal hænge sammen, er blevet mødt til fulde. Der er klare tegn på, at der har været frustrationer under praktikperioderne, hvor de netop har følt det problematisk, at der ikke kunne trækkes direkte paralleller mellem teorien fra seminariet og virkeligheden på praktikskolen.

III har som udgangspunkt i interviewet samme holdning som de andre informanter, nemlig at teorien skal komme først og derefter skal teorien afprøves i praksis.

Man lærer vel egentlig teori ved at man snakker om det og har nogle diskussioner, skriver nogle opgaver hvor man sætter sig ind i forskellige problemstillinger, og så lærer man vel praksis ved at man skal ud og praktisere den teori man har snakket om og arbejdet med (III: 2)

Men samtidig med denne forståelse af teori-praksis forholdet, har III en anden holdning til læreruddannelsen, da der under interviewet bliver spurgt ind til hans tanker omkring læreruddannelsen som helhed. Da vi taler om opbygningen af læreruddannelsen går han mere i retning af den anden forståelsesform, hvor praksis bliver styrende for teorien.

Hvis det stod til mig så skulle uddannelsen bygges langt mere op som en håndværksmæssig uddannelse, hvor du er ude og så har du skoleforløb, hvor du er tilbage på skolen i et par måneder og så er du i praktik resten af tiden, (...), jeg mener at man lærer af at være praktiker, og langt de fleste mennesker eller alle, har jo haft en gymnasial uddannelse og kan læse og regne og skrive og stave osv. Det er det her med at kunne udfylde lærerrollen, der er den store udfordring. Det er ikke så meget at sidde at smådiskutere forskellige modeller, der gør den gode underviser for mig. Så jeg mener bestemt mere praktik og betydeligt mindre undervisning på selve seminariet (III: 5)

Dermed tillægger III sig for det første en monistisk identitetstænkning af teori og praksis, hvor teorien skal passe til praksis, det vil sige at praksis er primær og teorien udledes derfra. På mange måder er III's holdning til en opbygning af læreruddannelsen, der minder mere om en håndværksmæssig uddannelse, meget lig Dewey, da det i Deweys erfaringsbegreb er interaktionen mellem et menneske og dets omgivelser, der er det centrale. For det andet tillægger han sig rollen som fortaler for en social læringsteori; læring i praksis/mesterlære (Kvale & Nielsen, 1999), hvilket er sammenligneligt med både Dreyfus & Dreyfus og Schön.

Når informanterne bliver spurgt direkte i interviewsituationen omkring deres teori-praksis opfattelser, så tillægger de teorien en normativ funktion i forhold til praksis og forventer derudover at teorien fører nogle værktøjer og redskaber, altså direkte anvendelige metoder med sig. Implicit i deres udtalelser er der mange gange undervejs i interviewene hvor de opfatter teorien som en form for konvention som fremkommer ved den pragmatiske sandhedskontrol; at det virker i praksis. Derudover er der også flere situationer hvor informanterne, i særdeleshed III, som mener, at de teoretiske aspekter ligger implicit i det praktiske felts praktikker, og dermed ikke tilkender teori en særlig status i forhold til praksis.

For informanterne har det været frustrerende, at den teori de har haft på lærerseminariet, ikke kan anvendes direkte i praksis, måske i særdeleshed fordi de har den teori-praksis opfattelse at teorien er foreskrivende for praksis, for så derefter at opleve, at den ikke kan anvendes i praksis. Resultatet af denne oplevelse kan meget vel blive en konstatering af, at teorien er forskrivende men et illegitimt redskab.

Det kan konkluderes, at der blandt informanterne er en klar konvention eller forventning om, at der skal være sammenhæng mellem teori og praksis. Som udgangspunkt ser de teorien som foreskrivende for praksis, men kun hvis teorien er mere eller mindre direkte anvendelige i praksis. Det fremkommer tydeligt på baggrund af interviewmaterialet, at de tre forståelsesformer af teori-praksis forholdet, jf. kapitel 5, ikke kommer til udtryk i rendyrket form, men er blandet sammen i hver af informanternes teori-praksis opfattelser.

7.4 IKKE TIDSSVARENDE, UREALISTISK OG IKKE PRAKSIS RELATERET TEORI

Informanterne kommer med udsagn om, at undervisningen ikke er tidssvarende og at den ikke er til at relatere til virkeligheden. De anerkender teori som et redskab, men samtidig problematiserer de også den teoretiske undervisning med et underforstået indbygget ønske om noget bedre. Gennem interviewene kan der trækkes flere problematikker ud, og de kan listes op, blandt andet at teorien ikke er tidssvarende, at de hypotetiske situationer i undervisningen ikke er realistiske, samt at teorien i undervisningen ikke er praksisrelateret.

Flere af informanterne sidder tilbage med følelsen af, at den teoretiske undervisning på lærerseminariet ikke er tidssvarende.

(...) og det, synes jeg, ikke er helt i orden, for eksempel at man sidder i 2007 og arbejder med materiale fra 1988. (I: 3)

Det var især i pædagogik, det gav ikke nogen mening, overhovedet... alle de teorier vi fik, var 20 år gamle og sådan ser folkeskolen bare ikke ud i dag. Så man skulle måske lige få samlet lidt op, og måske blive lidt mere nutidig. (IV: 5)

Umiddelbart er det svært at forestille sig en uddannelse, hvor man ikke beskæftiger sig med litteratur af ældre dato. Derfor er det interessant, at se nærmere på hvorfor der i interviewmaterialet er så forholdsvis mange gange, hvor det bliver pointeret at materialerne, der er blevet anvendt i undervisningen på seminarierne, ikke er nutidige. Der er uden tvivl stor forskel på hvilke dele af litteraturen eller materialerne, der er af ældre datering. I tilfælde af at det er undervisningsmaterialer der er 20 år gamle, er der selvfølgelig en forståelse for, hvorfor dette kunne være problematisk. Men er det de grundlæggende teorier, der er tale om, handler det måske ikke, om selve det materiale der bliver arbejdet med, men nok nærmere måden hvorpå der bliver arbejdet med materialet.

En mulig årsag, til denne kritik overfor materialer af ældre dato, kunne være at det for informanterne ikke giver nogen mening at arbejde med denne slags grundlæggende teorier, da det de flere gange efterspørger, er teorier og metoder der er direkte anvendelige

i undervisningssituationer. Eksempelvis, hvorfor lære om behaviorismen, hvis der er klar enighed om, at det ikke er en tilgang, der er optimal i nutidens undervisningssammenhænge. Det kunne også være et tegn på, at informanterne har brug for praksiseksempler til at verificere, at dette er interessant i forhold til dem og deres position som lærerstuderende, eller at underviseren tager det som sit ansvar at forklare de studerende, hvorfor undervisningen er tilrettelagt, som den er. Hvis det forholder sig sådan, at informanterne i flere situationer ikke tilkender teori en særlig status i forhold til praksis, så er det måske svært for dem at begribe teorien uden at have en praksissituation at holde den op imod. Dermed tyder det på at undervisningen på læreruddannelsen har været meget normativ og at informanterne ikke er blevet præsenteret for teorierne på en diskuterende, men nærmere forskrivende facon, hvilket måske har sat yderligere gang i frustrationerne over hvad de skulle med undervisningen.

Under interviewene kom der flere gange en frustration til syne, når der blev spurgt dybere ind til eksempler på den undervisning, informanterne har modtaget på de forskellige seminarier. Udover at det er fundet problematisk for informanterne, at materialerne ikke var tidssvarende, fyldte det også, at når der endelig blev taget praksiseksempler/cases i brug i undervisningen var det, i informanternes øjne, ofte urealistiske situationer de skulle forholde sig til.

ja, altså man havde den her, det var lidt nogle, hvad skal man sige, det var lidt nogle hypotetiske samtaler, hvor man havde en utopisk klasse med en masse søde børn, og så var der en enkelt en, der havde nogle problemer, og så skulle man tage hånd om ham, men der var ikke fokus på, hvad man så gør med resten af klassen, når man vender ryggen til dem og tager hånd om ham, når man vender ryggen til de 16 andre som... Det var som man snakkede på et niveau og på et plan som jeg i hvert fald i mit arbejdsliv ikke rigtig har kunnet genkende, det synes jeg bestemt var en ting... altså, jeg havde jo prøvet før at have med den slags børn at gøre, i kraft af min stilling som fast vikar, det var så ikke mig, der planlagde undervisning osv. men jeg vidste da hvad det ville sige at være på gulvet, hvis man kan sige det sådan, og jeg synes bare der var langt til virkeligheden (III: 3)

Dette er endnu et eksempel på at den forudgående erfaring kan virke som en hæmsko i undervisningssituationer, forstået på den måde at de studerendes erfaringer står i vejen for at blive assimileret til underviserens forståelse. III kan i dette eksempel ikke nøjes med at fokusere på den enkelte elev som praksiseksemplet/casen omhandler, men ser situationen som en helhed og har derfor brug for svar på, hvad man gør med resten af eleverne, dette formentlig fordi han har oplevet lignende i sit job som lærervikar. Det er ikke fordi det er uforståeligt, at tænke som III gør det, men hvis det går hen og bliver til en

form for konflikt mellem studerende og underviser, er det måske fordi underviseren ikke tænker over, at den studerende sidder med en erfaring, som gør, at han anskuer den konkrete problematik i undervisningseksemplet, og er ikke i stand til at se den generelle, overordnede sammenhæng.

Det tydeliggøres her, at underviseren og i dette tilfælde III ikke har samme udgangspunkt for at diskutere praksiseksemplet. III er fokuseret på situationen og søger svar på et helt konkret, hvordan-gør-man-i-den-situation-spørgsmål, hvor underviseren forsøger at komme igennem med et andet budskab. Det vil sige, at underviseren og III her har to vidt forskellige formål med anvendelse af et praksiseksempel i undervisningen. Underviseren ønsker at danne grundlag for, at de studerende opnår en generel viden, som de kan reflektere over, når de står i lignende situation i praksis, og III ønsker et konkret svar på hvilken handling der skal til for at komme igennem situationen på en god måde.

Det er gennem interviewene blevet klart, at informanterne har følt, at teorien ikke har været praksis relateret, i hvert fald langt fra hvad de ønskede.

(...) det er det jeg mener med at det er svært at relatere alle de her tekster og teorier til virkeligheden, for de hænger ikke sammen (IV: 6)

Jeg har manglet nogle kurser på seminariet (...) nogle forskellige redskaber og sådan noget (I: 14-15)

Jeg valgte dansk (som linjefag) og jeg tænkte, nu skal jeg sørne lære noget om hvordan jeg underviser i grammatik og hvordan jeg gør forskellige ting, og det var bare overhovedet ikke sådan noget vi lavede (...) Jeg kunne godt have brugt noget mere konkret i forhold til det at skulle ud og være lærer senere, altså hvordan man lærer børn at læse (...) jeg ved godt der ikke er noget facit på det, men man kunne i hvert fald øve sig og blive undervist rigtig meget i noget metode (III: 10-11)

Ovenstående citater vidner igen om informanternes umiddelbare opfattelse af teori som foreskrivende, men at den ikke nødvendigvis kan finde legitimitet i praksis. Det er tydeligt, at de har manglet noget mere konkret eller håndgribeligt, som kunne føres mere eller mindre direkte fra den teoretiske undervisning ud i praksis.

Der kan selvfølgelig være mange grunde til, at informanterne kommer frem til, at teorien i undervisningen på lærerseminariet ikke er tidssvarende, urealistisk og ikke praksisrelateret. Der er tegn på, at problematikkerne angående deres syn på teorien udspringer af forskellige årsager for informanterne.

At teorien bliver defineret som ikke værende tidssvarende, kunne tyde på, at det for informanterne ikke er gennemskueligt, hvorfor der er valgt, at de skal beskæftige sig med netop denne eller disse teorier. Til dette kan man stille spørgsmålstejn, ved måden

underviseren vælger at anvende samt arbejde med de pågældende teorier, men også om niveauet er for højt/så højt, og at det derfor bliver en form for undskyldning for de studerende, at teorien ikke har noget med nutidens skole at gøre. Problemet med at lære teori og acceptere at man skal lære teori, også det gamle, synes at være, at underviserne ikke brugte de studerendes erfaring til noget, og at de studerende ikke selv fik anledninger til at anvende teorien til at analysere erfaringerne med, således at der viste sig en mening med at lære generel teori.

Som nævnt i indledningen er der en stor del af de studerende, der påbegynder læreruddannelsen, som angiver, at en væsentlig grund til deres valg er, at uddannelsen indeholder både teori og praksis. Og som det blev konkluderet i afsnit 7.3, så mener informanterne, at der skal være en klar sammenhæng mellem teori og praksis, og stiller sig måske derfor så kritisk overfor valget af teorier, hvis de ikke kan se, at der er et link mellem denne og den praksis der venter dem. Derfor må det være ekstra nødvendigt, at der fra seminarieundervisernes side bliver gjort klart fra begyndelsen, hvad de ønsker at opnå med gennemgangen af teorierne, for på den måde at undgå den ukonstruktive kritiske tilgang til undervisningen, samt at underviserne anvender de studerendes erfaringer med undervisning til at forstå, diskutere og perspektivere de pædagogiske begreber, der undervises i.

Det samme gør sig gældende i forhold til kritikken om, at teorien ikke er praksisrelateret. Det må være underviserens ansvar at sørge for at skabe den røde tråd for de studerende i undervisningen. Dermed ikke sagt at undervisningen skal tilrettelægges ud fra de studerendes synspunkt, men på denne måde ville man som underviser kunne undgå nogle af konflikterne. Der er her som i al undervisning til alle tider, en konflikt i mellem hvad de studerende allerede kan og hvad de skal. Underviserne tager ikke i tilstrækkelig grad udgangspunkt i de studerendes egne erfaringer som et udgangspunkt for at nå målet i undervisningen. Omvendt har de studerende heller ikke i eksplicit grad selv reflekteret over deres erfaringer, men nærmere holdt dem op som sandhedsvidner om, hvordan det i virkeligheden er.

I forhold til informanternes teori-praksis opfattelser er det tydeligt, at de har fået lov til at beholde deres egen mening om hvad der kan og skal læres i henholdsvis de teoretiske elementer og de praktiske. Med andre ord, så er de ikke blevet overbevist af deres undervisere om, at den måde det er foregået på, er den gode måde. Det er som om, der har manglet en konkretisering fra undervisernes side, hvor det er blevet gjort klart for de studerende hvad der skal læres og i højere grad måske en konkretisering af, hvorfor det skal læres.

7.5 PRAKTIKOPLEVELSER

En generel følelse blandt informanterne er, at de ikke følte sig rustede til at undervise eleverne, de giver udtryk for at de manglede værktøjer og teknikker til bestemte situationer.

Det første år jeg var af sted, der følte jeg faktisk ikke at jeg var rustet til at undervise de her elever. Jeg følte ikke jeg havde de rigtige værktøjer og teknikker, overhovedet (...) meget har jeg brugt mine egne erfaringer i praktikken, og vi var i en gruppe, hvor den ene også havde været ude som lærervikar (I:2)

Flere af informanterne oplever, at der ikke er nogen, der har tid til at hjælpe dem under praktikken, og at de har følt det var svært at finde råd når de i gruppen var i tvivl om noget. Der udtrykkes en stor frustration over manglende vejledningstimer, trepartssamtale mm. Det er tydeligt at informanterne har følt en ligegyldighed fra seminariets side angående praktikkerne, og sætter spørgsmålstegn ved at være i gang med en uddannelse hvor man skal lære eleverne en masse ting og så har seminarielærerne ikke selv tid til at lære de studerende det de skal.

(...) så skulle vi have en trepartsamtale med vores underviser og praktiklæreren på skolen, og den fik vi aldrig. Det var faktisk fra seminariets side, at vi ikke fik den (...) det var noget underligt noget. Man (seminarieunderviserne) er i gang med at uddanne nogen til at lære fra sig og til at skulle lære fremtidens borgere hvordan tingene er, og så har man (seminarieunderviserne) ikke engang tid til selv at lære de studerende noget som helst (I: 3)

Derudover oplever flere af dem, at det meget er deres egne erfaringer fra før læreruddannelsen, de anvender i forbindelse med undervisning af eleverne.

Jo, det gav mig noget at være i praktik, men på seminariet gav det mig ikke rigtig noget. Det var noget med at anvende en masse analysemetoder på teksterne, men det var ikke sådan at jeg sagde det her kan jeg virkelig bruge til noget (I: 1)

Derudover er der en generel oplevelse af, at der intet samarbejde mellem praktikskole og seminariet. Der bliver flere gange nævnt at samarbejdet var fra mangelfuldt til ikke eksisterende, og det bliver understreget, at man kunne være heldig at få en dygtig praktiklærer på skolen, som var god til at sætte dem ind i hvad skolen var og hvordan det er at være lærer. Men man kunne også være uheldig, hvilket giver indtrykket af, at det er

lidt af en tilfældighed, hvilken slags praktik man kommer ud i, i hvert fald meget afhængigt af den enkelte praktiklærer.

Ydermere bliver det fremhævet, at praktikken ikke minder om den virkelighed, der venter efter færdiggørelse af uddannelsen. De ser det som et problem, at man som praktikant ikke kommer ind i et team og får mulighed for at mærke hvor vigtig et godt teamsamarbejde er og hvordan man i det hele taget gør. En anden væsentlig pointe er at de aldrig i nogle af deres praktikker oplevede forældresamarbejde, hvilket især III understreger, er en meget stor udfordring der venter de nyuddannede lærere, og III mener derfor at det er en stor fejl at det ikke prioriteres under praktikken.

(...) så nej, jeg synes praktikken er... den er i hvert fald meget mangelfuld i forhold til hvad den kunne være (III: 6)

Overordnet set er det ikke det bedste billede, der bliver givet af informanternes praktikoplevelser. I hvert fald er det tydeligt, at de enkelte oplevelser er meget afhængige af den enkelte gruppes praktiklærer. Ud af de fire informanter var der én der havde oplevet at få en praktiklærer, som havde taget praktiklæreruddannelsen som efteruddannelse. Derudover har omkring halvdelen af informanternes praktikperioder været en positiv oplevelse, netop på grund af en dygtig praktiklærer. Dette tyder på, at der findes mange praktiklærere, der gør et rigtig godt stykke arbejde, når de har praktikanter, hvilket vidner om, at der ikke er et direkte link mellem en dårlig praktiklærer og manglende efteruddannelse.

7.6 SEMINARIETS ROLLE

Under afsnittet om det er problematisk med forudgående erfaring, afsnit 7.2, bliver der fremhævet to eksempler på særdeles problematiske situationer i forhold til underviserne. Der er gennemgående i interviewene en overvejende utilfredshed i forhold til de undervisere informanterne har stiftet bekendtskab med under deres tid på læreruddannelsen.

Jamen, de lærere, jeg havde, var uddannede folkeskolelærere og så har de læst videre og blevet seminarielærere, så man (seminarieunderviserne) havde lidt glemmt sin egen seminarietid og det at være skolelærer (...) der blev undervist på et helt vildt højt plan (IV: 5)

Det er tydeligt at underviserne spiller en stor rolle i forhold til de studerendes opfattelse af hvad der kan og skal læres.

Vi havde en meget inspirerende musiklærer på seminariet og hun var rigtig god til at de ting vi havde snakket om og lært, musikteoretisk, de ting efterprøvede vi altid overfor hinanden i forskellige cases eller workshops (III: 2)

Der er selvfølgelig også oplevelser af en mere positiv karakter, men når de kommer frem i interviewmaterialet, er det som om, at det er undtagelsen der bekræfter reglen.

Jeg synes at, igen for at fremhæve min musiklærer, hun deltog rigtig godt i vores praktik i andre skoleformer (...) der var hun ude og besøge os på stedet og gav os feedback på de oplevelser vi havde haft, og det var jeg meget tilfreds med (...) så bestemt et personligt engagement, men også fordi hun godt vidste hvad der lå i hendes jobbeskrivelse, det er jeg slet ikke i tvivl om, hun gjorde det bare godt (III: 5)

(...) i dansk på andet år, der havde vi en rigtig god underviser, som var meget engageret. Han gav os en masse redskaber og ting vi kunne bruge i praktikken. En masse metoder vi kunne bruge (I: 4)

Han (seminarieunderviser) tog os med ind i de overvejelser han gjorde sig i forhold til undervisningen (...) det var rart at han tog os med ind i undervisningen i stedet for at det bare var en der stod og snakkede og snakkede og sagde nu bruger I den her metode (IV: 5)

Med ovenstående ses der, hos informanterne, en tendens til en problematisering af den forskellighed, der ligger hos hver enkelt underviser. Som udgangspunkt må man fastholde undervisernes ret til metodefrihed og qua deres foregående uddannelse vise dem den tillid, at de selv kan strukturere diverse undervisningsforløb. Dermed er det ikke sagt, at der ikke er ændringer, der kunne være fordelagtige for såvel undervisere som studerende. Det er i denne forbindelse interessant, at der ikke findes en decideret fagdidaktik inden for seminarieundervisning. Det er tydeligt i interviewmaterialet, at informanterne har mange oplevelser, som er særligt at bemærke, i forhold til de undervisere de har haft i deres tid på læreruddannelsen. Det er langt overvejende oplevelser, som har en negativ karakter, og når der bliver refereret til en positiv oplevelse med en underviser, er konklusionen fra informanterne nærmest, at det var denne underviser, der skilte sig ud fra mængden, ved at være en rigtig god underviser.

Det er tydeligt at informanterne søger at forstå underviserens tanke bag undervisningen, og når den ikke kommer, altså forståelsen, så er det der opbygger sig en frustration. Og når de så netop oplever at få en forståelse for hvorfor undervisningen er bygget op som den er, så fastholder det dem bare endnu mere i frustrationen over 'dårlig'

undervisning, eller nærmere betegnet undervisning der ikke giver nogen mening for dem. Informanter giver et indtryk af at de har et holistisk syn på undervisningen, og derfor har brug for at kunne se helheden, og ikke bare delene hver for sig.

7.7 GRUNDE TIL FRAVALG AF UDDANNELSE

Som afslutning på analysen og fortolkningen på mimesis 2 niveau forsøges det her at sammenholde informanternes begrundelser med fravalg af læreruddannelsen med resultaterne fra AKF's rapport (Jensen, 2008). En direkte sammenligning med AKF's rapport er ikke mulig, da deres resultater kommer fra studerende, der har overvejet at fravælge læreruddannelsen.

7.7.1 I's OVERVEJELSER OG BEGRUNDELSER FOR FRAVALGET

I træffer sin beslutning om at afbryde uddannelsen til lærer på baggrund af, at hun ikke følte sig rustet til at begynde på tredje år. Hun oplevede mange frustrationer ved ikke at føle, at hun havde lært noget, eller lært nok som hun selv siger i interviewet. Hun pointerer flere gange gennem interviewet, at hun følte at hun og hendes medstuderende på samme hold ikke lærte det samme som andre studerende på seminariet. Det fører tilbage til, som tidligere nævnt, undervisernes rolle i forbindelse med den studerendes oplevelse af studiet. Hun føler at hun i april måned, altså umiddelbart inden eksamenerne, ikke er i stand til at gå til eksamen i eksempelvis pædagogik. Udover at sidde med følelsen af ikke at have lært nok, sidder I også med følelsen af at være meget alene. Alene forstået på den måde at mange informationer skal hentes gennem medstuderende og studerende fra ældre årgange.

Jeg følte nogle gange at man stod lidt for sig selv og skulle træffe en masse beslutninger om eksamener, praktikker og sådan noget, så havde man selvfølgelig sine medstuderende og dem der var lidt ældre at spørge til råds (I: 14)

Overordnet set er I's beslutning om at afbryde uddannelsen truffet på baggrund af en grundlæggende utilfredshed med studiets tilrettelæggelse, både når det gælder samspillet mellem uddannelsens teoretiske elementer og uddannelsens praktiske elementer samt den løbende vejledning og hjælp hun havde forventet fra undervisernes side.

Både studiets tilrettelæggelse samt samspillet mellem teori og praksis, er to af de helt centrale problemstillinger i AKF's undersøgelse (Jensen, 2008: 75, 77). Derudover er undervisernes pædagogiske og faglige kompetence, i forbindelse med undervisernes

kompetencer i forhold til vejledning i praktikken (Ibid: 107) det mest problematiske område i forhold til vurderingen af undervisernes kompetencer i AKF's rapport.

I arbejder i dag som salgsassistent i Hennes og Mauritz i København. Hun har gennem det sidste år haft lyst til at starte igen, men kan ikke overskue tanken om igen at skulle befinde sig i en uddannelsessituation, hvor hun føler sig så magtesløs, som hun gjorde op til flere gange gennem sine næsten to år på studiet. Hun har nu valgt at søge ind på RUC, hvor hun gerne vil læse humaniora samt performance design.

7.7.2 II'S OVERVEJELSER OG BEGRUNDELSER FOR FRAVALGET

II træffer forholdsvis hurtigt en beslutning om, at han ikke ønsker at fortsætte på lærerseminariet. Han følte sig ikke godt tilpas i rollen som formidler i forhold til at stå foran eleverne. Han vidste, at han gerne ville arbejde med mennesker og gerne med børn, og vælger i januar at afbryde uddannelsen til lærer, og skifter direkte over til at læse på pædagogseminariet, hvor han starter i februar. II er i dag færdiguddannet pædagog, og siger at han i retrospektiv slet ikke kan forstå hvorfor han valgte at læse til lærer, da han allerede i hans job som lærervikar havde en form for ubehag i forbindelse med at stå foran en klasse og undervise. Han har generelt ikke så mange årsager til, hvorfor han valgte at afbryde uddannelsen, men siger at det bare ikke var ham, det føltes ikke rigtig.

På en eller anden måde føltes det bare forkert for mig at stå i de der undervisningssituationer, jeg blev nervøs og... altså, jeg kan ikke rigtig forklare det, det var bare ikke mig (II: 5)

II falder dermed inden for det område, hvor man taler om studieskift, da han forlader studiet for at starte på en anden uddannelse (Studenterrådet, 2000). Dermed kan man kategorisere ham som én af de uundgåelige, og ikke problematiske frafaldne studerende, da det er anerkendt, at der vil være nogle, der vælger forkert første gang de starter uddannelse, hvilket får dem til at blive mere sikker i deres valg i forhold til næste uddannelse.

7.7.3 III'S OVERVEJELSER OG BEGRUNDELSER FOR FRAVALGET

III går med flere overvejelser i forbindelse med fravalg af studiet. Blandt andre føler III sig meget lidt udfordret og har i det hele taget en lidt svævende tilværelse, hvilket falder indenfor nogle personlige følelser og ikke skal ses som en kritik af seminariet. Han drøfter overvejelserne om at stoppe med sin familie, sin kæreste og de nærmeste venner, men ikke med de venner/studiekammerater han har på læreruddannelsen. Beslutningen bliver

truffet med vægt på, at han føler han har en svævende tilværelse på fjerde år på seminariet, og han føler en tvivl der nager ham, om det virkelig er det her, han vil. Da han stopper vælger han at skifte branche og starte i det private erhvervsliv, på Nyhedsavisen. Efter halvandet år dér, kommer følelsen tilbage af, at hans kompetencer ligger i undervisning, og han understreger selv den dag i dag, at han er glad for sin beslutning om at stoppe på lærerseminariet, da hans ophold på Nyhedsavisen gjorde det klart for ham, at han savnede at undervise og i det hele taget arbejde i den danske folkeskole.

III arbejder i dag på en folkeskole på Amager og har en fast stilling på trods af at han ikke har færdiggjort sin uddannelse. I dag overvejer han hvordan han eventuelt kan færdiggøre sin uddannelse til lærer, men har ikke råd til at gå tilbage til at være studerende. Studiets krav og arbejdsformer er en af de mest centrale begrundelser for overvejelser om afbrud ifølge AKF's rapport (Jensen, 2008: 75). Det virker for det første som om, at III på grund af studiets tilrettelæggelse føler den her svævende tilstedeværelse og for det andet at han i slutningen af uddannelsen pludselig ikke kan se sig selv som skolelærer i fremtiden.

Gennem analysen har det været tydeligt at III har manglet praktik på læreruddannelsen, samt teoretisk undervisning der forholdt sig til eller måske ligefrem udsprang af praksis. Praktik og teori er også en af de helt centrale problemstillinger i AKF's undersøgelse (Ibid: 77); nemlig samspillet mellem teori og praktik, herunder vægtningen mellem praktik og teoretisk indhold.

I forhold til at vende tilbage til studiet, er det de økonomiske forhold der spiller ind. III har som hans situation er nu ikke mulighed for at tage et år på SU, for at færdiggøre sin læreruddannelse. Økonomiske problemer er også en betydningsfuld begrundelse for at overveje at afbryde studiet i AKF's rapport (Ibid: 80).

7.7.4 IV'S OVERVEJELSER OG BEGRUNDELSER FOR FRAVALGET

Med IV forholder det sig lidt anderledes end de tre andre informanter. Da interviewet starter er der slet ingen tvivl hos IV, om at hun valgte læreruddannelsen fra på grund af manglende sammenhæng mellem teori og praksis, og at det derfor er meget vigtigt for hende at deltage i denne undersøgelse. IV refererer mange gange i den første halvdel af interviewet til situationer både fra de teoretiske elementer og de praktiske elementer af uddannelsen, hvor hun føler, at der er store mangler. Da vi under interviewet begynder at tale om hvornår hun valgte at afbryde uddannelsen, viser det sig at IV har truffet den her beslutning mens hun stadig er inde hos censor og eksaminator efter at have dumpet sit tredje forsøg i Skolen i samfundet eksamen.

Derudover viser det sig, at IV's far på daværende tidspunkt er livstruende syg og ikke har langt igen. Denne information problematiserer vurderingen af, hvorfor hun egentlig stoppede. Men umiddelbart vil jeg mene, at det er på baggrund af personlige problemer, at hun ikke længere er i stand til at fastholde studiet, og derfor at 'filmen knækker' og hun siger fra i eksamenslokalet, umiddelbart efter at have dumpet sin eksamen, og det er også den erkendelse IV selv kommer frem til i slutningen af interviewet.

Som AKF antager i rapporten (Jensen, 2008: 79) er personlige problemer, det vanskeligste at gøre noget ved, men det er en stor del af studerende der oplever at have personlige problemer i en grad der påvirker motivation og/eller evnen til at fortsætte studiet.

8. ANALYSE OG FORTOLKNING AF UNDERSØGELSENS EMPIRI PÅ MIMESIS 3 NIVEAU

Informanterne giver udtryk for flere af de opfattelser af teori og praksis samt forholdet herimellem, som er beskrevet og diskuteret i afsnit 5, når de fortæller om, hvad de mener, at de selv kan og skal lære i henholdsvis de teoretiske og praktiske elementer af læreruddannelsen. Eksempelvis er deres udgangspunkt for at lære teori, at det kan anvendes mere eller mindre direkte i praksis, og kan den ikke det, er den ikke værd at lære.

Som allerede beskrevet i forhold til mimesis 2 analysen, så er informanterne ikke altid enige i hinandens udsagn, men der viser sig dog en linje i deres fortælling, som vidner om en overvejende enighed. Informanternes opfattelse af, hvad der kan og skal læres er dermed ikke entydig, hvilket på dette niveau i analysen kommer til udtryk ved, at flere teoretiske tilgange fra undersøgelsens teoretiske fundament kan bringes i spil. Men derudover viser mimesis 2 analysen, at der er en større del af data, som ikke kan indfanges med de teoretiske tilgange, eksempelvis relationerne til seminarieunderviserne og praktiklærerne, hvor angst og magt ser ud til at spille en væsentlig rolle. Derudover er det data som i stor udstrækning handler om informanternes tidligere erfaringer og konsekvenser deraf. Noget af det essentielle i denne problematik ser ud til at være undervisernes mangel på indsigt i hvilket refleksionsniveau de studerende befinder sig.

Analysen på mimesis 3 niveau vil for det første bringe de forskellige teoretiske tilgange⁷ i spil i forhold til mimesis 2 analysen med inddragelse af citater fra rådata. Overskrifterne i denne del af analysen udspringer fra det teoretiske fundament, hvor overskrifterne i afsnit 7. udsprang af informanternes historie.

8.1 ARVEN FRA PLATON – TEORI SOM HANDLINGSANVISENDE FOR PRAKSIS

Når der kigges på mimesis 2 analysen med mimesis 3 optik, så ser det ud til, at nogle af de opfattelser af hvad de studerende mener, at de kan og skal lære i henholdsvis de teoretiske og praktiske elementer af undervisningen, kan hente sin forklaring helt tilbage til Platon (Stigen, 1999). Som allerede beskrevet indledningsvis, så har især Platons filosofi haft stor betydning, idet det eksternaliserede og eksplicite vidensbegreb i dag stadig har en dominerende rolle og status i den vestlige verdens vidensforståelse. Der kan således være tale om arven fra Platon (Schön, 1983), når informanterne betragter teori som noget, der kan anvendes direkte som redskab i praksis, forstået på den måde at teorien anses som handlingsanvisende for praksis.

(...) i dansk på andet år, der havde vi en rigtig god underviser, som var meget engageret. Han gav os en masse redskaber og ting vi kunne bruge i praktikken. En masse metoder vi kunne bruge (I: 4)

At dele af den teoretiske undervisning således indikerer handlingsanvisning for de studerende, kan betyde en determinering af praksis, idet praksis i denne henseende er ensbetydende med at være forudsigelig og kontrollerbar. Denne opfattelse af teori og praksis og forholdet herimellem er gennem tiden blevet stærkt kritiseret af såvel filosoffer som læringsteoretikere. Dreyfus & Dreyfus' (1991) og Schöns (1983; 2001) kritik af denne opfattelse går ud på, at det er teori, som bliver styrende for praksis, hvilket kan betyde en determinering af praksis. Determineringen af praksis kan optræde i forbindelse med, at praktikerne vil have teori til at passe til praktiske situationer, hvilket er en forståelse af praksis som entydig, forudsigelig og kontrollerbar. Denne opfattelse af praksis deler Dreyfus & Dreyfus og Schön imidlertid ikke. De mener, at praksis er karakteriseret ved at være situationsbestemt, foranderlig, uforudsigelig, ukontrollerbar og flertydig. Dreyfus & Dreyfus argumenterer for og påviser, at den menneskelige intelligens er mere en regelfølge, som de kalder et ustruktureret område, som kræver handling ud fra konkrete og kontekstafhængige situationer. Schön henleder opmærksomheden på, at praksis kan komme til at fremstå som en forvirrende anomali i de professionelle stræben efter en

⁷ Aristoteles, Platon, Dreyfus & Dreyfus, Schön, Wackerhausen, Saugstad, Lave & Wenger

teknisk rationalitet, som går ud på at anvende videnskabelig teori og teknik i en instrumentel løsning af problemer. Konsekvenser kan, ifølge Schön, være de studerendes manglende tillid til de professionelle.

Når teori blot bliver handlingsanvisende regler for praksis, så får dette ifølge Dreyfus & Dreyfus og Schön også betydning for de professionelle kompetence til udvikling af faget. Da regelfølge ikke kræver personlig involvering i en praksis, præget af blandt andet det foranderlige samt tavs kundskab, så vil det faktisk forhindre den professionelle i at udvikle kompetence på ekspertniveau (Schön, 1983; Wackerhausen, 1996).

Hvis det formodes, at underviserne, generelt set, lægger sig op ad teoretikere som Dreyfus & Dreyfus og Schön, i forhold til teori-praksis opfattelse, kan det forklare hvorfor de i mindre grad vælger at opbygge undervisningen med teori og metoder der er direkte anvendelige i praksis. Som jeg ser det, opstår problemet i og med at underviserne har én dagsorden og de studerende en anden, altså har de forskellige teori-praksis opfattelser. Det må her være undervisernes opgave at forklare baggrunden for undervisningen på en måde at de studerende forstår, hvorfor de ikke udelukkende bliver tildelt teorier og metoder der er direkte anvendelige i praksis.

Dermed kan det antages at de dele af undervisningen, der bliver udbudt på læreruddannelsen, der bygger på en teori-praksis opfattelse, hvor teori determinerer praksis, er den form for undervisning informanterne ønsker, og de efterspørger endda mere teori, der kan anvendes mere eller mindre direkte i praksis. Dette fører to konflikter med sig. Den første konflikt består af at nogle af underviserne har praksis som det primære, og teorien derfor ikke er handlingsanvisende, og det savnes af informanterne. Den anden konflikt består i, at på trods af at nogle af underviserne har teorien som det primære og anvender teorien som handlingsanvisende, savner informanterne mere af det. Det centrale i disse to konflikter er dermed at underviserne og informanterne tydeligvis har forskellige teori-praksis opfattelser, hvilket underviserne ikke ser ud til at have forstået, og de har derfor ikke anvendt denne viden aktivt i deres undervisning.

Informanternes udsagn dokumenterer, at de i højere grad anser teorien som værende primær i forhold til hvad der kan og skal læres i henholdsvis de teoretiske og praktiske elementer af undervisningen, hvis de ser teorien anvendelig i praksis, hvilket kan henføres til arven fra Platon. De gav derudover, i stor udstrækning udtryk for, at det er væsentligt, at der er en tæt sammenhæng mellem teori og praksis.

8.2 SAMMENHÆNG MELLEM TEORI OG PRAKSIS – ELLER?

Informanterne synes at mene, at undervisernes deltagelse i praktikperioder kunne være med til at højne det teoretiske niveau i den teoretiske undervisning på seminariet, idet de savner at få teoretiseret deres praktikoplevelser både før, under og især efter praktikopholdene.

(...) der var ikke rigtig nogen der havde tid til at hjælpe os, når vi var i tvivl om nogen ting. Der var ikke nogen vejledning, der var ikke nogen vejledningstimer, vi kunne bruge, så det var meget på bar bund med os selv (...) så vi reflekterede selv over alt (I: 2)

Det kan tyde på at informanternes begrundelse for et ønske om, at underviserne kommer ud i praktikken, skal være med henblik på at linke den praksis de oplever i praktikken med den teori de arbejder med på seminariet. Så når der er tale om en tæt sammenhæng mellem teori og praksis, så kan det se ud som om, at det er på teoriens betingelser, hvilket kan vidne om en teknisk rationalitet, som beskrevet og kritiseret af Schön.

Udover den (den obligatoriske opgave/notat der afleveres efter hver praktik)... så selvfølgelig var der nogle snakke på mit hold, vi var jo på forskellige skoler, og vi snakkede om forskellige oplevelser vi havde haft, men meget sådan i fortælleform, det var ikke vanvittigt reflekterende, så var der måske en der sagde vi har oplevet det og det, og så var det vi andre gav lidt feedback på det. Og så var den dag gået, og så var det ligesom et overstået kapitel, og så kunne man se frem til næste praktik (III: 5)

At der ikke var nogen sammenhæng mellem teori og praksis, og når vi kom tilbage (til seminariet efter praktikken) havde vi ham praktiklæreren (underviser fra seminariet) så sad vi og snakkede, og det var jo også hyggeligt nok, og det var så det (...) vi blev evalueret ude på skolen af den lærer vi havde haft og kom tilbage til seminariet og så var det ham: ”hvordan er det gået?” ”er I utilfredse med noget?”, ”nå, ikke?”, ”tak for i dag” (IV: 11)

Således vil informanternes erfaringer og oplevelser, som ikke kan italesættes eller begrebsliggøres, ignoreres i den teoretiske undervisning, selvom der lægges op til at den teoretiske undervisning har sammenhæng med praktikkerne. Informanternes løsning på, at de ser et problem i en manglende sammenhæng mellem teori og praksis er, at de mener, at seminarieunderviserne, må ud i løbet af praktikkerne for at hjælpe de studerende med at relatere deres viden til praksis.

Alle de der seminarielærere skulle faktisk ud i folkeskolen og så ville de sige hold da op... og så ville de se at alle deres tekster, puha (...) de lærere jeg havde, var uddannede folkeskolelærere og så har de læst videre og blevet seminarielærere, så man havde lidt glemte sin egen seminarietid og det at være skolelærer, så det var, der blev undervist på helt vildt højt plan (IV: 5)

Informanterne bliver ved med at vende tilbage til, at der ikke bliver anvendt praksiseksempler i undervisningen, og derfor giver teorien, i flere tilfælde, ikke mening for dem. Når informanterne i materialet refererer til en underviser som værende dygtig, så er det fordi underviseren giver eksempler på praksis, og dermed gør undervisningen praksisnær. Men måske ikke kun eksempler i forhold til teori, men også praksisnære eksempler i sin egen ret, hvilket kan indikere, at informanterne mener, at de også kan lære en form for deltagerkundskab (Saugstad, 2003) i den teoretiske undervisning. Med andre ord, at de kan lære af underviserens eksempler uden at disse eksempler nødvendigvis er teoretiseret.

Også i andre sammenhænge synes informanterne at inkludere flere kundskabsformer i deres udsagn om, hvad der kan og skal læres, hvor. Der synes at være spor helt tilbage til Aristoteles (2000), idet informanterne giver udtryk for, at det ikke er alt der kan sættes ord på, altså at der i praksis også er tale om tavs kundskab og intuition som grundlag for erfaringer, og at de kun i begrænset omfang lærer håndværket (techné) i praktikkerne.

8.3 PRAKSIS, GENEREL TEORI OG TECHNÉ

Informanterne inddrager Aristoteles' tre kundskabsformer, i deres fortælling om, hvad de mener, de kan og skal lære, hvor. De studerende forventer, at der er en tæt sammenhæng mellem teori og praksis, men de giver udtryk for, at der er en manglende anerkendelse af de forskellige kundskaber i henholdsvis teoretisk og praktisk undervisning, og at kundskabsformen techné nærmest er helt udeladt i begge kontekster. Informanterne synes ambivalente i forhold til, om teori i den teoretiske undervisning er anvendelig i praksis.

Jeg synes ikke det gav mig noget, jo, det gav mig noget at være i praktik, men på seminariet gav det mig ikke rigtig noget. Det var noget med at anvende en masse analysemetoder på teksterne, men der var ikke sådan at jeg sagde det her kan jeg virkelig bruge i undervisningen (...) på andet år havde vi en rigtig god underviser, som var meget engageret og gav os en masse redskaber vi kunne bruge i praktikken (I: 1, 4)

At nogle af informanterne giver udtryk for, at man måske ikke lige har opskriften for handling ud fra teori, kan være ensbetydende med, at de studerende præsenteres for teori af mere generel karakter i den teoretiske undervisning, teori som kunne kaldes for epistemé eller tilskuerkundskab, som beskrevet af Saugstad (2003). Nogle af informanterne ser netop teori som en generel kundskab som væsentlig, i og med at det er denne kundskab, som kan give de studerende mulighed for at udvikle lærerfaget.

Informanterne giver også udtryk for at den undervisning, som synes at være tilskuerkundskab, og måske epistemisk, hverken er tidssvarende eller realistisk, fordi den ofte ikke er relateret til praksiseksempler, og den form for kundskab opfattes som højtravende og tilfældig.

Jeg kan slet ikke forestille mig hende (en seminarieunderviser) som skolelærer, hun er på et helt andet niveau end os andre (...) hun fortalte jo hvad der stod i teksten, men hun fortalte ikke, hvordan vi skulle forstå teksten, hun formåede simpelthen ikke rigtig at gøre teksten lidt mere menneskelig, vil jeg kalde det for, det formåede hun simpelthen ikke (IV: 8-9)

Tilskuerkunds-kab ser for informanterne ud til at være personafhængig, relateret til den enkelte underviser, snarere end den er relevant i forhold til lærerfaget og udviklingen heraf, som er hvad blandt andre Schön og Saugstad mener, kan være hensigten med epistemisk kundskab.

Aristoteles' udlægning af phronesis kundskab kommer ligeledes til udtryk, når informanterne fortæller om hvad de opfatter de kan lære i den praktiske undervisning.

Vi fik så en rigtig god praktiklærer, hun var rigtig god til at både og sætte os ind i hvad skolen var og det her med at være lærer, selvom det ikke er meningen med den første praktik, på det tidspunkt hed det vist observationspraktikken, vi skulle lære at observere, men vi fik faktisk også lov til at være praktikere, selvom det var den første praktik. Og det var befriende at få lov til at prøve nogle af tingene af i stedet for bare at sidde og kigge på, det var dejligt (III: 5)

Her giver informanterne til kende, at de lærer en unik viden, som ikke kan læses i bøger, hvor de lærer af såvel oplevelserne med eleverne og praktiklæreren. Hermed er der tale om phronesis eller den kundskab Saugstad kalder deltagerkundskab. Det ser imidlertid ud til, at det er en kundskab, som informanterne på sin vis må stjæle sig til, i og med at denne kundskab ikke synes legitimeret i praktikken, selvom det netop er der, denne kundskabstilegnelse er mulig. At denne kundskabsform ikke er legitimeret i sin egen ret

gør, at de studerende undertrykker den viden, de måtte have tilegnet sig i disse unikke situationer.

Der var en dreng i femte klasse som havde svært ved at sidde stille og havde svært ved at koncentrere sig længere tid af gangen, men lige så snart man tog ham ud og tog ham væk fra klassen, så kunne han læse og skrive, men han skulle spille op på en eller anden måde, når han sad derinde var han den smarte dreng, så tænker jeg at han er taktil, det er jeg jo selv. Vi tog ham ud, men det var meget ilde set, det gjorde man bare ikke. Fordi der skulle være plads til alle og det er der jo selvfølgelig også, men der var bare ikke plads til at han ikke kunne sidde stille. Ideen var jo ikke at man kunne tage ham ud, tage ham væk. Det gjorde man bare ikke (IV: 4)

Det kan hermed siges, at denne viden, som ikke passer ind i fagkollektivets opfattelse af legitim viden, bliver ignoreret og undertrykt af de studerende, hvilket ifølge Schön kan betyde, at praksis fremstår som en forvirrende anomali.

Den tredje kundskabsform hentet fra Aristoteles er *techné* og denne kundskab træder også frem i informanternes fortælling, som en kundskabsform de har en forventning om, at de skal lære/stifte bekendtskab med i undervisningen, og derefter har mulighed for at afprøve i praktikken.

Jeg synes de nedprioriterer praktikken i en grad der er uhyggelig, for man finder ikke ud af hvordan det er at være lærer ved at have tre praktikker. Jeg mener, hellere knække halsen i en praktik end når du rent faktisk er færdiguddannet (III: 5)

Det kan hermed se ud som om, at *techné*, i lighed med *phronesis*, er en kundskabsform, som de studerende også må stjele sig til i praktikken, selvom det er her håndværket i faget kan læres, i og med at eleverne er til stede og dermed en situation, som er karakteriseret ved det unikke, foranderlige og komplekse. At denne undervisningsform ikke synes at være legitimeret i praktikken, ifølge informanternes opfattelse, kan få den konsekvens, at de let ville kunne blive overvældet af nogle situationer som nyuddannede, når det praktiske hånddelag ikke er lært i uddannelsen.

8.4 PROBLEMATIKKER RELATERET TIL DEN TEORETISKE UNDERVISNING

På baggrund af den ovenstående analyse, viser det sig, at der er divergerende opfattelser og dermed også forskellige forventninger til hvad, informanterne mener de kan og skal lære i de teoretiske og praktiske elementer af uddannelsen. Informanterne har

overvejende en forventning om, at de i den teoretiske undervisning får mulighed for at arbejde med praksiseksempler, men der synes at være en manglende anerkendelse, af de studerendes praksiseksempler, såfremt disse ikke direkte kan relateres til teori. Denne neglect af autentiske praksiseksempler kan få den konsekvens, at den teoretiske undervisning baserer sig på teori i sin egen ret, og dermed tages der ikke højde for, at praksis og dermed genstandsfeltet er karakteriseret ved kontinuerlig forandring, som kunne inddrages som empiri i den teoretiske undervisning, med henblik på at udvikle lærerfaget, herunder lærergerningen.

Desuden kan manglende anerkendelse af de studerendes nutidige, autentiske praksiseksempler få den konsekvens, at teori i den teoretiske undervisning er forældet, forstået på den måde, at den ikke kan relateres til nutidig undervisning i folkeskolen, men udelukkende fungerer som teori i sin egen ret. Således kan praksiseksempler komme til at tangere af, hvad Schön kalder for, anomalier, set i forhold til teori. Teori synes i stedet at blive betragtet som foreskrivende for praksis. Eksempelvis efterlyser flere af informanterne at teorien i højere grad bør bestå af metoder og teknikker, der er direkte anvendelige i praksis. Det vidner om den tekniske rationalitets gennemslagskraft, også i den teoretiske undervisning. Dette kan betyde at praksis determineres, hvorved udvikling af lærergerningen, kommer til at fremstå som det Wackerhausen kalder ren retorik, i og med at der i den teoretiske undervisning tilsyneladende ikke eksplicit arbejdes med relevante faglige problemstillinger fra de studerendes praktikker.

8.5 PROBLEMATIKKER RELATERET TIL SAMMENHÆNGEN MELLEM TEORI OG PRAKSIS

Det viser sig hos informanterne at der ikke skelnes mellem forskellige kontekster for, hvad der skal læres hvor. Der tales derimod om, at der må skabes en større sammenhæng mellem lærerseminarierne og praktikskolerne. Eksempelvis foreslås det, at seminarieunderviserne skal være mere deltagende i praktikperioderne, dette med henblik på at seminarieunderviserne ved, hvad der foregår i begge kontekster, og dermed ville kunne agere bindeled mellem konteksterne for, at de kan være med til at skabe sammenhæng mellem teori og praksis, hvilket informanterne efterlyser, som manglende i uddannelsen.

Problematikker relateret til, at seminarieunderviseren skal være deltagende og teoretiserende i de studerendes praktikker, kan anskues ud fra flere vinkler. Tilsyneladende skelnes der i dette forslag ikke mellem, at de to kontekster indeholder vidt forskellige læringsmuligheder, i og med at praksis er karakteriseret ved det komplekse, ustabile, det usikre, det unikke, det situationelle og etiske dilemmaer, som fremhævet af

Aristoteles (2000), Saugstad (2003), Dreyfus & Dreyfus (1991) og Schön (1983), hvorimod teoretisk undervisning er karakteriseret som epistemé, forstået som generel teori, rekonstruerede handlinger i en begrebslig og abstrakt tænkning, hvor teori er tidløs og universel og dens formål er forklaring og ikke problemløsning, som fremhævet af Callewert (2001). Ligeledes er teoretisk undervisning karakteriseret ved tid til refleksion, metodologi og læring af akademiske kompetencer. Denne manglende skelnen mellem de to læringsrums forskellighed er altså problematisk i og med at de stiller forskellige forventninger og krav til de studerende, samtidig med at de giver mulighed for forskellige former for videnstilegnelse.

En interessant vinkel på denne problematik, er at det er seminarieunderviseren der efterlyses i praktikken, men ikke praktiklæreren der efterlyses i den teoretiske undervisning. Dette er endnu et eksempel på, at praktiklærerens kompetencer ikke anerkendes i samme grad som seminarieunderviseren. Men denne manglende anerkendelse af praktiklærerne er måske ikke uden grund. Det forholder sig sådan, at det som udgangspunkt anbefales, at den folkeskolelærer der er ansvarlig for praktikanterne, skal have taget praktiklæreruddannelsen. I praksis er det bare langt fra sådan det forholder sig. I praksis er det langt mere realistisk, at en praktikskole har én lærer med praktiklæreruddannelsen, som så får en mere koordinerende rolle på skolen, og dermed ikke bliver kontaktlærer til praktikanterne. En mulighed for praktiklærerne, i forhold til at opnå anerkendelse fra de studerende, ville være at indføre det som et krav, at de lærere der modtager praktikanter, har gennemført praktiklæreruddannelsen. Det er dog et forholdsvis urealistisk bud, da langt de fleste folkeskoler kæmper med stramt budget, og er nødt til at prioritere, i forhold til hvilke efteruddannelser der bliver givet penge til. Desværre er praktiklæreruddannelsen ikke en af dem.

Dette er endnu et eksempel på determination af praksis, og et tegn på at praktikkerne ikke bliver prioriteret højt nok, i hvert fald hvis man tager udgangspunkt i informanternes udsagn. Dette kunne ellers være et bud på hvordan sammenhængen mellem teori og praksis kunne forbedres, idet praktiklæreren i højere grad ville være i stand til at koble teorien, til den praksis de studerende oplever i praktikkerne.

8.6 TEORETIKERENS TEORI OG PRAKTIKERENS PRAKSIS?

Med udgangspunkt i det empiriske materiale er det tydeligt at se, at det for informanterne har haft betydning, at de har haft forudgående erfaring med folkeskolen, inden de startede på læreruddannelsen. Med det som baggrund kan man sige, at informanterne tager udgangspunktet som ”praktikeren”, hvor seminarieunderviserne tager udgangspunktet

som "teoretikeren". Udover at informanterne tager udgangspunktet som praktikerens, gør det samme sig gældende for praktiklærerne.

Altså selvfølgelig kunne jeg følge med, men det var ikke altid jeg kunne følge deres (seminarieunderviserne) tankegang i teksten, jeg havde min egen, altså jeg havde, jeg ved ikke, om det er rigtigt eller forkert, men jeg fortolkede det til hvordan jeg selv ville gøre (IV: 5)

Ovenstående citat vidner om at IV sidder i undervisningssituationen på seminarierne og forholder det underviseren siger til en tænkt praksissituation. Dette viser forskellen mellem hende og underviseren, hvilket indikerer at IV tænker som praktikerens og underviserne tænker som teoretikeren.

Med henvisning tilbage til afsnit 5.6, hvor der blev sat fokus på Gabrielsens syn på henholdsvis teoretikeren og praktikerens udgangspunkt for teori-praksis diskussionen, samt de løbende konklusioner af at studerende og undervisere positionerer sig forskelligt i forhold til teori-praksis opfattelser, vil der her blive diskuteret betydningen af at acceptere, at teoretikeren og praktikerens går til teori-praksis diskussionen med to vidt forskellige udgangspunkter. For at anvende denne viden til noget konstruktivt, er det nødvendigt at fokusere på hvad teoretikeren og praktikerens hver især har af kompetencer, og om disse kompetencer sammen kan muliggøre, at teoretikeren og praktikerens i et samspil kan bidrage til udviklingen af læreruddannelsen. Dette med udgangspunkt i at seminarieunderviserne indtager positionen som teoretikeren og praktiklæreren indtager positionen som praktikerens. Ved at kombinere de to udgangspunkter og måder at tematisere teori og praksis på kunne det yderligere muliggøre en ny og forhåbentlig mindre problemfyldt teori-praksis forståelse i læreruddannelsen. Derudover kan dette være med til at pointere vigtigheden i at praktiklæreren kompetencer anerkendes til fulde og vigtigheden i at efteruddanne praktiklæreren så kompetencerne vedligeholdes og kan anvendes i forhold til undervisning af de studerende i praksis.

Hvis det antages at udgangspunktet for teoretikeren er, at teori i bund og grund er en overordnet diskussion af et givent emne, hvor overordnet her betyder, at den, modsat praksis, er løsrevet fra konkrete situationer, vil det sige at teori er at kunne diskutere et emne uden tilknytning til en konkret kontekst. Teoriens styrke er med teoretikeren udgangspunkt, at den helt generelt kan diskutere pædagogiske og didaktiske problemstillinger. Dermed bliver teori altså at diskutere et emne uden at relatere det til konkrete diskussioner og deres individuelle omstændigheder. Hvis ovenstående antages,

betyder det at teoretikerens praksisbegreb egentlig også er placeret på det teoretiske niveau.

Hvis det på den anden side antages, at praktikerer mener, at man skal tilnærme sig noget med udgangspunkt i et konkret eksempel, medfører det at praksis i bund og grund er at tage udgangspunkt i en konkret situation og ikke en abstraktion. Det, som gør det til praksis, er at handlingen i den enkelte situation ikke umiddelbart kan overføres til en anden situation, altså kan overføres direkte fra en kontekst til en anden. Eftersom enhver handling er konkret, må den nemlig altid tilpasses alle de individuelle aspekter der kendetegner netop den konkrete kontekst. Netop de individuelle og særlige forhold, og ikke de forhold der går igen hos alle elever, udgør således det centrale i det praktiske fokus. Med denne antagelse bliver det klart at den stereotype praktikers teoriforståelse for så vidt stadig vedrører praksis. Hvis praksis forstås som alt det individuelle, alt det der kan variere fra situation til situation, så må det nemlig stadig være praksis, når man diskuterer alle disse individuelle forhold. Dermed bestemmes praksis ikke ved at den involverede elev er til stede, men ved at det er en specifik hændelse og alle dens individuelle forhold der diskuteres. Mens teoretikerer kan undervise i teorien, er det omvendt praktikerer der må undervise i praksis. For at dette kan lade sig gøre er det nødvendigt at praktiklærerne bliver prioriteret og anerkendt for deres kompetencer, og for den sags skyld bliver efteruddannet, for at videregive en kvalificeret undervisning i praksis.

Gennem på denne måde at trække de to stereotyper op, klargøres det hvorfor en kombination af de to forståelser er nødvendig, hvis både det særegne ved praksis og det særegne ved teori skal tilgodeses. Hvis man i stedet for at følge enten teoretikerer eller praktikerer hele vejen, kun følger teoretikerer i det teoretiske og praktikerer i det praktiske, bliver det nemlig klart, at der egentlig er tale om to radikalt forskellige tilgange til verden.

Teori og praksis er i bund og grund to helt forskellige måder at fokusere på. Sat helt på spidsen: på den ene side teoriens fokusering på ét isoleret aspekt ved mange sagsforhold. På den anden side praksis' fokusering på alle aspekter ved et enkelt sagsforhold. To fokuseringer med hvert sit formål: På den ene side at vide det helt rigtige, helt generelt, som det antages er udgangspunktet for underviserne på seminarierne og på den anden side at kunne handle rigtigt, helt konkret, som det antages er udgangspunktet for informanterne og praktiklærerne.

Hvis teori og praksis derimod ikke anskues som to forskellige måder at gøre det samme på, men som to forskellige måder at gøre to forskellige ting på, så forsvinder konflikten mellem diverse teori-praksis opfattelser. Hvis teori og praksis er nødvendige på hver sit område og frugtbare på hver sin måde, så er der pludselig ikke tale om

konkurrerende, men supplerende størrelser. Opstår konflikten må denne løses ved at finde ud af hvor fokus ligger; om fokus er handling eller viden. Dermed vil de studerende også have mulighed for at udnytte den kompetence der ligger i henholdsvis de teoretiske og de praktiske elementer af læreruddannelsen.

DEL 5

9. KONKLUSION

Omdrejningspunktet har gennem specialet været, diskursen om hvad teori og praksis er, hvilken sammenhæng der er mellem disse begreber, eller bør være, med et særligt fokus på informanternes opfattelser af hvad der kan og skal læres i henholdsvis de teoretiske og praktiske elementer af læreruddannelsen.

Teori og praksis er, som udgangspunkt i specialet, anvendt som brede inklusive begreber, hvorefter de er blevet finpudset i forhold til specialets teoretiske fundament. Gennemgående i specialet fremstår samspillet mellem begreberne tydeligt, da informanternes opfattelse af ét af begreberne implicerer det andet, hvilket medfører at en diskussion af ét af begreberne implicerer det andet.

Mine empiriske studier klarlægger, at der eksisterer betydningsfulde forskelle i opfattelsen af, hvad et givtigt teori-praksis forhold er. Resultater hentet ud af analysen fremhæves her i konklusionen, med målet om at svare på problemformuleringen:

- Hvilke opfattelser har studerende, der har fravalgt læreruddannelsen undervejs, af hvad der kan og skal læres i henholdsvis de teoretiske og praktiske elementer af læreruddannelsen?
- Hvilke implikationer og problematikker har disse opfattelser for de studerendes gennemførelse af læreruddannelsen?

Det er tydeligt i datamaterialet og gennem analysen, at informanternes forudgående erfaringer som lærervikarer har haft stor betydning for deres valg om at søge ind på læreruddannelsen. Qua denne meget konkrete viden og erfaring de har opnået i denne sammenhæng, har informanterne forventninger om, at de i læreruddannelsen skal have svar på de mange spørgsmål, der rejste sig gennem deres tid som lærervikar. Informanterne er langt overvejende af den opfattelse at teorien skal være foreskrivende/handlingsanvisende for praksis, da de ser teori som primær og praksis som omsat teori. Der er i denne forbindelse tale om, Schöns anvendelse af begrebet, en rationalistisk forståelse af teori-praksis forholdet eller en meget traditionel uddannelsesforståelse. Dette indebærer, at informanterne har et syn på praksis som

værende entydig, forudsigelig og kontrollerbar, hvilket kan betyde en determinering af praksis. Informanternes syn på praksis som værende forudsigelig og kontrollerbar kan have en konsekvens i forhold til udvikling af lærerfaget, da det, ifølge Dreyfus & Dreyfus og Schön, kan forhindre den professionelle i at udvikle kompetence på ekspertniveau.

Informanterne har en klar forventning om, at der skal være sammenhæng mellem teori og praksis. Det er dog tydeligt, at de ønsker sammenhængen skal være på teoriens betingelser, idet de ønsker at kunne trække direkte paralleller mellem den teoretiske undervisning fra seminariet til virkeligheden på praktikskolen, hvilket vidner om, hvad Schön ville kalde for en teknisk rationalitet. Informanterne føler, at det er problematisk, at der ikke kan trækkes direkte paralleller mellem den teoretiske undervisning og deres praktikperioder. Dette understreger det faktum, at informanterne opfatter teori som en form for konvention som fremkommer ved den pragmatiske sandhedskontrol; at det virker i praksis. Dermed bliver synet på teori at det er en artikulering af praksis, uden at det dog helt kan løsrives.

I forhold til informanternes praktikoplevelser, har disse været meget afhængige af hvilken praktikskole de er kommet ud på, og i særdeleshed hvilken praktiklærer der har modtaget dem. Succeskriteriet for en god praktikoplevelse kan derfor i høj grad tilskrives, den praktiklærer de har haft. Informanterne har i størstedelen af deres praktikoplevelser følt en ligestyldighed fra seminariets side, som resultat af at deltagelsen fra seminarieundervisere under praktikkerne har været begrænset og i enkelte tilfælde ikke eksisterende. Den generelle opfattelse af samarbejdet mellem seminariet og praktikskolen er, at der intet samarbejde er. Det ønskes af informanterne at seminarieunderviserne i højere grad deltog i en observerende rolle for at muliggøre en kobling af teori og praksis. Informanterne savner at få teoretiseret deres praksisoplevelser både før, under og efter praktikkerne, idet de mener, at det teoretiske niveau kunne højnes i den teoretiske undervisning, hvis de kunne få teoretiseret deres praktikoplevelser. Som resultat af denne manglende deltagelse fra undervisernes side, vil de studerendes erfaringer og oplevelser som ikke kan italesættes eller begrebsliggøres, blive ignoreret i den teoretiske undervisning. Dette medfører en manglende anerkendelse af tavs viden, hvilket begrænser den reflektive praktikers evne til problembestemmelse og refleksion-i-og-over handling i unikke, uforudsigelige og komplekse praksiszoner. Dermed kan det konkluderes, at informanterne har den opfattelse, at de teoretiske elementer på læreruddannelsen skal give dem en viden om, en indsigt i, en forståelse for og redskaber til konkrete praksissituationer. I forhold til læreruddannelsens praktiske elementer er det informanternes opfattelse, at uddannelsen skal bidrage med en praksis, hvori det er muligt at anvende den teori, de har opnået i de teoretiske elementer af læreruddannelsen.

Dermed anerkender de ikke praksis' særegne kompetencer, men ser praksis som en mulighed for enten at verificere eller falsificere deres forståelse af den teoretiske undervisning.

Underviserne spiller en stor rolle, i forhold til informanternes opfattelse af hvad der kan og skal læres. I den sammenhæng kan det konkluderes, at undervisernes forskellighed er problematisk for informanterne. Informanterne fremstår som havende et holistisk syn på undervisningen, og de undervisere der formår at give studerende et helhedsbillede af teori og praksis er dem, informanterne anser som værende "dygtige" undervisere. Derudover er det svært for informanterne at blive assimileret til undervisernes forståelse, da deres forudgående erfaringer står i vejen for dette, og dermed bliver deres erfaring en hæmsko, da deres oplevelse er, at den teoretiske undervisning på seminarierne har været meget normativ. Det er tydeligt, at informanterne gennem deres tid på læreruddannelsen har "fået lov" til at holde fast i deres forforståelse i forhold til relationen mellem teori og praksis, og de er derfor ikke klar over, hvorfor de skal lære generel teori.

De problematikker de divergente teori-praksis opfattelser medfører, gør det essentielt at konkludere på vigtigheden i, at alle implicerede i læreruddannelsen anerkender både teori og praksis' særegne kompetencer, hvilket ville skabe mulighed for, at de konflikter der eksisterer, vil kunne om ikke fuldstændigt undgås, så mindskes. Her gælder det især samarbejdet mellem praktikskole og seminarium, og de praktiklærere og seminarieundervisere der har kontakt med de studerende. Hvis de to institutioner anerkender hinandens kompetencer til fulde, vil der være stor mulighed for at de studerende vil opfatte både de teoretiske og praktiske elementer af læreruddannelsen, som værende det bedste af to verdener.

Gennem analysen og denne konklusion er det tydeligt, at der er meget divergente teori-praksis opfattelser i spil, båd informanterne imellem, men i særdeleshed mellem informanterne og deres undervisere. Disse forskelligheder gør, at informanterne og underviserne ikke "taler samme sprog", hvilket bevirker en manglende forståelse mellem parterne samt at konflikter og frustrationer opstår. Med baggrund i ovenstående kan det ikke konkluderes at en ændring i teori-praksis forholdene på læreruddannelsen direkte vil resultere i et mindre frafald. Det, der derimod kan konkluderes, er, at teori-praksis forholdene for informanterne har været en faktor i forhold til valget om at afbryde uddannelsen, og derfor kunne der med fordel ændres i teori-praksis forholdene på læreruddannelsen.

Der er faldgruber og adskillige hensyn der skal tages, når man laver en undersøgelse baseret på kvalitative forskningsinterview. Men jeg synes, at jeg har været opmærksom på mange af de perspektiver, der kan argumentere imod, når man vælger at anvende det

kvalitative forskningsinterview. Jeg mener, at kunne stå inde for denne undersøgelse som videnskabelig, blandt andet fordi interviewmaterialet har vist sig at føre i retninger, hvor ikke alle har været inkluderet i mine egne ekspliciterede forudgående antagelser. Resultaterne i undersøgelsen har ikke generaliserende karakter, men jeg mener, at der er grundlag for videre forskning inden for området, da resultaterne peger i retning af ny og værdifuld viden, i forhold til at forebygge frafald på læreruddannelsen.

9.1 PERSPEKTIVERENDE REFLEKSIONER

Dette speciale sætter forholdet mellem teori og praksis som en faktor i forbindelse med at studerende fravælger læreruddannelsen undervejs. Det fremgår blandt andet af konklusionen, at der eksisterer spændinger mellem informanterne og deres undervisere, som følge af en manglende forståelse af hinanden.

Det konstateres i konklusionen, at underviserne ikke har været i stand til at arbejde ud fra informanternes ståsted, idet det ikke er lykket dem at give informanterne en forløsning på deres frustrationer. Det antages i denne sammenhæng, at underviserne i langt højere grad kunne have undgået disse frustrationer og konflikter ved at dele deres didaktiske overvejelser omkring undervisningen med de studerende, for på den måde at skabe et fælles udgangspunkt for den teoretiske undervisning. I tråd med at underviserne burde have været mere opmærksomme på at dele deres didaktiske overvejelser med de studerende, kunne det se ud til, at de samtidig skulle have skabt sig et større overblik over de studerendes erfaring samt forventninger til uddannelsen og dermed finde frem til udgangspunktet for de studerende. Hvis underviserne formåede dette, kunne man antage at de studerendes refleksionsniveau ville højnes, og som følge af dette kunne de studerende måske i højere grad være i stand til at se meningen med en teoretisk undervisning, der ikke er direkte anvendelig i praksis. Med dette kunne man antage at de studerende kunne opnå evnen til at anskue viden om generel teori som noget værdifuldt i sig selv, og i forhold til praksis som helhed i stedet for kun at søge at linke teorien til enkeltstående praksissituationer. De studerendes refleksionsniveau er problematisk, fordi de forventer at kunne sætte direkte forbindelse mellem enhver teori og praksis, dette må som udgangspunkt være underviserens ansvar at overbevise dem om de undervisningsstrategier de anvender.

Gennem specialet har der især været fokus på hvordan Aristoteles', Dreyfus & Dreyfus', Schöns og Lave & Wengers teorier og begreber inden for teori-praksis diskussionen, har kunnet anvendes i forhold til de teori-praksis opfattelser der eksisterer i

datamaterialet. De har gjort det muligt at få begrebsliggjort de oplevelser og erfaringer informanterne har haft i løbet af deres tid som lærerstuderende.

Aristoteles kan med fokus på de intellektuelle dyder give nogle forklaringsmuligheder på, hvad læring i praksis indeholder. Schön kan give et bud på, hvordan informanterne kunne få yderligere indsigt til fremtidige situationer gennem praksis, der ikke direkte kan kobles på en teori. Schöns refleksionsbegreb anskues dog som værende utilstrækkeligt til at forklare læring i de komplekse situationer, informanterne har oplevet, og spørgsmålet er her om man kan forvente læring her, eller om praksissituationen bør splittes op i enkelte undervisningsprocedurer og læres adskilt fra den komplekse praksis, som er det informanterne antyder, ville være hensigtsmæssigt. Med Lave og Wengers teorier om situeret læring og legitim perifer deltagelse bliver det klart, at de studerende nødvendigvis må indgå i uopsplittede situationer for at kunne udvikle rutiner. De må indgå i praksisfællesskaber, hvor der er konfliktfelter, hvis de skal kunne beherske samarbejdet. Det er også indlysende, at de studerende skal beherske det abstrakte sprog såvel som dagligdagens sprog, hvis de skal blive dygtige i deres praksis. Aristoteles', Dreyfus & Dreyfus', Schöns og Lave & Wengers teorier og begreber kan, på baggrund af dette, siges at kunne bidrage med nye forståelser, der kan medføre innovative tiltag til at forbedre læring i praksis fremover.

Ved anvendelse af disse teoretikere sammenkoblet med en anerkendelse af at teori og praksis har særegne kompetencer inden for hvert deres område, kunne der skabe mulighed for en opkvalificering af læreruddannelsen med større tilfredshed hos de studerende, hvilket på sigt forhåbentlig ville kunne udmønte sig i færre frafaldne.

9.2 KRITISKE REFLEKSIONER

9.2.1 ANVENDELSE AF DET KVALITATIVE FORSKNINGSINTERVIEW

Som novice inden for kvalitativ forskning, har jeg fundet det nødvendigt at støtte mig op ad eksperternes udlægning af hvad der er vigtigt inden for området. Med den tanke i baghovedet har nærværende undersøgelse konstant resulteret i refleksioner omhandlende især validiteten i undersøgelsen. Med denne novicestatus inden for kvalitativ forskning, har der derfor løbende været kritiske refleksioner over min egen person som interviewer/forsker, over metoden for dataindsamling og bearbejdning samt over etiske spørgsmål i forbindelse med anvendelse af det kvalitative forskningsinterview, især i forhold til analyse, verificering samt rapportering. Derfor har jeg valgt at udarbejde dette

afsnit for at mine kritiske refleksioner bliver til tekst, og dermed giver en indsigt i de løbende overvejelser jeg har gjort mig.

9.2.2 VIDENSKABELIGT, TROVÆRDIGT, VALIDT ELLER EJ?

En generel opfattelse af undersøgelser der udelukkende bygger på kvalitative undersøgelser, er at de ikke i lige så høj grad kan kalde sig videnskabelige undersøgelser. I nærværende undersøgelse har der fra starten af været fokus på at arbejde på det videnskabelige niveau. Jeg forbeholder mig her retten til at anvende videnskab i en bred definition, hvor videnskab skal producere viden, og at denne viden skal være ny, systematisk og opnået metodologisk dermed lægger jeg mig op af Kvaless definition af videnskab, som værende:

Metodologisk produktion af ny, systematisk viden (Kvale, 1997: 69)

Inddragelse af kvantitative undersøgelsesmetoder kunne have bidraget med forskellige statistiske oplysninger, så som alder, forældrenes uddannelsesniveau etc. Men disse undersøgelser er blevet foretaget før, så sent som i 2008 af AKF (Jensen, 2008). Derfor har energien og fokus i denne undersøgelse ligget på fortolkningen af informanternes oplevelser med deres tid som studerende på lærerseminariet, med henblik på at finde frem til områder der kunne indikere hvilke årsager spiller ind i fravalget af læreruddannelsen, og om teori-praksis forhold spiller en rolle i dette fravalg, og i så fald hvilke(n).

For at arbejde på videnskabeligt niveau er det vigtigt at der arbejdes med metoder, som man systematisk og på pålidelig vis kan studere verden med. I specialet har jeg netop derfor haft særlig fokus på at gå systematisk til værks i analysen ved at anvende den trefoldige mimesis som metode.

Det man ser gennem analysen kan være forstyrret af forhold man ikke kan se. Det kan opstå selv med gode data og systematiske metoder, fordi selektionen af data ofte vil afhænge af forhold, man ikke kan se, med mindre man arbejder med værktøjer, der kan løse det problem. Derfor har det i specialet været prioriteret at eksplicite min egen forforståelse, da en beskrivelse af egen erfaringsverden, er forbundet med at opnå videnskabelig gyldighed (Schultz Jørgensen, 1997: 127).

Min pointe er i kort form: at videnskabeligheden ikke handler om metoden, men spørgsmålet/teorien. Metoder skal derimod løse problemet om, hvordan verden er tilgængelig for os, fordi man, når man arbejder videnskabeligt, vil lade ens teorier møde virkeligheden gennem tests. Metoder er værktøj. Værktøjer hjælper forskeren, på grund af

og ikke på trods af at verden er kompleks, og på grund af at man har begrænsede kognitive kapaciteter og dermed ikke kan overskue en kompleks verden. Heri ligger også, at brugen af metoder netop viser, at man forholder sig ydmygt til sit fag og sin analysegenstand.

9.2.3 INTERVIEW ELLER TERAPEUTISK SAMTALE?

For nogle af de tidligere studerende der har valgt at fravælge lærerstudiet undervejs, kan der gemme sig nogle traumatiserede oplevelser og episoder, hvilket kan gøre at man spørger sig selv om dette var et interview eller en terapeutisk samtale.

IV blev sent i interviewet meget berørt af at fortælle om sine oplevelser gennem hendes tid på læreruddannelsen, og samtalen kom til at veksle mellem at være et interview og en terapeutisk samtale. Kvale skelner mellem terapeutiske samtaler og interviews. Han siger blandt andet, at det er uetisk i et forskningsinterview, at tilskynde informanten til nye fortolkninger eller emotionelle forandringer, og at man skal derfor så vidt muligt stille afklarende spørgsmål til de konkrete handlinger (Kvale 1997: 160).

Men hvor går grænsen? Hvornår går samtalen hen og bliver terapeutisk, og hvilke spørgsmål skaber en terapeutisk samtale? Tjørnhøj siger, at enhver samtale er intervenserende (Tjørnhøj 2003: 94), og med det udgangspunkt, mener jeg ikke det på forhånd er til at vide, hvilke spørgsmål der sætter hvilke refleksioner i gang hos informanten. Under mit interview med IV stillede jeg hende på et tidspunkt spørgsmålet *"Lå der andet i løbet af de to år, som kan have spillet ind i forhold til dit fravalg af studiet?"* Spørgsmålet var ment som et afklarende spørgsmål, idet jeg var interesseret i, at få viden om andre perspektiver på hendes fravalg. Men hendes svar om, at hendes far blev erklæret syg med prostatakræft og hendes frustrationer over, at han ikke ville opereres, hvilket gav ham en alt for tidlig død, ændrede kursen for interviewet. De følgende 12 minutter omhandlede interviewet private tanker om farens valg om ikke at blive opereret, om hun selv ville have valgt det samme og afslutningsvis bemærker hun at det her måske var for meget for hende til at holde fast i studiet, men at det altså ikke var derfor hun fravalgte lærerseminariet. Spørgsmålet *"Lå der andet i løbet af de to år, som kan have spillet ind i forhold til dit fravalg af studiet"* havde sat en masse tanker i gang hos IV. IV havde under interviewet dels fortalt at hun udelukkende havde valgt studiet fra på grund af den manglende sammenhæng mellem teori og praksis og nogle dårlige oplevelser hos undervisere på seminariet. Det spørgsmål jeg stillede som et afklarende spørgsmål, blev til et yderst refleksiøst spørgsmål, der i virkeligheden tilskyndede IV til en ny selvfortolkning af hendes valg og beslutningsproces, hvilket lige præcis er det som Kvale kalder uetisk.

Omvendt kan man sige, at ved at undgå at stille spørgsmål der går tæt på, risikerer man at undersøgelsen bliver mindre valid, fordi for meget forbliver usagt. Dette har været en af de store udfordringer for mig i denne undersøgelse, at stille tilpas afklarende spørgsmål, uden at disse ændrer på den fortolkning og betydning informanterne har tillagt sit fravalg af lærerstudiet.

Distancen har til tider været vanskelig at skabe, da jeg qua min egen uddannelse til lærer samt mit nuværende studie, har en forforståelse for temaerne i undersøgelsen. Derfor var valget om at eksplicitere min egen opfattelse af teori-praksis forholdet, en lettelse at få skrevet, da det gjorde mig opmærksom på denne, og dermed i stand til at distancere mig til min egen forforståelse. Gennem interviewene har jeg oplevet at blive forarget over nogle af de episoder informanterne har fortalt om, men jeg mener det er lykkedes for mig undervejs gennem nærværende speciales udformning, at trække den distance der er nødvendig for at videnskabeliggøre undersøgelsen. Og med en, til tider temmelig opslidende, kontinuerlig refleksion over min egen rolle, mener jeg trods alt, at undersøgelsens resultater kan betragtes som værende valide.

KILDE- OG LITTERATURLISTE

- Andersen, I. (2002): *Den skinbarlige sandhed*. Samfundslitteratur
- Aristoteles (1995): *Den Nikomacheiske Etik*. Frederiksberg: Det Lille Forlag
- Aristoteles (2000): *Etikken*. Frederiksberg: Det lille forlag
- Bekendtgørelse nr. 408 af 11/05/2009 lokaliseret på world wide web d. 13.3.2010
<https://www.retsinformation.dk/Forms/RO710.aspx?id=124492>
- Braad, K.B. (2008): *Er teori praktisk?* København: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole
- Braad, K.B. et al (2007): *Teori og praksis i læreruddannelsen. Analyser og perspektiver*. København: CVU København og Nordsjælland
- Callewaert, S. (2001): På vej mod en generel teori om professionel viden og handlen. In: Petersen, K.A. (red): *Praktikker i erhverv og uddannelse*. Viborg: Nørhaven A/S
- Collin, F. & Køppe, S. (red) (1995): *Humanistisk videnskabsteori*. København: Danmarks Radio Forlaget
- Dale, E.L. (1998): *Pædagogisk professionalitet*. Århus: Klim
- Delmar, C. & Pedersen, B. (2003): Forskningsmetode og netværkssamarbejde – en kvalitativ metode inspireret af Ricoeur. In: Lorensen, M. et al (red)(2003): *Forskning i klinisk sygepleje 2 – metoder og vidensudvikling*. København: Akademisk Forlag A/S
- Dreyfus, H. & Dreyfus, S. (1991): *Intuitiv ekspertise – Den bristede drøm om tænkende maskiner*. København: Munksgaard
- Etiske principper for nordiske psykologer 2002-2004. Lokaliseret på world wide web 14. 4.2010
http://www.dp.dk/da/Om%20Foreningen/~media/Dansk%20Psykolog%20Forening/Filer_dp/Faelles%20filer/Publikationer/Om%20foreningen/etiske%20principper%202008-10.ashx
- EVA (2003): *Læreruddannelsen*. København: Danmarks Evalueringsinstitut
- Gabrielsen, J. (2001): Den teoretiske forskel eller forskellen i praksis. In: Petersen, K.A. (red.) (2001): *Praktikker i erhverv og uddannelse*. Viborg: Akademisk Forlag
- Gabrielsen, J. (1999): Teori og praksis eller praksis og teori. *VERA* nr. 7, 1999
- Gabrielsen, T.S. (1995): En diskussion af forholdet mellem pædagogikkens teori og praksis. *Dansk Pædagogisk tidsskrift* nr. 2, 1995
- Gadamer, H-G. (2007): *Sandhed og metode – grundtræk af en hermeneutisk filosofi*. Århus: Academica
- Gulddal, J. & Møller, M. (1999): *Hermeneutik – En antologi om forståelse*. København: Gyldendal

- Gyldendals fremmedordbog (1960). København: Gyldendal
- Henningsen, C. et al (2006): *Teori og praksis i læreruddannelsen. En interviewundersøgelse*. København: CVU København og Nordsjælland
- Hermansen, M. (2003). *Omlæring*. Gylling: Forlaget Klim
- Holme, I. M. & Solvang, B. K. (1996): *Metodevalg og metodebrug*. Otta: Tano A/S
- Illeris, K. (red)(2002): *Udspil om læring i arbejdslivet*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag
- Jensen, L.B. (2004): *Fra Patos til Logos - videnskabsretorik for begyndere*. Roskilde Universitetsforlag
- Jensen, T.P. et al(2008): *Professionsbacheloruddannelserne – de studerendes vurdering af studiemiljø, studieformer og motivation for at gennemføre*. København: AKF
- Jensen, T.P. (2009): Stort frafald på professionshøjskolerne. Lokaliseret på World Wide Web d. 14. maj 2010
http://www.akf.dk/udgivelser/akfnyt/2009_1/07_stort_frafald_paa_professionshoejskoerne/
- Jorgensen, E.R. (2005): Four philosophical models of the relation between theory and practice. *Philosophy of Music education review*, 13, no.1, spring 2005
- Kemp, P. (2005): *Verdensborgeren som pædagogisk ideal: Pædagogisk filosofi for det 21. århundrede*. København: Hans Reitzels Forlag
- Kemp, P. (1996): *Tid og fortælling – introduktion til Paul Ricoeur*. Århus: Århus Universitetsforlag
- Krogh, T. Et al. (1998): *Historie, forståelse og fortolkning – de historisk-filosofiske fags fremvekst og arbejdsmåter*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2008): *InterView – en introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. København: Hans Reitzels Forlag A/S
- Kvale, S. (1997): *Interview – en introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. København: Hans Reitzels forlag
- Kvale, S. & Nielsen, K. (1999): *Mesterlære – læring som social praksis*. København: Hans Reitzels Forlag
- Launsø, L. & Rieper, O. (2005): *Forskning om og med mennesker – forskningstyper og forskningsmetoder i samfundsforskning*. København: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck A/S
- Lave, J. & Wenger, E. (2003): *Situeret læring og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag

- Nyström, M. & Dahlberg, K (2001). *Preunderstanding and openness – a relationship without hope?* Nordic College of Caring Science
- Pahuus, M. (1995): Hermeneutik. In: Collin, F. & Køppe, S. (red) (1995): *Humanistisk videnskabsteori*. København: Danmarks Radio Forlag
- Petersen, K.A. (red.) (2001): *Praktikker i erhverv og uddannelse*. Viborg: Akademisk Forlag
- Polanyi, M. (1966): *The tacit dimension*. Gloucester: Massachusetts
- Politikens etymologiske ordbog (2000). København: Politiken
- Ramirez, J.L. (1995): *Skapande mening*. Afhandling 13:2. Stockholm: Nordplan
- Ricoeur, P. redigeret af Hermansen, M. & Rendtorff, J.D. (2002): *En hermeneutisk brobygger – tekster af Paul Ricoeur*. Århus: Forlaget Klim
- Saugstad, T. (2007): Om viden og kunnen – pædagogisk set. In: Andersen, Ellegaard & Muschinsky (red.): *Klassisk og moderne pædagogisk teori*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Saugstad, T. (2001): Teori og praksis i et aristotelesk perspektiv. In: Petersen, K.A. (red.) (2001): *Praktikker i erhverv og uddannelse*. Viborg: Akademisk Forlag
- Saugstad, T. (2003): Forholdet mellem teori og praksis. In: Saugstad, T & Marchzagal, R. (red.) (2003): *Sundhedspædagogik for praktikere*. København: Munksgaard
- Schmidt, L-H. (1997): Ridderen af den gode sag. *VERA* nr. 1, 1997
- Schultz Jørgensen, P. (1997): *Kvalitative meninger – som almengørelse af det konkrete*. København: Nordisk Psykologi c/o Hans Reitzels Forlag
- Schön, D. (2001): *Den reflekterende praktiker – Hvordan professionelle tænker når de arbejder*. Århus: Klim
- Schön, D. (1983): *The reflective practioner – how professionals think in action*. New York: Basic Books
- Stigen, A. (1999): *Tenkningens historie*. Bind 1. Norway: Ad Notam Gyldendal
- Studenterrådet (2000): *Frafald og studiemiljø*. Århus: Studenterrådet ved Aarhus Universitet
- Tjørnhøj, T. (2003): Samværet. Tilblivelser i tid og rum. In: Hastrup, K. (red.): *Ind i verden*. København: Hans Reitzels Forlag
- UCC: Bridging the gap – et forskningsprojekt om teori og praksis. lokaliseret på World Wide Web d. 14.3.2010
<http://www.ucc.dk/udviklingsforskning/udvikling-ogforskningsprogrammer/ledelseogorganisatorisklaering/2128/bridgingthegap/>

Undervisningsministeriet, 2001: Bekendtgørelsen om uddannelsen til professionsbachelor. BEK.nr.113 af 19/02/2001

Undervisningsministeriet (1998): *Perspektiver på frafald og gennemførelse* lokaliseret på World Wide Web d. 19.8.2010

<http://www.uvm.dk/service/search.aspx?q=definition+fracald&ps=10>

Wackerhausen, S. (1997): *Polanyis begreb om tavs viden – en kritisk skitse*. Institut for filosofi, Århus Universitet, nr. 2, 1997

Wackerhausen, S. (1996): *Den gode vilje og magtens empati – om fornuft følelser, kommunikation og magt*. Dansk selskab for sygeplejeforskning

Witt, K. & Thorsen, T. (2005): Tal siger ikke alt – evidens fra kvalitativ forskning. In: Andersen I, Matzen P. (red) (2005): *Evidensbaseret medicin*. København: Gads Forlag

BILAGSFORTEGNELSE

Bilag 1 – brev til frafaldne studerende på Vordingborg Læreruddannelse

Bilag 2 – semistruktureret interviewguide

Bilag 3 – udsnit af et af de transskriberede interviews

Bilag 4 – udsnit af mimesis 1, på baggrund af de transskriberede interviews

BILAG 1

Kære tidligere studerende ved Vordingborg seminarium

Jeg henvender mig, vedrørende en undersøgelse jeg er ved at lave omhandlende forholdet mellem teori og praksis på læreruddannelsen, og jeg er i denne forbindelse interesseret i at lave interviews med tidligere studerende.

Interviewet vil tage udgangspunkt i hvordan du som tidligere studerende opfatter forholdet mellem teori og praksis på læreruddannelsen.

Mit projekt er et underprojekt af et 4-årigt forskningsprojekt "Brobygning mellem teori og praksis i professionsbacheloruddannelserne". Det er finansieret af Det Strategiske Forskningsråd og strækker sig fra 2009 til 2012. Det gennemføres af forskere fra DPU, UCC, Ingeniørhøjskolen i Århus og AKF, under ledelse af professor Per Fibæk Laursen.

Det er utroligt vigtigt, at der forskes inden for dette område, så uddannelsesstederne får en tilbagemelding på hvorfor studerende fravælger deres uddannelse, og så de ydermere har en mulighed for at ændre på de forhold, der kunne spille ind i forhold til et eventuelt fravalg.

Interviewet jeg vil bede dig deltage i vil være af ca. 45 min. varighed og det vil være et individuelt interview, hvilket vil sige, at der ikke vil være andre til stede under interviewet end du og jeg. Den geografiske placering for interviewet tilrettelægges ud fra dine ønsker.

Interviewet vil blive optaget på bånd, men dine personlige oplysninger vil kun være kendt af mig, og du vil være anonym i forhold til udgivelsen af det endelige projekt.

Såfremt du har lyst og mulighed for at deltage i dette projekt, beder jeg dig kontakte mig enten på mail eller tlf., så vi kan aftale nærmere.

Derudover er du selvfølgelig meget velkommen til at kontakte mig, skulle du have nogle spørgsmål angående projektet.

Venligst

Sofie Lund Christiansen

Stud.cand.pæd.

Danmarks Pædagogiske Universitetsskole v. Århus Universitet

Mail: sofie.lund.christiansen@post.au.dk

Tlf: 23 61 65 63

BILAG 2

Interviewguide for interview med tidligere studerende på læreruddannelsen

Formålet med interviewet:

At forstå de grunde, som ligger til grund for at de studerende fravælger læreruddannelsen, med henblik på årsager som de studerende angiver og ikke alene teori-praksis-vanskeligheder.

Derudover med henblik på at besvare problemformuleringen:

- Hvilke opfattelser har studerende, der har frafaldet læreruddannelsen, af hvad der kan og skal læres i henholdsvis teori og praksis i forhold til læreruddannelsen på professionsbachelorniveau?
- Hvilke fagdidaktiske implikationer og problematikker har disse opfattelser for de studerendes gennemførelse af læreruddannelsen?

Indledning til interviewet

Præsentation af:

- Interviewer
- Projektet
- Interviewets struktur og formål
- Hvordan materialet efterfølgende vil blive anvendt

Temaer for interviewet:

1. begreberne teori og praksis
2. oplevelser af teori-praksis-forhold på studiet
3. overvejelser i forbindelse med fravalg af studie
4. udvikling af læreruddannelsen

Kort introduktion af informanten:

- Navn, alder, beskæftigelse etc.
- Hvordan kan det være du i sin tid søgte ind på læreruddannelsen?
- Hvilke forventninger havde du?
- Havde du et personligt kendskab til skoleområdet inden start?

Tema 1: begreberne teori og praksis

- Hvordan vil du definere henholdsvis teori og praksis?
- Er det muligt at arbejde med teori og praksis på samme tid?
- Skal teori og praksis hænge sammen?
- Altid/aldrig?
- Skal der være en sammenhæng mellem det man lærer i teorien og det man skal lære i praksis?
- Altid/aldrig?
- Fortæl om en oplevelse hvor teori og praksis hang godt sammen
- Fortæl om en oplevelse hvor teori og praksis ikke hang sammen
- Hvad er din oplevelse af praktikforløb under studiet?
- Har du følt dig ordentligt klædt på?
- Hvorfor/hvorfor ikke?
- Hvad kunne have gjort at oplevelsen var blevet bedre/Hvad gjorde oplevelsen god?
- Fortæl om en oplevelse under en praktikperiode

Tema 2: Oplevelser af teori-praksis-forhold på studiet

- Hvordan vil du beskrive dit forhold til dine medstuderende?
- Deltog du i læsegrupper/projekter?
- Havde du kontakt med dem udenfor studiesammenhænge?
- Deltog du i arrangementer på studiet? Fester, cafe mm.
- Følte du dig tilpas sammen med dine medstuderende?

Tema 3: overvejelser i forbindelse med fravalg af studie

- Hvornår begyndte du at overveje at holde op?
- Hvorfor lige der?
- Hvad skete der?
- Fortæl om en situation der fremmede at du holdt op
- Fortæl om en situation der fik dig til at overveje at blive
- Er der noget konkret der kunne have gjort at du havde fortsat på uddannelsen?

- Hvem talte du med om beslutningen? (familie, venner, kæreste, medstuderende, undervisere, studievejleder, andre?)
- Hvad var deres holdning til at du holdt op?
- Hvad har du lavet side du stoppede?
- Hvad tænker du på at lave fremover?
- Hvorfor?

Tema 4: udvikling af læreruddannelsen

- Kender du andre på dit tidligere hold/seminarium der har fravalgt uddannelsen?
- Hvor mange?
- Hvem?
- Ved du hvorfor?
- Kan du give et eksempel på hvad der ville gøre læreruddannelsen bedre?
- Kan du give konkrete eksempler på hvad læreruddannelsen mangler?
- Kan du give eksempler på hvad der fungerer på læreruddannelsen?

Afslutning på interviewet:

Hvad tager du med dig fra din tid som lærerstuderende?

Nu har vi været lidt rundt omkring og frem og tilbage i den tid og dine oplevelser som lærerstuderende. Hvis jeg kort summerer op, hører jeg dig sige... Er det rigtigt opfattet af mig?

Har du noget du gerne vil tilføje eller fremhæve af de ting vi har talt om, i forhold til dit fravalg af læreruddannelsen, samt dit syn på det?

BILAG 3

Udsnit af et af de transskriberede interview

Sofie: Ja, men jeg hedder så Sofie, jeg er oprindeligt uddannet skolelærer og jeg læser nu en kandidat grad i pædagogik og jeg er kommet med i det her 4-årige projekt som er et projekt der er rigtig stort og der er mange institutioner med i det. Det kommer sig af at der faktisk en tredjedel af alle der læser videre efter gymnasiet de læser faktisk en professionsbacheloruddannelse. Man kan også se når man sammenligner de her professionsbacheloruddannelser med andre uddannelser, så er det klart dem der har det største frafald (...)

Mit projekt fokuserer på de studerende der evt. har taget konsekvensen af denne problematik

Mine resultater går til dette store projekt

Du er anonym, kun kendt af mig, start med introduktion

I: ja, jeg hedder "I", jeg er 24, kommer oprindeligt fra midtsjælland, så tog jeg en handelsskole i tre år, og så tog jeg ind på læreruddannelsen i Holbæk, som jeg så droppede ud af i 2009.

Sofie: Så hvilket år startede du?

I: Jeg startede i 2007,

Sofie: okay, du har så læst halvandet års tid?

I: Ja, cirka, eller faktisk fra 2007, hvor jeg læste første år, og så faktisk også andet år inden jeg stoppede.

Sofie: så du har også et godt kendskab til det?

I: Ja, jeg har også været i praktik og alle de ting der...

Sofie: super, hvad var din grund til at søge ind på læreruddannelsen

I: det var at efter jeg havde taget min hhx, tog jeg et sabbatår, hvor jeg var lærervikar, og jeg synes det var helt vildt spændende, at man kunne nå ind til eleverne og lære fra sig, så de kunne forstå det, det kan godt være de kan lære ting, men det er jo ikke sikkert de forstår det.

Sofie: så, følelsen af at gøre en forskel

I: gøre en forse, nå ind til dem der var lidt svage i klassen, og få dem til at få en succesoplevelse med undervisningen

Sofie: et område der både var spændende og givende?

I: ja, præcis

Sofie: hvilke forventninger havde du så til læreruddannelsen da du startede, og hvad oplevede du så?

I: jeg troede at jeg ville komme ind og få en masse viden om børn og deres udvikling om hvordan de lærer bedst, om læringsstile, og jeg endte ud med at sige ”hvad har jeg brugt mine to år på”. Jeg synes ikke det gav mig noget – jo det gav mig noget at være i praktik, men på seminariet gav det mig ikke rigtig noget. Det var noget med at anvende en masse analysemetoder på teksterne, men det var ikke sådan at jeg sagde set her jan jeg virkelig bruge i undervisningen.

Sofie: det I havde på seminariet var ikke noget du følte, du kunne bruge til noget, når du skulle i praktik?

I: ikke det hele, meget har jeg brugt mine egne erfaringer i praktikken. Så vi har jo været en gruppe, hvor den ene hun også har været ude som lærervikar før.

Sofie: var du både i praktik på første og på andet år?

I: ja, første år var jeg på Antvorskovskole i Slagelse i en femte klasse, og andet år var jeg på Vipperød skole i en 8. klasse.

Sofie: så en gang på mellemtrinnet, og en gang i udskolingen

I: ja

Sofie: hvordan havde du det i de praktikker?

I: Det første år jeg var af sted, der følte jeg faktisk ikke at jeg var rustet til at undervise de her elever. Jeg følte ikke jeg havde de rigtige værktøjer og teknikker., overhovedet... Vi kom skævt ind på hinanden, praktikgruppen og praktiklæreren, så der var mange vanskeligheder i starten, plus jeg blev sygemeldt midt i det hele også, men det motiverede mig... der var en dreng i klassen der blomstrede helt op mens vi var der. Vi havde valgt en billedroman, og han kunne være helt med, og kunne få en succesoplevelse ud af det. Han analyserede billederne uden han egentlig vidste at det var det han gjorde. Så det gav os en wauw, han har lært noget...

Sofie: Var det noget I havde tænkt over på forhånd. Eller var det ligesom den omvendte vej, hvor I havde valgt noget og derefter fandt ud af at det kunne bruges i denne sammenhæng

I: ja, det var faktisk sådan. Vi havde valgt billedromanen Benny Butt, jeg ved ikke om du har hørt om den?

Sofie: nej

I: som handler om en dreng i 5 klasse som har det meget svært ved at finde ud af sin egen seksualitet. Så tænkte vi, den har vi arbejdet med på seminariet, så den kan vi godt bruge i praktikken, og så var det jo bare et kæmpe plus at den ene dreng lærte en hel masse mens vi var der den måned. Man kunne se han blomstrede helt op. og var gladere for at komme i skole, det var helt fantastisk at se ham udvikle sig så meget.

Sofie: det jeg hører dig sige er at praktikken faktisk var en god oplevelse?

I: ja, det var det jo, med ham som succeshistorie.

Sofie: så det var mere praksis, der var en god oplevelse end det var prøve at anvende...

I: ja, for der var ikke rigtig nogen der havde tid til at hjælpe os når vi var i tvivl om nogen ting. Der var ikke nogen vejledning, der var ikke nogen vejledningstimer vi kunne bruge, så det var meget på bar bund med os selv. Så når vi tog hjem fra praktikken, blev vi nødt til at sidde i gruppen og bearbejde det der var sket, for at se om vi kunne bruge det næste dag også. Så vi selv reflekterede over alt.

Sofie: nu siger du, der ikke var nogen vejledningstimer, var der noget samarbejde mellem jeres seminarium og praktikskolen?

I: ikke andet end at de havde kontaktet den skole, og så skulle vi have en trepartsamtale med vores underviser og praktiklæreren på skolen, og den fik vi aldrig. Det var faktisk fra seminariets side at vi ikke fik den.

Sofie: kunne det godt gå hen og give en følelse af at det var ligegyldigt, altså at der ikke er nogen der følger op på det

I: det synes jeg, det var noget underligt noget. Man er i gang med at uddanne nogen til at lære fra sig og til at skulle lære fremtidens borgere hvordan tingene er, og så har man (seminarieundervisere) ikke engang tid til selv at lære de studerende noget som helst.

Sofie: I skal gøre sådan her, jeg gør godt nok noget andet, men skal I skal gøre sådan her.

I: mmm (samtykker) det var meget svært synes jeg.

Sofie: det kan godt være lidt svært at finde den røde tråd

I: ja

Sofie: jeg har jo sådan 4 temaer jeg gerne vil ind på. Det første tema omhandler begreberne teori og praksis, så hvis jeg stiller dig et helt åbent spørgsmål. Hvordan definerer du henholdsvis teori og praksis?

I: teori er vel, for mig at se, altså det jeg tror, er vel det er noget... du læser en masse om teori og metoder og så gå du ud og prøver dem i praksis på nogen elever. Det er sådan jeg har det.

Sofie: det er sådan du har det, så tænker du at der skal være en sammenhæng mellem teori og praksis?

I: jeg har det bedst hvis jeg kan læse at børn lærer bedst på denne her måde, så vil jeg gerne u dog prøve om det er rigtigt at det er sådan de lærer bedst. For enten at få dokumenteret at sådan er det eller sådan er det ikke. Jeg har det bedst sådan i hvert fald. Hvis man kan se at det virker det man har lært.

Sofie: okay, dvs. så hvis vi siger at teorien er det man har på seminariet, dvs. når man fx har pædagogik eller når man sidder med et af sine linjefag, så det der bliver undervist i i det fag, det skal være en form for redskaber? Noget der direkte kan føres fra teori til praksis

I: mmm (samtykker) i hvert fald et eller andet håndgribeligt, synes jeg, det..

BILAG 4

Udsnit af mimesis 1

Opfattelse af begreberne teori og praksis

I:

Teori er vel for mig at se, altså det jeg tror, er vel noget... altså, du læser en masse om teori og metoder, og så går du ud og prøver dem i praksis på nogen elever. Det er sådan jeg har det. Jeg har det bedst hvis jeg kan lære at børn lærer bedst på denne her måde, så vil jeg gerne ud og prøve om det er rigtigt, at det er sådan de lærer bedst. For enten at få dokumenteret at sådan er det eller sådan er det ikke. Jeg har det bedst sådan i hvert fald, hvis man kan de at det virker, det man har lært. Jeg har brug for redskaber, i hvert fald et eller andet håndgribeligt, synes jeg...

II:

Jamen, teori er det faglige i det, at være på skolen (seminariet), det vi diskuterer i klassen (teoretisk undervisning), det vi har med lærerne. Og hvordan vi holder det op med det at være ude i praksis. jeg synes der har været rigtig god undervisning, men der var for lidt praktik. Jeg kunne se hvor lidt det fyldte i forhold til hvor meget det fylder på pædagog seminariet. Jeg synes det er vigtigt at det vægter meget, især når man skal være lærer, der er meget fagligt du skal have styr på. Men du skal også have styr på samspillet mellem ungerne, og det fylder måske lidt for lidt. Teori er det man læser i bøgerne, altså det kommer fra bøgerne, men man diskuterer det også. Du skal jo ud i praksis og bruge den teori du har lært, og øve dig i at bruge den, og se om man overhovedet kan finde ud af det. Praksis er det man gør, den person du er når du er ude i praktikken, og står der selv fysisk, så er du i praksis, og det er mere "live".

III:

Jamen altså, det ligger jo lidt i ordene (hvad teori og praksis er). Teori er jo noget om hvordan man teoretisk på mange områder kan planlægge sin undervisning, hvordan man kan, hvad skal man sige, hvordan man i det hele taget teoretisk set udfylder lærerrollen, og den praktiske del er hvordan man rent faktisk gør det.

Altså, man lærer vel egentlig teori ved at man snakker om det og har nogle diskussioner, skriver nogle opgaver, hvor man sætter sig ind i forskellige problemstillinger, og så lærer man vel praksis ved at man skal ud og praktisere den teori man har snakket om og arbejdet med.

Jeg ser i høj grad en sammenhæng (mellem teori og praksis), jeg ville da ønske at hver eneste gang man havde lært et eller andet eller diskuteret et eller andet, altså man skal smede mens jernet er varmt. Og her (gennem seminarietiden) kunne man snakke om noget og så kunne der gå et halvt år inden man fik efterprøvet de ting man havde snakket om.

IV:

Altså, teori i forhold til læreruddannelsen, selvfølgelig skal der jo være noget pædagogik bag ved at være lærer, det skal der jo. Der tænker jeg man snakker om teori. Teorien kommer fra en masse kloge mennesker der en gang er blevet enige om at sådan var det. Ja det er teori for mig. Den praktiske gerning er jo at komme ud og have med børnene at gøre og få lov til at undervise dem og se om alle de der teorier egentlig virker, selvom man ikke bruger dem. Altså i dag er det meget svært at få implementeret alle de der teorier der er nu, den eneste teori jeg har brugt er de mange intelligenser. Fordi på andet år kom vi ud på en stor folkeskole, som lå ude på landet, der var nogle helt andre regler ude på den skole, og alle de teorier vi havde lært, dem brugte man bare ikke. Det gjorde man bare ikke, det var ilde set, når man kom og spurgte om man ikke kunne prøve denne her teori.