

Pia Rose
Böwadt

SKOLEN SOM MED- UDDANNER

Aarhus Universitetsforlag

SKOLEN SOM MED- UDDANNER

Pædagogisk rækkevidde

Pædagogisk rækkevidde 1-32

Digital dannelse af Jeppe Bundsgaard
Læringens DNA af Theresa Schillhab
Samarbejde og inklusion af Tine Basse Fisker
Læring i praksis af Ole Lauridsen
Spilpædagogik af Andreas Lieberoth
Motiverende undervisning af Frans Ørsted Andersen
Undervisning er dannelse af Alexander von Oettingen
Kønsbevidst pædagogik af Tekla Canger
Mobning af Helle Rabøl Hansen
Samspil mellem skole og hjem af Maria Ørskov Akselvoll
Relationskompetence af Louise Klinge
Bæredygtig undervisning af Suna Christensen
Farvede forventninger af Laila Colding Lagermann
Co-teaching af Janne Hedegaard Hansen
Udfordrende undervisning af Kirsten Baltzer
Kunsten at læse af Thomas Illum Hansen
Teknologiforståelse af Elisa Nadire Caeli
Evaluering på godt og ondt af Jens Dolin
Præstationskultur af Anders Petersen og Søren Chr. Krogh
Med flere sprog i klassen af Line Møller Daugaard og Helle Pia Laursen
Undersøgende team af Thomas R.S. Albrechtsen
Matematik med mening af Morten Misfeldt
Naturfaglig dannelse af Lars Brian Krogh
Lektier af Annette Søndergaard Gregersen
Madkundskab for livet af Helle Brønnum Carlsen
Elevernes perspektiver af Christina Holm Poulsen
Fremmedsprog af Petra Daryai-Hansen
Tegn på mobning af Stine Kaplan Jørgensen
Skolens tekster af Jesper Bremholm og Lene Storgaard
Kollektiv kreativitet af Lene Tinggaard
Fællesskabende skolepraksis af Gry Tybjerg og Tilde Mardahl-Hansen
Skolen som meduddanner af Pia Rose Böwadt

Pia Rose
Böwadt

**SKOLEN SOM
MED-
UDDANNER**

Aarhus Universitetsforlag

Skolen som meduddanner

Pædagogisk rækkevidde 32

© Forfatteren og Aarhus Universitetsforlag, 2026

Tilrettelægning og omslag: Camilla Jørgensen, Trefold

Forlagsredaktion: Cecilie Harrits

Manuskriptredaktion: Lykke Østergaard Møller

Bogen er sat med Nudista og Brandon

-Ebogsproduktion: Narayana Press

1. udgave, 1. oplag

ISBN 978 87 7645 027 4 (trykt bog)

ISBN 978 87 7645 028 1 (e-pdf)

ISBN 978 87 7645 029 8 (epub)

ISBN 978 87 7645 030 4 (lydbog)

ISSN 2446 1148

Aarhus Universitetsforlag

Helsingforsgade 25, 8200 Aarhus N

unipress@unipress.au.dk

unipress.dk

Bogen er udgivet i samarbejde med Danmarks

Lærerforening og Frie Skolers Lærerforening



FAGFÆLLE-
BEDØMT

INDHOLD

SKOLEN SOM UDDANNELSESSTED	7
AT VÆRE UDDANNELSESSKOLE	21
MELLEM TEORI OG PRAKSIS	37
ER VIDEN TAVS?	47
LÆRERPROFESSIONEN	59
PIA ANBEFALER	67

SKOLEN SOM UDDANNELSESSTED

Hvordan får vi dygtige lærere?

En tirsdag eftermiddag i slutningen af august måned sidder to undervisere fra læreruddannelsen sammen med en praktislærer og forbereder samarbejdet omkring integreret praktik for det kommende år. Der er mange bolde i luften. Det handler både om faglige og pædagogiske overvejelser over, hvordan de kan hjælpe de studerende på første år med at udvikle en begyndende professionsidentitet, og om mere lavpraktiske aftaler, såsom hvilke platforme de vil bruge til kommunikation. De får sat møder ind i kalenderen for hele året, så der er styr på det. De taler om, hvad der skal være omdrejningspunktet for den første trepartssamtale med de studerende i efteråret, og laver en foreløbig dagsorden. Desuden diskuterer de, hvordan de skal støtte de studerende i at lave observationer på skolen, med henblik på at de til foråret skal indsamle relevant empiri til førsteårsprøven. De aftaler også, at de vil læse et par artikler sammen med de studerende, der netop stiller skarpt på forskellige observationsmetoder. Sådan kan det se ud, når skolen er meduddanner.

Vi har brug for dygtige lærere, hvis vi vil have et velfungerende samfund. Det er en meget enkel konstatering, som formentlig ikke vil vække synderlig modstand. Vores velfærdssamfund baserer sig nemlig på en grundskole med dygtige og engagerede lærere. Imidlertid er det ikke så enkelt, hvordan vi uddanner de lærerstuderende, eller hvordan en god læreruddannelse ser ud, ligesom det også kan være uklart, hvilken rolle skolen spiller i den sammenhæng. Spørgsmålene er ikke helt enkle at besvare. Dog ved vi, at praktik er en væsentlig komponent i en god læreruddannelse, og at et tæt samarbejde mellem skole og læreruddannelse har en afgørende betydning for de studerendes oplevelse af en sammenhængende uddannelse. Med andre ord: For at få dygtige lærere har vi brug for, at skolen indgår som meduddanner.

I læreruddannelsen fra 2023 er der fokus på, at skolen spiller en central rolle i uddannelsen af dygtige lærere. Ikke blot som et praktiksted, hvor de studerende øver sig, for skolen har nu fået en langt mere aktiv rolle som et læringsrum, hvor praktiklærerne i samarbejde med undervisere fra læreruddannelsen diskuterer didaktik og pædagogik med de lærerstuderende. Når skolen nu i højere grad skal ses som meduddanner, medfører det en række væsentlige ændringer i forhold til skolens hidtidige rolle som praktikskole. Skolen bliver til en uddannelsesskole, og praktiklæreren er ikke kun lærer, men også læreruddanner og meduddanner. Det betyder, at praktiklæreren og undviseren fra læreruddannelsen i et systematisk samarbejde er sammen om at uddanne de lærerstuderende. Konkret sker det gennem planlægningsmøder med undviseren fra campus ved hver semesterstart, gennem vejledning af de studerende, når de er på praktikskolen, ved at indgå aktivt som eksaminator ved førsteårsprøven på 1. semester og professionsprøven på 7. semester og ikke mindst gennem

trepårtssamtalerne, hvor både praktiklæreren, underviseren fra campus og de studerende er til stede.

Jeg har arbejdet med læreruddannelse i mange år, og da arbejdet med at forberede en ny læreruddannelse for alvor gik i gang i 2021, var jeg så heldig at indgå i den nationale arbejdsgruppe, der havde til opgave at nytænke praktikken. Et spændende, men også til tider udfordrende arbejde, fordi praktikken i læreruddannelsen altid har været efterspurgt, men også kritiseret for ikke at fungere. Det har især handlet om de studerendes oplevelse af manglende sammenhæng mellem det, der sker på læreruddannelsen, og det, der sker på praktikskolerne. Fra politisk side var der et ønske om, at der skulle indgå mere praktik i uddannelsen, men for os i arbejdsgruppen var det i højere grad vigtigt ikke blot at øge omfanget, men at prøve at tænke praktikken på en anden måde, end vi har været vant til. Det var vigtigt at indtænke skolen som meduddanner af de lærerstuderende, hvilket betyder, at skolen ikke blot er et afprøvningssted, men et uddannelsessted.

Læreren som meduddanner

På en anden skole indleder praktiklæreren dagens trepartssamtale, som er den halvårige samtale på skolen mellem praktiklærere, undervisere fra læreruddannelsen og en praktikgruppe. Ud over praktiklæreren sidder fire førsteårsstuderende og en matematikunderviser fra læreruddannelsen omkring bordet. Fra skolegården kan man høre lyde fra en 3.-klasse, der spiller rundbold. "Hvilke begreber vil I pege på, var i spil i dag i matematikundervisningen?", spørger praktiklæreren. De studerende kommer med en række bud. De diskuterer frem og tilbage og peger på forskellige begreber såsom ansvar for egen læring, klassekultur

og tillært hjælpeløshed. De studerende refererer desuden indforstået til en didaktisk kontrakt, praktiklæreren har indgået med klassen. Samtalen går over til at handle om forholdet mellem en intuitiv matematikforståelse og eksamenskrav. De studerende er optaget af, hvorvidt eleverne løser opgaven for egen skyld, for en belønning eller for lærerens skyld. Efter lidt tid bryder matematikunderviseren fra læreruddannelsen ind i samtalen og supplerer. Han er optaget af, hvordan man kan arbejde med elevernes begrebsforståelse i matematik, og han stiller en række spørgsmål og refererer til diskussioner om matematikdidaktik, de har haft i undervisningen på campus. Samtalen forløber ubesværet. Der er et fælles ønske om at blive klogere på, hvad der foregik i dagens undervisningslektion. Afslutningsvis taler de om, hvordan de studerende kan inddrage deres observationer fra skolen i den førsteårsopgave, de snart skal i gang med at skrive som et led i deres første eksamen på læreruddannelsen.

Ovenstående samtale er en af de trepartssamtaler, jeg – som en del af min forskning – har observeret i de forgangne år. Den er et eksempel på en trepartssamtale, der lykkes, fordi alle i lokalet bidrager til en faglig diskussion, som er med til at gøre alle de tilstedeværende klogere på, hvad der egentlig skete i matematikundervisningen i 6. klasse. Den viser også, hvordan de studerende kan arbejde med de erfaringer og den viden, de får i samtalen, og at der er et dynamisk samspil mellem viden indhentet på skolen og på campus. Underviseren fra campus og praktiklæreren indgår begge som læreruddannere, der sammen er med til at uddanne de studerende, og trepartssamtalen vidner om et tæt og vellykket samarbejde mellem skole og læreruddannelse.

Noget nyt under solen?

At skolen, ud over at undervise elever, skal medvirke til at danne og uddanne de kommende lærere, er ikke noget, vi nødvendigvis går og tænker på til daglig, selv om den har gjort det gennem mange år. Skolen har nemlig en lang historie bag sig som øvelsesskole, forsøgsskole og praktiskole for de lærerstuderende. I dag taler vi om, at skolen skal være en uddannelsesskole og være meduddanner, men hvad betyder det, og hvordan adskiller det sig fra, at skolen er praktiskole eller "har praktikanter", som man typisk har formuleret det?

På den ene side kan vi altså med rette spørge, om der er noget nyt under solen, når skolen betegnes som meduddanner, for har det ikke på en måde altid fundet sted? På den anden side er det vigtigt at betone, at der med læreruddannelsens reformen i 2023 er tale om nye og væsentlige tiltag, hvor betegnelsen "integreret praktik" kom på dagsordenen for både skoler og læreruddannelse.

En væsentlig del af ændringerne i praktikken er, at skolen ikke blot er et sted, hvor de lærerstuderende er i praktik og skal afprøve det, de har lært på uddannelsen, men nu er et egentligt uddannelsessted for de studerende. Integreret praktik betyder, at praktik er et integreret element i alle læreruddannelsens fag og ikke længere et selvstændigt fag som i den tidligere læreruddannelse. Det betyder også, at de studerende gerne skal møde praktik som et integreret element mellem campus og skole, hvilket kræver et tæt og systematisk samarbejde. Den integration adskiller sig fra tidligere former, ved at skolens eksplicitte rolle som meduddanner er et omdrejningspunkt.

Der er flere grunde til, at det er vigtigt, at skolen er meduddanner; en af dem handler om en sammenhængende

uddannelse. I læreruddannelsens historie har det altid været en udfordring, at de studerende oplever manglende sammenhæng mellem det, der foregår på praktikskolerne, og det, der foregår på uddannelsen. Stort set hver gang man har evalueret en læreruddannelse, har de studerende påpeget netop dette. Skolens rolle som meduddanner hænger også i høj grad sammen med et ønske om en mere professionsrettet og professionsrelevant læreruddannelse. Det kræver, at læreruddannelsen og praktikskolerne har en fælles vision, et fælles mål og et fælles fagsprog.

Det er imidlertid lettere sagt end gjort, for en af de store udfordringer ved samarbejdet er netop, at folkeskolen og læreruddannelsen ikke har den samme samfundsmæssige forpligtelse. Folkeskolen har primært til opgave at bibringe eleverne kundskaber og færdigheder til videre uddannelse, som det er formuleret i skolens formålsparagraf, og læreruddannelsen har til opgave at danne og uddanne lærere. Hovedopgaven er altså ikke den samme, hvilket vanskeliggør opgaven med fælles vision, mål og fagsprog. Hvis vi derfor skal lykkes med integreret praktik, kræver det, at begge parter har gavn af et tæt samarbejde i forhold til at løse deres respektive opgaver. I forhold til skolen betyder det, at dens nye rolle som meduddanner i sidste ende skal være til gavn for eleverne. Eftersom hensigten med meduddanner-rolle er at uddanne dygtige lærere, burde det være fuldt ud foreneligt med skolens formålsparagraf, da den jo kun kan indfries af dygtige lærere.

Ønsket om langt mere praktik

Praktikken er et centralt element i læreruddannelsen, og de studerende har altid gerne villet have mere af den. Hvis vi ser tilbage på de forskellige praktikordninger og læreruddan-

nelser gennem tiden, har det været et tilbagevendende ønske, hver gang man har evalueret en læreruddannelse, og hver gang man har skullet lave en ny læreruddannelse. Den seneste læreruddannelse er ingen undtagelse. Lærerstuderendes Landskreds arbejdede meget aktivt for, at omfanget af praktik blev øget – og de fik deres ønske igennem. Praktikken består i dag af samlet set 40 ECTS-point mod 30 ECTS-point i læreruddannelsen fra 2013.

Det er imidlertid interessant at se, at samtidig med at de studerende har ytret ønske om mere praktik, har de også kritiseret praktikordningerne. Det vil sige, at de har efterspurgte mere af noget, der tilsyneladende ikke virker, hvilket kan virke underligt. Men måske er der en god forklaring på det. For at finde den er det imidlertid nødvendigt at kigge på, hvad der ligger bag de studerendes ønske.

Gennem årene har jeg sammen med kolleger lavet flere undersøgelser af lærerstuderendes syn på både læreruddannelse og praktik. De studerende vægter typisk praktikken højt. I undersøgelsen *På tærsklen til at blive lærer* fra 2019 siger en studerende: "Det er her, jeg har udviklet mig meget, og her jeg har lært alle de basale ting og set hverdagen som lærer". Vores undersøgelser viser også, at mange studerende har en ganske særlig forståelse af praktikkens opgave. Den skal ligne og mime virkeligheden mest muligt. De vil helt tæt på livet som lærer, hvilket blandt andet kan komme til udtryk i, at selv praktikken nogle gange bliver kritiseret for at være for virkelighedsfjern og urealistisk. En studerende peger fx på, at de har for meget tid til at forberede sig, så det derfor ikke giver "et realistisk billede af, hvordan det er at være lærer".

Når de studerende ønsker mere praktik, hænger det sammen med en oplevelse af, at det er i praktikken, de får indblik i, hvad lærerjobbet består af. Det er her, de ser og mærker

skolen folde sig ud; det er her, de møder eleverne, og det er her, de prøver sig selv af som lærere. Mange studerende mener derfor også, at de bliver lærere ved at øve sig sammen med erfarne lærere frem for at have undervisning på campus. I den forstand er det en form for mesterlære, de efterspørger. I ovenstående undersøgelse formulerer en studerende det sådan:

Jeg ville ønske, der var mere praktik. Jeg mærker helt klart en forskel, når jeg sidder i klasselokalet, frem for når jeg selv står og underviser. Når vi kommer ud i praktikken, bliver jeg hurtigt overrasket over, hvor svært det er at komme ind i en rutine og strukturere undervisningen, og det gør, at jeg bruger meget tid på at 'komme ind i rytmen'. Her føler jeg ofte, at min tilegnede viden på læreruddannelsen ikke kommer til brug på en ordentlig måde. Så mere praktik – mindre teori.

Der er som sådan ikke noget galt i ønsket om mere praktik, men det kræver, at praktikken kvalificerer de studerende til at blive fagligt kompetente lærere, der kan være med til at udvikle og forandre skolen. Derfor er det vigtigere at efterspørge *bedre* praktik frem for blot mere praktik. Man bliver nemlig ikke en dygtig lærer ved at imitere praksis eller blot ved at komme helt tæt på praksis. Hvis man skal lære noget af at være tæt på praksis, kræver det, at det, der sker i praksis, bliver kvalificeret. Og det kan kun finde sted, hvis man samtidig kommer på afstand af praksis. Det er på afstand, vi bedst kan vurdere praksis og reflektere over den og dermed blive klogere på den. Lektor i pædagogisk filosofi Sune Frølund siger i artiklen "Teori-praksis-distinktionen og pædagogisk filosofi" fra 2013, at teoretisk forståelse spiller en vigtig rolle, fordi det er gennem den distance, der er indeholdt i forståelsen, at det bliver muligt at ændre praksis. Med henvisning til Aristoteles taler Frølund om, at individet ved hjælp af teoretiseringen kan frigøre sig fra en eventuel forfjlet praksis.

Alle ved, hvad det vil sige at være lærer

En af grundene til, at mange studerende mener, at praktikken er det sted, de lærer mest, skal måske findes i det særlige forhold, man som studerende har til lærerprofessionen. Der er ikke andre professioner, vi mener at kende så godt som lærerprofessionen, selv om vi fx også har erfaringer med professioner som pædagog og sygeplejerske fra barndommen. Sociologen Jørn Bjerre taler i artiklen "Refleksiv praksislæring mellem mesterlære og formel uddannelse" fra 2016 om, at de studerende har en stor *familiaritet* med professionen, der får dem til at føle, at de kender den. Men ifølge Bjerre kender de den kun på lægmandsniveau, og derfor skal de på uddannelsen tilegne sig en faglig forståelse af, hvad det vil sige at være lærer.

Apprenticeship of observations kaldte den amerikanske sociolog Dan Lortie i 1975 det fænomen, at elever gennem mange års skolegang har overværet så meget undervisning, at det former deres egne forestillinger om undervisning, når de selv senere bliver lærere. Det er årsagen til, at lærerstuderende kan opleve, at de ved, hvad det vil sige at undervise, og mene sig i stand til at gøre det allerede meget tidligt i uddannelsen; at de tror, de ved, hvad det er, en lærer gør. Problemet er imidlertid, at selv om man som elev har observeret undervisning i mange år, så giver det ikke indsigt i, hvad det vil sige at undervise.

Når man som elev betragter undervisning, kan det sammenlignes med at se på et skuespil. Vi ser stykket blive opført, men får ikke kendskab til de mange overvejelser og alle de forberedelser, der ligger bag. Vi ser kun overfladen, det, der sker på scenen. På samme måde med undervisning. Når vi ser en lærer undervise, ser vi ikke alt det bagvedliggende, læreren trækker på, såsom organisering, fælles forberedelse med kolleger fra teamet,

strukturering af indhold, særlige hensyn i forhold til enkelte elever, arbejdet med progression m.m. Vi kan simpelthen ikke se, hvor meget forberedelse der ligger bag.

Uddannelsesforskeren Linda Darling-Hammond har videreført Lorties pointe om *apprenticeship of observations*. Hun peger på, at god undervisning ser legende let ud for betragteren. Det kan give det forfejlede indtryk, at det ikke er så vanskeligt at undervise, hvorfor det da heller ikke kan være så svært at blive lærer. Det er blot et spørgsmål om at øve sig lidt i selskab med nogle erfarne lærere. Men alle, der har prøvet at undervise, ved godt, hvor meget arbejde der ligger bag, og hvor meget systematisk øvelse det kræver.

Mange lærerstuderende vil i forlængelse af det sige, at de godt kan vurdere, om en lærer er en dygtig lærer eller ej. Men en ting er at kunne udpege henholdsvis dygtige og dårlige lærere ud fra fx deres evne til at relatere til eleverne og skabe ro i klassen, en anden ting er at have indsigt i, hvad der ligger bag. Det kunne fx handle om overvejelser om undervisningsdifferentiering, organisering, kommunikation eller varierede undervisningsformer. Det er umiddelbart lukket land for betragteren. Af den grund er det så vigtigt, at praktiklæreren deler sine pædagogiske og almen- og fagdidaktiske overvejelser med de studerende, lukker dem ind i arbejdsværelset, så de får indsigt i, hvad der går forud for selve undervisningen.

Hvor er den virkelige verden?

De studerendes ønske om mere praktik er ofte knyttet til en forståelse af skolen som den *virkelige* verden. Det er på sin vis forståeligt nok. Skolen ligger der med sine genkendelige

bygninger og bordopstillinger, den karakteristiske lyd af børnestemmer fra skolegården i frikvarteret og lugten af madpakker. Det er her, eleverne er. Derved adskiller skolen sig fra læreruddannelsen, der foregår på behørig afstand af skolen med alle dens lugte og lyde. I undervisningen på campus er skolen kun indirekte til stede, og derfor kan den synes fjern. Desuden foregår meget af undervisningen på uddannelsen på et metaniveau med inddragelse af teoretisk viden, der for nogle studerende kan opleves som uvedkommende og irrelevant, ja faktisk direkte virkelighedsfjern.

Anderledes ser det ud med skolen, som de studerende typisk oplever som prøvestenen på, om de kan finde ud af at være lærere. For som en lærerstuderende i førnævnte undersøgelse, *På tærsklen til at blive lærer*, formulerer det, er det i praktikforløbene, man får "et realistisk billede af, hvad eleverne kan, og hvad man kan nå i en lektion. Det er her, man rigtigt kan finde ud af, om man egner sig som lærer".

Men selv om de studerende definerer skolen som den virkelige verden, lever praktikken som nævnt ikke altid op til forventningerne om at være "realistisk nok". En studerende fra samme undersøgelse mener fx, at praktikforløbene er for korte, fordi det typisk først er, når praktikforløbet er ved at være ved vejs ende, at man er kommet ind på livet af eleverne. "Derfor er det ærgerligt, at det stopper der, da det netop er der, at der er stor mulighed for at forberede sig til det virkelige lærerliv", uddyber den studerende.

Det er imidlertid vigtigt at huske på, at der er flere virkelige verdener, og at det, der foregår i undervisningen på læreruddannelsen, også er en del af den virkelige verden – og endda en vigtig del. Hvis man kun tænker uddannelse som det at efterligne den "virkelige" verden og kun trækker på praksiserfaringer, er der en fare for, at man ikke er i stand til at se alternative

løsninger, når man står med nogle pædagogiske udfordringer. Jørn Bjerre bruger udtrykket "tidlig lukning" om det fænomen, at man lukker af for andre muligheder. Lærer man derimod ved at bevæge sig mellem at være tæt på og kunne komme på distancen, bliver der plads til refleksion og eftertanke. Netop den bevægelse er det vigtigt, at skolen i sin rolle som meduddanner støtter de studerende i at foretage sig.

Lærermangel og andre udfordringer

Vi ved fra en analyse, som DAMVAD Analytics lavede i 2021, at der i 2030 vil være stor mangel på uddannede lærere. Vi ved desværre også, at søgningen til læreruddannelsen over længere tid har været faldende. Allerede nu er der et stort antal lærere, ca. 20 %, ansat på landets skoler, der ikke har en læreruddannelse, og det kan være med til at udhule professionen. Det betyder også, at man som lærer skal arbejde sammen med uddannede kolleger. Situationen er ikke uden alvor. Hvis folkeskolen skal leve op til sin rolle som en vigtig og bærende samfundsinstitution, kræver det, at der står dygtige og professionelle lærere klar til at modtage eleverne. Det har stor betydning for skolens rolle som meduddanner. Når skolen skal være meduddanner, fordrer det i sagens natur, at skolens lærere er uddannede lærere, der kan forholde sig professionelt til praksis. En uuddannet lærer kan ikke stå for uddannelsen af de kommende lærere. Ikke desto mindre har jeg af og til set eksempler på, at lærerstuderende kortvarigt har haft en vikar som praktislærer.

Folkeskolen er desværre også udfordret på andre områder. De senere år har en del forældre søgt væk fra folkeskolen og i stedet valgt fri- eller privatskoler til deres børn. Det betyder,

at omkring hver femte elev, dvs. 20 %, i dag går på en anden skole end folkeskolen. I Danmark har vi en fin og vigtig tradition for fri- og privatskoler, som kan ses som et udtryk for frihed og rummelighed. Det giver forældre mulighed for at vælge skole ud fra politiske, pædagogiske og religiøse interesser. Men det er vigtigt med den rette balance mellem folkeskolen og de frie skoler. Hvis folkeskolen skal give mening som folkets skole, kræver det, at en vis procentdel sender deres børn derhen. Man kan naturligvis diskutere, hvor stor den procentdel skal være, men hvis vi forestiller os, at tallet ændrer sig til, at der er 35 % eller 40 % af børnene, der går i fri- eller privatskoler, kan vi så stadig kalde folkeskolen for folkets skole? En bærende tanke i folkeskolen er, at eleverne kommer fra alle samfundslag. Hvis det er de ressourcestærke forældre, der i deres utilfredshed med folkeskolen vælger andre muligheder, har det tilmed en stor social slagside. At netop dette er tilfældet, dokumenterer en analyse fra Arbejderbevægelsens Erhvervsråd fra 2025, der viser, at det især er højindkomstfamilier, der skifter fra folkeskole til privatskole.

Men hvad har det at gøre med skolen som meduddanner? Mere end man umiddelbart skulle tro. Når skolen er meduddanner, er man som lærer med til at uddanne sin kommende kollega. Man er også med til at vise, at det kan være attraktivt at være lærer, og at det er attraktivt at være med til at uddanne nye, dygtige lærere til skolen. I den forstand er skolen som meduddanner et vigtigt led i at uddanne og rekruttere nye lærere, der kan medvirke til at gøre folkeskolen til et godt sted at sende sine børn hen.

AT VÆRE UDDANNELSESSKOLE

Fra øvelsesskole til uddannelsesskole

Historisk har man i Danmark haft forskellige former for skoler tilknyttet læreruddannelsen. Både øvelsesskoler, forsøgsskoler og laboratorieskoler. Her har man enten fokuseret på udvikling af praksis eller lavet pædagogiske eksperimenter. Helt tilbage til seminarielovgivningen i 1818 har det heddet, at seminarierne, som man dengang kaldte de studerende, skulle have lejlighed til at øve sig i at undervise og aflægge en form for praktisk prøve. Gennem tiden har de lærerstuderende både kunnet øve sig ved, at en skole har sendt en flok elever over til seminarierne, eller man har oprettet øvelsesskoler, der typisk har ligget tæt på seminariet, hvor de studerende har kunnet øve sig i "praktisk skolegerning". Frem til 1991 var sådanne øvelsesskoler knyttet til læreruddannelsen. I den forbindelse har man til dels anskuet undervisning som et håndværk, der kan tilegnes og trænes ved at betragte, hvordan andre gør, og derefter få lov til at prøve selv.

I 1948 oprettede man den første forsøgsskole på Emdrupborg under inspiration fra den amerikanske pædagogiske filosof John Dewey og laboratorieskolerne i USA. En af Deweys

kongstanker var, at eleverne lærer ved at eksperimentere og gøre sig erfaringer med den praktiske virkelighed. På forsøgsskolen foretog man pædagogiske eksperimenter. Danmarks Pædagogiske Institut, hvor man lavede forskning og pædagogisk udvikling, blev oprettet i 1955. Senest har man på UC Syd, inspireret af Norge og Tyskland, etableret universitetsskoler, hvor man arbejder på at styrke forholdet mellem teori, empiri og praksis og styrke lærerens kompetencer. Det særlige ved en universitetsskole er, at forskere, læreruddannere, lærere og studerende samarbejder om udvikling af skolen. Den tyske tradition med universitetsskoler går tilbage til 1800-tallet, hvor man bl.a. inspireret af den tyske filosof og psykolog Johann Friedrich Herbart var optaget af en vekselvirkning mellem teori og praksis.

I læreruddannelsesreformen fra 2023 indgår betegnelsen *uddannelsesskoler*. Det udfoldes ikke nærmere i aftaleteksten, hvad det konkret indebærer, men det fremgår, at praktikskolerne over tid skal blive til uddannelsesskoler, og at der på visse skoler kan være tale om udvidede modeller, hvor skolerne indgår i forsknings- og udviklingssamarbejde. Rundtomkring i landet bruges betegnelsen uddannelsesskole lidt forskelligt, hvilket kan skabe forvirring om begrebet. Hvis jeg ud fra den tænkning, der ligger i integreret praktik, skal pege på, hvad der karakteriserer en uddannelsesskole, er det, at den ikke blot er et sted, hvor de studerende får praktisk erfaring med undervisning. Den er tillige et uddannelsessted, hvor praktiklærerne i tæt samarbejde med undervisere fra læreruddannelsen gennem brug af fagbegreber og -sprog hjælper de studerende med at få indblik i, hvad der ligger "bag" undervisningen. I den forstand er en uddannelsesskole ikke et blot et *praktiksted*, men også et *teoretisk* sted.

En opgave for hele skolen

Vi ved fra evalueringer af praktikken, at lærerstuderende oplever at komme på skoler, der ikke er klar til at modtage dem, når de skal i praktik. Det kan komme til udtryk ved, at der ikke er noget skema til dem, når de ankommer den første dag, eller ved at skolens medarbejdere ikke ved, at der er studerende i huset. At modtage de studerende og tage sig af dem bliver ofte set som en opgave for praktikkoordinatoren eller praktiklærerne alene. Men når skolen skal indgå aktivt som meduddanner, er det af afgørende betydning, at de studerende bliver anset som en opgave for hele skolen.

For det første er det vigtigt, at de studerende modtages ordentligt på skolen, hvilket fx kan gøres på en velkomstdag, hvor skolelederen, praktikkoordinatoren og de involverede praktiklærere byder velkommen og orienterer om skolen og forløbet. For det andet må alle på skolen være klar over, hvilke dage og uger der er studerende i huset, for de er ikke blot i huset som gæster. De befinder sig på et af uddannelsens to steder, og de skal opleve at være velkomne. Når skolen er meduddanner, indtræder personale og ledelse i nogle andre roller, end når skolen er praktikskole. Det betyder fx, at skolelederen har en dobbeltrolle som både skoleleder og uddannelsesleder. Skolelederen skal både introducere de studerende til livet på en arbejdsplads med de regler, der følger, og støtte dem i, at skolen er et læringsrum og uddannelsessted – og at praktiklæreren er at betragte som læreruddanner. Det er vigtigt, at skolen inviterer de studerende med til forskellige arrangementer på skolen, fx pædagogiske dage, personalemøder, foredrag og sociale arrangementer, og præsenterer dem for skolens forskellige medarbejdere, herunder lærings- og trivselsvejledere. Opgaven som meduddanner er også et spørgsmål om helt lavpraktiske opgaver

såsom at sørge for et tilstrækkeligt antal stole på lærerværelset, så alle studerende har et sted at sidde. Den slags detaljer har stor betydning for at føle sig velkommen og inkluderet.

Med integreret praktik har såvel læreruddannelsen som praktikskolerne altså fået et større ansvar for samara bejdet, ikke mindst for at understøtte de studerende i forhold til professionsprøven på 7. semester, hvor de med afsæt i konkret undervisning skal kunne reflektere over deres udvikling af professionsidentitet gennem alle uddannelsens år. Skolen som meduddanner betyder, at skolen skal være langt mere end blot et sted, der modtager praktikanter. Skolen er et aktivt uddannelsessted, hvor de studerende opholder sig en væsentlig del af deres studietid og udvikler sig professionelt.

Endnu en opgave?

Skolen har mange opgaver at tage sig af, og lærere har ofte en travl hverdag med mere end rigeligt at se til. Skal skolen nu oveni også til at uddanne de studerende? Det korte svar er ja, men der er tale om en opgave, der gerne skulle være fordelagtig for skolen, fordi man er med til sikre uddannelsen af dygtige lærere. Vi ved godt, at der er en tendens til, at skolen bliver pålagt at løse mange af samfundets problemer, og at det selvfølgelig er umuligt. Vi ved også, at skolerne ofte mangler ressourcer til at varetage alle de opgaver, de bliver pålagt. Set i det lys er det forståeligt, hvis skoler oplever rollen som meduddanner som endnu en af mange indsatser, der ikke er tid eller ressourcer til. En skole har typisk hænderne fulde med at tage til sig af undervisningen og eleverne og deres forældre. Oveni det står der så nu en række studerende, der kræver særlig opmærksomhed, plus en læreruddannelse, der

gerne vil have et tæt samarbejde og sender materiale, skolen knap har tid til at sætte sig ind i. Problemerne kan være reelle nok.

Da jeg tilbage i 2019 med to kolleger lavede undersøgelsen *Når verdens bedste job bliver for hårdt*, bad vi lærerne udpege, hvad der gav dem arbejdsglæde. Eleverne vandt prisen for at være mest befordrende for arbejdsglæden, men på en klar andenplads stod kollegerne. Ved at indgå i arbejdet med at udanne de kommende lærere er skolen med til at sikre sin videre beståen. Som meduddanner medvirker skolen til, at de involverede praktiklærere er opdaterede på den nyeste pædagogiske og didaktiske viden gennem det tætte samarbejde med underviserne fra læreruddannelsen. Ikke alt er et spørgsmål om ressourcer. En del af arbejdet består i at ændre tankegangen i forhold til praktik ved at begynde at se anderledes på den. At begynde at betragte sig selv som meduddanner. Tage identiteten på sig.

Læreren som læreruddanner

Som meduddanner skal praktiklæreren have lyst til ikke kun at undervise børn, men også at indgå i rollen som voksenuddanner, hvilket er noget helt andet. Opgaven kræver faglig opkvalificering, så det skal man også være indstillet på. Som voksenuddanner er man blandt andet ansvarlig for, at de studerende udvikler et fagsprog og anvender fagbegreber til at reflektere over deres undervisning med. De studerende skal understøttes i fagligt og personligt at udvikle en professionsidentitet. Man er ansvarlig for, at de indsamler relevant empiri til deres eksamensopgaver, på samme måde som man indgår aktivt som eksaminator og er med til at vurdere deres præstationer ved eksamensbordet.

Det er forholdsvis nyt i dansk sammenhæng at bruge begrebet læreruddanner om undervisere på læreruddannelsen. Hidtil har man primært benyttet sig af betegnelsen seminarielærer eller seminarielektor eller -adjunkt. Men da læreruddannelsen i 2008 blev en professionsbacheloruddannelse og flyttet til en professionshøjskole, forsvandt betegnelsen seminarium og dermed også disse betegnelser. Betegnelsen læreruddanner er nu ved at vinde indpas på professionshøjskolerne, men er endnu ikke blevet udbredt som en betegnelse for praktiklærere. Fordelen ved betegnelsen er, at den rammer det, alle læreruddannere har til fælles, nemlig at uddanne lærere. Betegnelsen er desuden med til at understrege, at opgaven som underviser på læreruddannelsen nu også involverer deltagelse i forskning- og udviklingsarbejde. Lærereuddannere på professionshøjskolerne kan have en tendens til at identificere sig med det fag, de underviser i. Man er fx lektor i geografi og identificerer sig med de andre, der underviser i faget på tværs af hele landet. Det er der intet galt i. Men betegnelsen læreruddanner signalerer, at undervisere på tværs af fag er sammen om en opgave. Man arbejder frem mod et fælles mål. Det betyder ikke, at alt bliver ens. Der er stadig stor forskel på at undervise i de forskellige fag og forskel på en underviser på en professionshøjskole og en praktiklærer i grundskolen. Og det skal der også fortsat være. Men som sagt har man en fælles opgave med at uddanne de studerende. En opgave, der kræver et fælles fagsprog. I den forstand giver det mening også at betegne praktiklærere som læreruddannere, når de vel at mærke er på en uddannelsesskole.

Hvad med de gode råd?

Praktiklærere kan have en velmenende tilbøjelighed til at komme med gode råd til de studerende, hvilket der i nogle situationer kan være brug for. Når jeg alligevel nævner det, skyldes det, at doseringen er vigtig. Gode råd og tips kan nemlig aldrig stå alene. Som praktiklærer og meduddanner er man ansvarlig for at give de lærerstuderende en grundig og faglig vejledning, de kan bruge som led i deres uddannelse.

Praktiklæreren har i sagens natur et indgående kendskab til skolen og eleverne, og det kan give god mening at dele ud af den viden. Men det er også her, faren ligger. Det er for det første vigtigt med en balance mellem den viden og de erfaringer, der kun angår den konkrete skole, og så den mere generelle viden om skole, elever, undervisning, pædagogik, forskningsviden etc. For det andet er der en fare for, at praktiklæreren kun får udtrykt sin viden om klassen i så hverdagsagtige vendinger, at det bliver uklart, hvad den studerende fagligt set kan tage med videre i sin uddannelse. Fx hørte jeg en praktiklærer til en trepartssamtale sige til en studerende: "Det har været rigtig godt. Børnene er vilde med dig. Det går den rigtige vej". Det blev ikke udfoldet nærmere, selv om der her faktisk var en mulighed for at sige noget kvalificeret om relationsarbejde, som den studerende kunne tage med sig videre.

Jeg har flere gange oplevet praktiklærere, der bruger mere tid på de konkrete råd, der kun angår den lokale situation, end på vejledning, der rækker ud over den konkrete situation eller skole. Lidt forsimplet sagt kan man påpege, at de studerende har brug for at tilegne sig viden og erfaringer, de kan tage med sig i et forhåbentlig langt lærerliv. De har i meget mindre grad brug for viden og erfaringer, der kun angår den specifikke skole, de er på.

Der skal med andre ord være en balance mellem det specifikke og det generelle, mellem det konkrete og det abstrakte.

Balancen er ikke nødvendigvis nem. Der er fx en udfordring i, at de studerende kan opleve, at det netop er de gode råd, de har brug for. Det hænger formentlig sammen med, at det kan være en overvældende – måske endda angstprovokerende – oplevelse at skulle stå foran en hel klasse og varetage undervisningen. Der er tale om en situation med stor handletrang. Man bliver nødt til at gøre noget for ikke at falde igennem. I den situation kan gode og helt konkrete råd synes som det helt rette, fordi det kan hjælpe den studerende her og nu. Problemet er imidlertid, at selv om man kan synes, at det hjælper én i den konkrete situation, er der oftest ikke tale om noget, der hjælper på længere sigt. Hvis et råd skal gavne de studerendes udvikling af lærerrollen, er det vigtigt, at praktislæreren hjælper med at udlede det generelle, de studerende kan lære af situationen. Hvis det fx handler om uro i klassen, er det vigtigt at hjælpe de studerende med ikke kun at pege på løsningsforslag i forhold til den konkrete klasse, men adressere den konkrete problemstilling ud fra en overordnet viden om klasseledelse.

En anden fare ved de gode råd er, at der oftest er tale om subjektive vurderinger og egne erfaringer. En erfaren lærer er altid værd at lytte til, men samtidig bliver man som praktislærer og meduddanner nødt til at udøve selvkritik. Er der tale om erfaringer, der gavner de studerende, eller er der tale om idiosynkrasier eller måske endda dårlige vaner?

Man skal desuden være forsigtig med, hvad man fortæller om den klasse, de studerende skal undervise. Den amerikanske psykolog Robert Rosenthal har lagt navn til Rosenthal-effekten, som handler om selvopfyldende profetier hos lærere. Hans undersøgelser viste, at underviseres forventninger til elever-

ne – positive såvel som negative – er med til at påvirke elevernes præstationer. Jeg har blandt andet set eksempler på, at en praktislærer har fortalt de studerende, at de skulle lade eleverne nede i hjørnet være, fordi "de alligevel er uden for pædagogisk rækkevidde". Som praktislærer skal man være varsom med på forhånd at sætte prædikater på eleverne. Lad de studerende gøre sig deres egne erfaringer med eleverne, som man efterfølgende kan diskutere til vejledningen. På den måde opstår der samtidig en mulighed for, at praktislæreren kan få et andet syn på eleverne.

Uddannelses- eller universitetsskole

I Norge har man i flere år haft et tæt samarbejde mellem læreruddannelsen og skolerne. Man arbejder med udvidede partnerskaber, hvilket bl.a. indebærer, at praktislærere skal igennem en faglig opkvalificering. Formålet med partnerskaberne er at sikre, at uddannelsen retter sig mod lærerprofessionen. I den forbindelse skal det nævnes, at læreruddannelsen i Norge siden 2017 har ligget på universitetet, mens den danske læreruddannelse som den eneste i Norden er en fireårig professionsuddannelse og ikke en femårig kandidatuddannelse. På trods af at man i Norge har arbejdet i længere tid med de udvidede partnerskaber, er det ikke gnidningsfrit, hvilket peger på, hvor vanskeligt det kan være.

Som før nævnt er der en problematik i, at man har forskellige opdrag fra samfundets side, selv om samarbejdet i sidste ende er til gavn for begge parter, eftersom uddannelse af dygtigere lærere gavner eleverne. En tilbagevendende udfordring er også, at det kan være vanskeligt at gøre samarbejdet ligeværdigt. Der ligger en asymmetri indbygget i forholdet mellem læreruddanneren fra campus og praktislæreren, som kan være

problematisk. Som praktiklærer kan man føle sig underlegen, fordi læreruddanneren har en højere uddannelse. Det kan resultere i, at praktiklæreren afstår fra at udtale sig om den teoretiske viden. Forskning fra Norge peger på, at det er vigtigt, at man anerkender hinanden og hinandens bidrag i arbejdet med at uddanne de studerende. Ikke overraskende viser erfaringer fra Norge også, at et tæt samarbejde er tidskrævende. Der bliver nødt til at være afsat tilstrækkelig tid til at samarbejde, hvilket ikke mindst kan være udfordrende, da både skolen og læreruddannelsen er travle steder. I forlængelse af det peges der også på, at de fælles opgaver, man har, fx vejledning, skal være inden for mulighedens grænser og være dynamiske. Endelig viser forskning også, at samarbejdet kun kan lykkes, hvis begge institutioner oplever at have gavn af det og har lyst til, at det arbejde, man laver, styrker den anden institution.

Forskellen mellem Norges universitetsskoler og Danmarks uddannelsesskoler er, at universitetsskolen i højere grad har fokus på didaktisk forskning end uddannelsesskolerne, hvor det primære fokus er på et samarbejde om at uddanne lærerstuderende. Det betyder imidlertid ikke, at uddannelsesskoler ikke kan indgå i forskningsprojekter. Det er der intet til hinder for, at de gør.

Skal jeg så sidde på radiatoren og glo?

De første to år i integreret praktik er de studerende i udstrakt praktik, hvilket betyder, at de typisk er på skolen en dag om ugen – måske afløst af en enkelt uges blokpraktik eller to. Udstrakt praktik er et tiltag fra 2023, der adskiller sig fra blokpraktikken, hvor de studerende er i forløb på skolen i flere uger i træk, hvilket gør sig gældende på 3. og 4. år af uddannelsen. Her er de typisk fire dage på skolen og en dag på campus. Tanken bag

den udstrakte praktik er, at de studerende indgår i en kontinuerlig vekselvirkning mellem uddannelsens to arenaer.

Det første år i udstrakt praktik handler ikke primært om at undervise. De studerende skal nemlig observere og kun undervise i korte sekvenser. Både studerende, praktiklærere og undervisere på læreruddannelsen har været i tvivl om, hvad det indebærer, og flere har spurgt mig, hvorfor der kun er tale om korte sekvenser. Svaret hænger sammen med de studerendes familiaritet med lærerprofessionen – det tilsyneladende kendskab til undervisning, som er kommet af, at de igennem mange år som elever har betragtet deres lærere undervise. Det er på den ene side en fordel, fordi de studerende ikke er fremmede over for opgaven. Men på den anden side er det også en udfordring, for det kan betyde, at de møder op med en klar og måske fastlåst forestilling om, hvad det vil sige at være lærer. I det første år i integreret praktik er det derfor vigtigt at få kvalificeret de studerendes forforståelse af, hvad lærerprofessionen indebærer, så de kan slippe deres eget elevperspektiv på undervisning og skole. Det kan fx finde sted ved, at lærerne inddrager de studerende i deres overvejelser i forhold til planlægning af undervisning eller klasseledelse.

Sammen med nogle kolleger lavede jeg i 2023 undersøgelsen *Den første professionsforståelse* om nye studerendes syn på lærerjobbet. Undersøgelsen viste blandt andet, at mange er optaget af, at en lærer skal være smilende, positiv og imødekommende. Det værste, man ifølge de studerende kan være, er kedelig. En studerende i undersøgelsen formulerer det således: "Jeg vil være en cool lærer, ikke en nederen lærer". De har en forventning til sig selv om, at de skal lave sjov undervisning. Adspurgt, hvad de tror, ledelsen på skolen forventer af dem, svarer mange, at det må være at møde til tiden og følge reglerne. Ingen af de studerende kommer på den tanke, at ledelse også kan være pædagog-

isk ledelse, der hjælper med faglig understøttelse og udvikling af professionsidentitet. Ovenstående svar kan tolkes som eksempler på, at de nye studerende endnu ikke har forladt elevrollen, men tænker på lærerrollen ud fra et elevperspektiv.

For at hjælpe de studerende med et perspektivskifte fra elev til lærer og på den måde påbegynde arbejdet med at udvikle en professionsidentitet er det vigtigt, at de ikke udelukkende underviser det første år, men gennem observationer får et andet blik på, hvad undervisning er, og hvad det vil sige at være lærer. Det gør de ved at være *medvirkende iagttager*. At lave observationer som medvirkende iagttager betyder ikke at sidde på radiatoren og kede sig. Det hedder netop *medvirkende*.

At være medvirkende iagttager er krævende. For det første er det at være observatør langt fra en passiv rolle. At observere er altså ikke det samme som det, man før i tiden kritisk kaldte for "radiator-praktik". At observere er at indtage en aktiv rolle, men det er en opgave, der nemt kan udløse frustration hos de studerende, for man skal vide, hvad man kigger efter. Det kan sammenlignes med cykelfeltet i Tour de France. Hvis vi intet ved om cykelsport, vil vi blot se et stort antal ryttere, der cykler, og have svært ved at forstå, hvorfor folk gider bruge en sommerdag foran tv-skærmen på at kigge på det. Men for den indviede er sagen en helt anden. Vedkommende kan se det drama, der udspiller sig. Kan afkode de forskellige taktikker, der er i spil, og måske bide negle over, hvad der mon sker om lidt.

Et klasseværelse er ikke et Tour de France-felt, men metaforen kan alligevel bruges til at få øje på, hvor vigtigt det er at vide, hvad man kigger efter. Her kan praktiklæreren som den pædagogiske ekspert være de studerende behjælpelig. De studerende skal nemlig have hjælp til at foretage observationerne, ellers er der en risiko for, at de betragter undervisning på samme

måde, som da de selv var elever. Tanken er, at et observerende blik på læreren og skolen kan være med til at røkke ved nogle af de studerendes forforståelser. Hvis vi skal vende tilbage til Tour de France-metajoren, skal vi også huske, at der kan være kedelige etaper og spændende etaper. Der sker med andre ord ikke altid noget, der er interessant. At observere kræver derfor også tålmodighed.

Hvad de studerende skal have fokus på i deres observationer, bestemmer de selv i samarbejde med underviseren fra campus og praktiklæreren, men det skal lede hen mod en lærerfaglig problemstilling, de skal bruge til førsteårsprøven. Typisk vil der være tale om en bevægelse, hvor de i begyndelsen observerer meget bredt med henblik på så at kunne indkredse et mere og mere præcist fokus.

For det andet ligger der det i at være medvirkende iagttagere, at de studerende skal tage del i skolens liv og aktiviteter mere overordnet. Så selv om det ikke handler om at stå for undervisning – på nær korte sekvenser – er der en række andre læreropgaver, de skal være med til. Det være sig alt fra at deltage i gårdvagten til skole-hjem-samarbejde. Det kan også handle om at varetage opgaver i klasseværelset, der ikke er decideret undervisning. Det kan fx være at få rollen som den, der indleder timen, eller at skulle facilitere gruppearbejde.

Fra de studerendes første år og frem skal der arbejdes med en progression, hvor de går fra at være medvirkende iagttagere til på fjerde år selvstændigt at kunne varetage undervisning som den "selvstændige og velbegrundende initiativtager", som det hedder i studieordningen.

Relationsarbejde i integreret praktik

De fleste vælger lærerjobbet ud fra et ønske om at arbejde med børn og unge og gøre en forskel for dem. Mange lærere giver udtryk for, at det bedste ved jobbet er at se eleverne udvikle sig socialt og fagligt gennem årene. Flere studier viser, at studerende er meget optagede af relationsarbejde – det gælder både i Danmark og resten af verden.

I 2022 var jeg med til at lave en omfattende undersøgelse af, hvilken litteratur de studerende anvendte i deres praktikopgaver, og det viste sig, at litteratur om relationsarbejde var meget udbredt. Til gengæld var der et stort fravær af fagdidaktisk litteratur i opgaverne. Det kan man læse om i rapporten fra 2023 *Litteratur i praktikopgaver. En undersøgelse af de studerendes valg af litteratur i praktikfaget*.

Hos mange lærerstuderende møder vi en opfattelse af, at relationsarbejde kun kan finde sted, når de er sammen med eleverne i en længere periode. Det ved vi ikke mindst fra evalueringer af den udstrakte praktik. Mange studerende udtrykker frustration over, at de ikke når at få et indgående kendskab til eleverne, når de kun er på skolen en dag om ugen. Det er svært at opbygge relationer som ugens gæst, lyder en hyppig kritik.

Jeg er også stødt på kritikken, når jeg har observeret trepartssamtaler på første og andet år af uddannelsen. Her er det et tilbagevendende tema, at de studerende synes, at det er svært danne relationer til eleverne. Et konkret eksempel er fra en trepartssamtale, hvor deltagerne taler om, hvordan de studerende kan lære at optræde mere autoritativt, når de står for undervisningen. Her siger en studerende: "Det skal jeg vænne mig til. Men vi er her kun om tirsdagen. Det er svært med relationer. Jeg kender ikke eleverne".

Som praktiklærer er det vigtigt at støtte de studerende i, at de godt kan arbejde med relationer, selv om de ikke har en længerevarende relation til eleverne. Som lærer skal man kunne indgå i relationer med eleverne, også selv om mødet med dem er kortvarigt. Det kræver i høj grad, at man er god til at lytte, at observere, kommunikere tydeligt og i det hele taget er opmærksom. På akkurat samme måde som en sygeplejerske skal kunne behandle og vise omsorg for en patient, vedkommende måske kun er sammen med i 10 minutter. Når man som lærer skal vikariere for en kollega, har man jo som regel ikke lang tid til at lære en ny klasse at kende. Praktiklærerne kan være med til at skubbe til de studerendes forståelse på det område. At være dygtig til relationsarbejde kræver, at man kan indgå i såvel korte som længerevarende relationer. I forhold til arbejdet med relationer er det vigtigt at understrege, at læreren som relationsudvikler er en ud af ni dimensioner af lærerrollen, som den nye læreruddannelse peger på, der skal arbejdes med i integreret praktik. Der skal også fx arbejdes med læreren som didaktiker og læreren som fagperson.

Forventninger til de nye lærere

I dag stilles der helt anderledes store krav til de nye lærere end tidligere i historien. Det skyldes blandt andet, at der internationalt er tale om en konkurrencesituation, hvor viden og uddannelse på godt og ondt spiller en afgørende rolle. Men hvis vi sætter parentes om konkurrencen, som mange med rette vil mene ikke er et egnet begreb i hverken den danske grundskole eller i læreruddannelsen, så giver det god mening, at lærere befinder sig på et højt fagligt niveau.

Hvor uddannelsen før i tiden rettede sig mod "manden bag ploven", som man kaldte det med et udtryk, man hentede fra den grundtvigske højskolebevægelse, er der i dag tale om en professionsbacheloruddannelse, hvor de faglige krav er høje. Der stilles blandt andet krav om, at de studerende efter endt uddannelse skal være i stand til at inddrage forskningslitteratur i deres arbejde som lærere. Desuden skal de kunne beherske forskellige undersøgelsesmetoder og kunne forholde sig kritisk til egen og andres praksis. Det betyder naturligvis ikke, at de nye lærere eller praktiklærerne skal være forskere eller bedrive egen forskning. Men det betyder, at de skal have viden om, hvordan de inddrager ny forskning i deres arbejde, og at de skal kende til forskellige måder at undersøge praksis på såsom observationer og interview.

Hvis disse krav skal kunne indfries, kalder det på et tæt og systematisk samarbejde mellem læreruddannelse og skoler. Og det kalder også på systematisk videreuddannelse af praktiklærerne. De senere år er der kommet mere fokus på, hvilke kvalifikationer læreruddannere skal besidde for at kunne uddanne de kommende lærere. Og da praktiklærere også indgår som læreruddannere på en uddannelsesskole, stilles der dermed også høje krav til dem.

MELLEM TEORI OG PRAKSIS

Teori, det bruger vi ikke her

Det hænder, at lærerstuderende kan fortælle om episoder, hvor deres praktiklærer har sagt til dem, at vedkommende ikke benytter sig af teori. "Det bruger vi ikke her. Det er kun på uddannelsen, man beskæftiger sig med det". På samme måde har studerende fortalt om læreruddannere, som i deres undervisning på campus ikke vil forholde sig til praksis eller ikke har et tilstrækkeligt kendskab til skolen og lærerjobbet. Hermed tegner der sig et billede af, at teori er forbeholdt læreruddannelsen, og praksis er forbeholdt skolen. Et billede, det desværre kan være meget svært at ændre på, hvilket er rigtig ærgerligt, fordi teori og praksis findes begge steder. Opgaven for læreruddannelse og skoler er derfor ikke at fordele byttet mellem sig, men tværtimod at bidrage til, at de studerende får øje på det forhold.

Opfattelsen af, at teori og praksis bor hver sit sted, er udbredt, og det er ikke så underligt. Det illustrerer nemlig meget godt nogle af de gængse forståelser af teori og praksis, man kan støde på. Men der findes ikke en praksis på skolen, der er teoriløs, og tilsvarende findes der ikke teori på campus uden praksis.

Vi kan tale om mere eller mindre af begge dele, og vi kan også tale om god og dårlig teori og god og dårlig praksis.

En gammel strid

For at forstå den tilbagevendende diskussion om teori og praksis og de gængse forståelser kan det være nødvendigt kort at inddrage filosofihistorien. Den spiller nemlig en afgørende rolle i de verserende opfattelser af teori og praksis, selv om vi næppe tænker på det til daglig. Ikke desto mindre er der tale om forståelser, der har taget farve af diskussioner, der kan følges tilbage til den antikke filosofi.

Platon er den ene af hovedpersonerne. Ifølge ham vejer teori tungere end praksis, hvilket hænger sammen med hele hans dualistiske verdensforståelse og menneskesyn, det vil sige hans skelnen mellem ideernes og fænomenernes verden og hans skelnen mellem sjæl og legeme. Teori er hos Platon intet mindre end en intellektuel skuen med forbindelse til det guddommelige. Gennem fornuften kan man få indsigt i ideernes verden, som er den sande og evige verden. Sanserne kan man derimod ikke fæste lid til som en vej til sand erkendelse.

Platons syn på viden som den sande vej til erkendelse har præget synet på uddannelse gennem mange år, hvor teoretisk viden anses som finere end praksisviden. Men i det tyvende århundrede sker der inden for uddannelsesverdenen en drejning mod praksis, der har været med til at skubbe til Platons syn. En drejning, der blandt andet baserer sig på Aristoteles. Han er elev af Platon og er inspireret af Platons tænkning, men han udvikler sin egen filosofi og anskuer forholdet mellem teori og praksis på en anden måde. I modsætning til Platon mener Aristoteles, at man godt

kan erkende verden gennem sanserne. Ifølge Aristoteles er der tre kundskabsformer, nemlig episteme, techne og fronesis, som vi kan oversætte med viden, frembringelse og praksis. Sidstnævnte, fronesis, er blevet et yndet begreb i uddannelsesforskningen. Fronesis er en form for praktisk klogskab, der handler om dømmekraft. Det handler om at kunne bedømme, hvad der er det rette at gøre i den enkelte situation. For at kunne udøve dømmekraft kræves der både viden og erfaring.

Der er som sagt tale om en flere tusind år gammel strid, så man kan spørge, om den overhovedet er relevant i dag. Det korte svar er ja, for de to filosofers syn på teori og praksis ligger stadig og rumsterer bag ved de fleste diskussioner i dag, bevidst eller ubevidst.

Uddannelseshistorisk har striden haft en stor betydning for vores måde at tænke på. Desværre kan man til tider se den gamle strid mellem teori og praksis udspille sig mellem praktiklærer og læreruddanner, hvor den optræder som en kamp om vidensformernes legitimitet. En kamp mellem teoretisk viden og praksisviden, hvor begge parter diskvalificerer den andens viden. Taberen i den kamp er altid de studerende, der bliver overladt til selv at skulle skabe sammenhænge mellem praktikskolen og læreruddannelsen.

Er mesterlæren svaret?

Mange studerende peger på skolen som det sted, hvor man "lærer at blive lærer". Opfattelsen er, at man bliver lærer ved at se på og efterligne, hvordan de erfarne lærere gebærder sig, hvilket hverken er helt rigtigt eller helt forkert. At indgå i praksisfællesskaber er vigtigt, men det skal suppleres med refleksion og

teoretisk viden – ikke mindst på grund af de krav, der er til professionen i dag.

Professor emeritus i pædagogisk sociologi Jens Rasmussen har kritiseret tanken om mesterlære som svaret på spændingsforholdet mellem teori og praksis. Over for dem, der vil hævde, at praksis er bedre som "handlingsanviser" end teori, indvender Rasmussen i antologien *Mesterlære. Læring som social praksis* fra 1999, at man så bare har lavet et modbillede på det, man selv kritiserer. Han siger videre:

I bedste fald kan ideerne om mesterlære ses som nyttige og produktive bidrag til pædagogikkens selvkritik, der medvirker til at holde spændingsforholdet levende. I værste fald falder den bag om de alvorlige krav om stadig læring, udvikling og forandring af såvel unge som ældre, som det moderne samfund stiller.

Diskussionen kan desværre alt for hurtigt ende i skyttegravskrig, hvor fortalere for henholdsvis teori og praksis i en uendelighed skyder på hinanden.

Et eksempel på en tænkning, der ikke ender i en skyttegravskrig, finder vi hos Johann Friedrich Herbart og hans begreb pædagogisk takt. Ifølge Herbart kan en lærer ikke nøjes med at besidde en teoretisk viden. En sådan viden er nemlig i sig selv utilstrækkelig, selv om den ikke desto mindre er nødvendig, understreger han. Dens utilstrækkelighed skyldes, at man ikke kan lære at handle gennem teori, det skal læres i praksis. Men hvis den handlen skal kunne karakteriseres som en pædagogisk handling, kalder det på teoretisk refleksion. Med andre ord er teori og praksis henvist til hinanden. Det er vigtigt at understrege, at refleksion ikke blot er refleksion over egne handlinger, men netop en teoretisk refleksion, der trækker på en særlig viden. Det er altså

ikke tilstrækkeligt at reflektere over egne erfaringer ud fra egne erfaringer.

Hvilken viden vejer tungest?

Viden er magt, siger vi tit. Og vi kan bekæmpe hinanden med viden, vi kan konkurrere, og vi kan legitimer os selv og vores position med viden. Men hvilke former for viden er vigtige, når vi skal uddanne lærere? Spørgsmålet er både omdiskuteret og vanskeligt at besvare. Fra 00'erne og frem har der på en og samme tid været et ønske om både en større praksisforankring af læreruddannelsen og en større forskningsforankring. En diskussion, vi også kender fra sygeplejerskeuddannelsen.

Der er flere grunde til, at det er vanskeligt at udpege, hvilke vidensformer læreruddannelsen skal basere sig på. Spørger vi læreruddannere, hvilke vidensformer der er vigtige i uddannelsen, får vi da også meget forskellige svar, fx praksisviden, teoretisk viden, didaktisk viden og tavs viden. Jeg har selv stillet spørgsmålet for nylig i undersøgelsen *Forståelser af læreruddannelsesdidaktik* fra 2025. En af årsagerne til de forskellige svar er, at skolen hviler på et heterogent vidensgrundlag. Der er mange fag i spil, og bag ved disse ligger der forskellige akademiske traditioner og forskellige videnskabsteoretiske grundlag. Dertil kommer en række håndværksmæssige traditioner. Billedet er broget.

Det samme gør sig gældende på læreruddannelsen, hvor de studerende bliver præsenteret for mange former for viden. De skal have kendskab til metoder fra forskningen og lære at inddrage forskningsrelevant litteratur, samtidig med at de skal tilegne sig praksisviden og gøre sig egne erfaringer i arbejdet med integreret praktik. Der er med andre ord tale om en stor spændvid-

de af viden. Det kommer også til udtryk i de to store eksamener, som de studerende skal til på deres sidste år af uddannelsen, nemlig bachelorprojektet og den nye professionsprøve. Førstnævnte handler om at demonstrere, at man kan arbejde med akademiske arbejdsmetoder. Sidstnævnte, der tager konkret afsæt i den studerendes undervisning, handler om at kunne agere professionelt som underviser i et klasselokale. Her er der fokus på, hvordan den studerende agerer retorisk, kropsligt og socialt.

Teori er ikke en opskrift

Ofte kan man høre lærerstuderende sige, at de ikke forstår, hvad de skal bruge teori til. "Børn gør jo ikke, som der står i bøgerne", som en ny lærer frustreret formulerede det i forbindelse med undersøgelsen *Ny i professionen: De første år som lærer* fra 2021. Teoretisk viden kan netop afføde frustration hos studerende, mest af alt fordi de ikke kan se værdien af den. Hvad skal den til for, når den alligevel ikke virker i praksis eller ikke stemmer overens med praksis?

Teori kan give os vigtig baggrundsviden og hjælpe os til at stille kritiske spørgsmål, men det er vigtigt at understrege, at teori ikke er en opskrift eller en konkret vejledning på, hvordan man skal gøre som lærer. Teori er på den måde ikke handle-anvisende. De studerende efterspørger tit værktøjer, de enten kan anvende i praktikken, eller når de begynder som nye lærere. De vil gerne vide, hvad de skal gribe fat i. Værktøjsskassetænkningen er meget forståelig set ud fra den handletvang, en lærer befinder sig i. I førnævnte undersøgelse af nye lærere og de udfordringer, de står med, udtaler en ny lærer:

Hvordan får man plads til at kunne bruge sin hjerne og behandle en situation på stedet, når man har så mange forskellige ting i hovedet, som skal huskes. Rutinerede lærere gør nogle af tingene pr. automatik, men det gør man ikke som ny lærer. Derfor har man uendelig lidt overskud og ingen hjernekapacitet til at agere kompetent. Derfor kan man i starten ikke bruge særlig meget af alt det, man har lært på uddannelsen. Jeg håber, der bliver mere og mere overskud til at kigge analytisk på situationer, man står i.

Citatet viser, hvor vanskeligt det kan opleves i begyndelsen, og hvor stort et pres der er, ikke mindst fordi man som ny lærer ikke kan gøre brug af rutiner. Men det viser også et ønske om at kunne forholde sig analytisk til alt det, der sker, og det er en forholdemåde, der kræver en base af teoretisk viden. En anden lærer fra samme undersøgelse ønsker sig mere praktik i uddannelsen, men fortsætter alligevel: "Men samtidig synes jeg også, der er en pointe i, at læreruddannelsen er så teoretisk, som den er. Jeg synes, jeg kan trække på rigtig mange ting fra uddannelsen!"

Begge citater peger på, at en lærer både har brug for praktisk erfaring og rutiner og teoretisk viden til at kunne reflektere over og blive klogere på, hvad der sker i de forskellige undervisningssituationer, hvor det ofte går meget stærkt. Og her spiller praktiklæreren en afgørende rolle som den, der både kan optræde rutineret, dele sine erfaringer og invitere de studerende med ind i det rum, hvor undervisningen forberedes og efterbehandles. Med andre ord skal praktiklæreren dele sine didaktiske og pædagogiske overvejelser med dem, for at de på den måde kan blive klogere på undervisning gennem refleksion og samtale.

Disharmoni og paradokser

Som praktiklærer og meduddanner vil man opleve, at de lærerstuderende gerne vil have konkrete anvisninger og konkrete råd. Hvilket undervisningsmateriale skal vi bruge? Hvordan indleder vi en time? Hvordan skal vi evaluere? Hvordan giver vi karakterer? Det kan være fristende at give dem et svar, men problemet er, at der ikke nødvendigvis findes gode svar på den slags spørgsmål. Undervisning er altid omgærdet med usikkerhed. Vi kan ikke sikre, hvad der skal ske i lokalet, og vi kan ikke altid vide, om vi lykkes med vores undervisning. Sådan er vilkårene for undervisere. Inden for den almene pædagogik taler man om, at pædagogik er disharmonisk og faktisk paradoksal. Men vi kan altid kvalificere undervisningen ved at trække på viden om pædagogik og fag.

I bogen *Almen pædagogik* fra 2010 påpeger den pædagogiske filosof Alexander von Oettingen, at man som lærer ikke blot kan finde den bedst egnede metode og så tro, at den sikrer en vellykket undervisning. Man kan ikke læne sig op ad en best practice. Men at en metode ikke kan garantere et resultat, betyder ikke, at man ikke skal gøre brug af forskellige metoder eller interessere sig for, hvad der kan virke.

For nogle år tilbage var man inden for dele af uddannelsesforskningen meget optaget af, om man kunne evidensbasere undervisningen – det vil sige basere den på det, "vi ved virker". Svaret i dag vil mere pege i retning af, at det ikke er en sikker vej at gå, men dermed altså på ingen måde sagt, at man ikke skal prøve at finde egnede metoder. Men ud fra den almene pædagogik vil man sige, at pædagogik grundlæggende er disharmonisk. Von Oettingen anvender begrebet pædagogisk difference, som betyder, at lærere ikke kan sikre sig, at det, de vil med deres undervisning, har den tilsigtede effekt. Det betyder naturligvis ikke, at ens un-

dervisning aldrig kan være harmonisk, men det betyder, at vi ikke kan sikre os, at den er det. De fleste undervisere vil kende det fra situationer, hvor de har skullet gentage den samme undervisning for to forskellige klasser. Selv om man gør det samme, kan udfaldet være forskelligt.

Som meduddanner er ens opgave at hjælpe de studerende med at stå i denne disharmoni og erkende, at det er sådan, det forholder sig. Det betyder som nævnt ikke, at de studerende ikke skal planlægge deres undervisning og anvende metoder. Men de skal forstå, at de ikke kan sikre sig, at eleverne nødvendigvis lærer det, de ønsker, de skal lære. Dette skal naturligvis på ingen måde forstås sådan, at der ikke er en sandsynlighed for, at det sker.

Praksisnær eller praksisfjern?

Professionsbacheloruddannelserne beskriver gerne sig selv som praksisnære uddannelser. Praksisnærhed bruges nogle gange nærmest som et mantra, der kan løse alle udfordringer, og naturligvis står praksisnærhed centralt i læreruddannelsen. De studerende skal uddannes til en lærerpraksis, og derfor skal de undervejs være tæt på praksis. Men skolen som meduddanner har ikke kun til opgave at levere praksisnærhed, den skal ligeledes være leveringsdygtig i praksisfjernhed, selv om det kan lyde mærkeligt. At komme på distancen er vigtigt for at kunne reflektere.

Man efterlyser sjældent praksisfjernhed i forbindelse med praktikskoler, og umiddelbart kan det da også lyde selvmodsigende. Ikke desto mindre er der grund til efterlysningen. Uddannelsen skal nemlig finde sted i en dobbeltbevægelse: en vedvarende bevægelse mellem det praksisnære og det praksisfjerne.

Det handler om at komme helt tæt på og ned i den enkelte situation og om at komme på distancen.

Der er en fare forbundet med begge dele. Hvis man tror, at man uddanner sig ved blot at komme så tæt på praksis som muligt og gøre sig erfaringer der, er der en risiko for, at man kommer til at gentage sine erfaringer uden at blive klogere og uden at kunne udvikle sig. Hvis man tror, at man uddanner sig ved kun at reflektere på afstand, er der en risiko for, at man bliver handlingslammet og bliver stående i refleksionen. Af den grund er det så vigtigt, at skolen som meduddanner både kan bidrage til den praksisnære og den praksisfjerne skole. På den måde hjælper man de studerende med at forstå dynamikken mellem at handle og reflektere.

ER VIDEN TAVS?

Den tavse praktiklærer

Det er en regnfuld tirsdag formiddag i november. I et lokale på skolen sidder fire studerende, en danskunderviser fra læreruddannelsen og en praktiklærer omkring et stort bord. Det er tid til den halvårslige trepartssamtale. De er i færd med at tale om, hvordan det går de studerende i deres forløb på skolen her på første år af uddannelsen. De studerende er mest optaget af et problem i praktikgruppen. Det handler om Sofie, som de andre ikke synes, passer ind i gruppen og heller ikke bidrager tilstrækkeligt til det fælles arbejde. Hun er ikke til stede ved dagens trepartssamtale, hvilket de studerende mener er med til at understrege problemet. Underviseren fra læreruddannelsen siger, at det er et problem, de skal have løst, men ikke her til trepartssamtalen. Hun forsøger at dreje samtalen ind på de studerendes undervisning i romantikken, som de lige har gennemført i en dansklektion i udskoling.

Praktiklæreren holder sig i baggrunden. Han sidder mest og smiler opmuntrende til de studerende. Underviseren styrer samtalen og taler meget, men forsøger flere gange at inddrage praktiklæreren, dog uden det store held. Da samtalen er ved at være forbi, spørger underviseren praktiklæreren, om der er noget, han vil sige her på falderebet. Praktiklæreren kigger hen på de

studerende og siger: "Jeg synes, I gør det rigtig godt. I er seje og modige og skal nok blive nogle gode lærere". De studerende smiler.

Ovennævnte beskrivelse stammer fra en af de mange trepartssamtaler, jeg har observeret på en række skoler. Den er et eksempel på, hvordan en trepartssamtale kan udspille sig, når de involverede parter ikke er helt afstemte i forhold til, hvad der er samtalens sigte, og hvem der er ansvarlig for hvad. Den viser både nogle typiske misforståelser og fejltagelser og nogle typiske positioneringer. De studerende er mest optaget af trivsel og problemer i deres praktikgruppe, underviseren fra læreruddannelsen kommer til at overtage og styre samtalen i et forsøg på at gøre det til en faglig samtale ved bl.a. at inddrage teori fra undervisningen. Praktiklæreren trækker sig og byder kun ind til sidst på opfordring, ikke med noget fagligt, men med en generel ros af de studerende, som de ikke kan bruge til så meget i deres faglige udvikling.

I skal nok blive gode lærere

Jeg har tit undret mig over, at praktiklærere – som i ovenstående eksempel – ikke griber chancen for at drøfte med de studerende, hvad der sker i deres undervisning. Eller drøfter med dem, hvad der er baggrunden for de pædagogiske og didaktiske valg, de baserer deres undervisning på. Trepartssamtalerne er nemlig netop muligheden for, at underviser fra campus, praktiklærer og de studerende sammen har en faglig samtale om undervisning. En samtale, der kan gøre alle klogere, når den lykkes. Praktiklæreren har her mulighed for både at invitere de studerende ind i lærerprofessionen og helt tæt på både sin egen og de studerendes undervisning.

Desværre sker der nogle gange det, at samtalen udvikler sig til en form for trivselssamtale, hvor de studerende fokuserer på, hvordan de har det på skolen, eller på problemer i praktikgruppen. I den situation er det vigtigt, at både praktiklæreren og underviseren fra læreruddannelsen holder fast i samtalens faglige karakter. Det betyder naturligvis ikke, at de studerende skal overlades til sig selv med problemer af den karakter – for det fylder meget hos dem og har indvirkning på deres udbytte af praktikken. Men denne form for problemer skal løses i et andet regi.

Der kan også som i eksemplet ske det, at samtalen udvikler sig til en "topartssamtale", hvor underviseren fra læreruddannelsen tager styring, og praktiklæreren forholder sig tavs. Et mønster, jeg kan genfinde til de eksamener på læreruddannelsen, hvor både praktiklærer og underviser er eksaminatorer.

En yderligere udfordring kan være, at samtalen bliver afviklet i et hverdagsprog, hvor ingen egentlig bliver meget klogere. Det er på alle måder ærgerligt, for samtalen er om noget et sted, hvor de studerende har muligheden for at møde et fagsprog hos både underviseren og praktiklæreren og også selv kan lære at udvikle og anvende det. "Jeg ved, hvornår I er klar til at undervise". Sådan sagde en praktiklærer til tre lærerstudende i en trepartssamtale på de studerendes første år på uddannelse. Læreren havde forholdt sig tavs det meste af samtalen, men ville afslutningsvis berolige de studerende, der udtrykte nervøsitet for at skulle undervise. Kommentaren var naturligvis velment, men ikke en hjælp. Når praktiklæreren ikke fagligt uddyber, hvor han har den viden fra, kommer det at undervise til at fremstå uklart – lærerens viden bliver til en mystisk viden, som kun læreren besidder.

Når der ikke sættes ord på, forbliver undervisning en sort boks, der aldrig bliver åbnet, med det resultat, at ingen blev klogere. Hvad skete der egentlig? Hvorfor gjorde læreren, som

vedkommende gjorde? Hvordan kunne vi i fællesskab have fundet frem til alternative løsninger? Hvis man vil sige til de lærerstuderende, at de nok skal blive gode lærere, er det nødvendigt at pege på, hvilke kvalifikationer det er, de har, som får praktiklæreren til at formode dette. Måske skulle praktiklæreren have sagt noget i stil med: "Jeg har bemærket, at du altid er god til at inddrage de elever i undervisningen, der ikke selv rækker fingeren op" eller "Du er god til at forklare vanskelige ord, så alle forstår dem". Det er ikke nok med lærerens egen intuitive viden, eller at sætningen blot står i rummet som et postulat, man skal gætte sig til betydningen af. Hermed ikke sagt, at ros og anerkendelse ikke kan og skal være en vigtig ingrediens i samtalen, da de studerende godt kan være usikre på, hvordan de klarer sig på skolen, og anerkendelse fra praktiklæreren er vigtig. Men den kan ikke stå alene, og den skal udfoldes og begrundes fagligt for at bidrage til de studerendes udvikling af en læreridentitet.

Hvad er tavs viden?

En af forklaringerne på den tavshed, man kan risikere at møde hos praktiklærerne, er, at det kan være svært for dem at sætte ord på, hvad de egentlig gør i deres undervisning, fordi det er til stede som en tavs viden. Det er den tyske kemiker og filosof Michael Polanyi, der er ophavsmanden til begrebet tavs viden, som er et interessant begreb i forhold til hele diskussionen om skolen og praktiklæreren som meduddanner. Tavs viden er ifølge Polanyi en viden, der ikke kan sprogliggøres.

Hvis vi bruger en lærer som eksempel, er tavs viden en viden, som kommer til udtryk gennem lærerens handlinger. En personlig viden, læreren er i besiddelse af, men som ikke kan

omsættes i ord. En viden, der er indlejret i kroppen, vil man sige. Når der er tale om viden, der ikke sprogliggøres, hvordan kan denne viden så videregives? Polanyi vil svare, at tavs viden kan gives vis dere, ved at man betragter vedkommende, der besidder den tavse viden. Ifølge Polanyi kan det ske ubevidst, ved at kroppen indoptager en viden, som hjernen ikke er bevidst om. Tavs viden udgøres af såvel en teoretisk viden som en personlig viden.

Filosoffen Gilbert Ryle skelner mellem *knowing that* og *knowing how*; det vil sige forskellen på at vide, at noget er tilfældet, og at vide, hvordan noget skal gøres. Et hyppigt brugt eksempel på *knowing how* er cykling. Kroppen ved, hvordan det skal gøres, uden vi behøver at have en viden om, hvordan det forholder sig med spørgsmålet om balance. Vi behøver ikke at besidde en teoretisk viden om balance for at cykle derudad, fordi vi har en kropslig viden om det. Der er – heldigvis – mange handlinger, vi kan udføre uden at have teoretisk viden om dem. Men spørgsmålet er, om det netop er, fordi lærerens viden er blevet tavs, at det kan være svært at forklare de studerende, hvad vedkommende egentlig gjorde i sin undervisning?

Begrebet tavs viden har, siden Polanyi introducerede det, været omdiskuteret. Der er i feltet uenighed om, hvorvidt tavs viden kan sprogliggøres eller ej. Nogle vil sige, at tavs viden netop er karakteriseret ved at være nonverbal og derfor kun kan komme til udtryk gennem handling. Der bliver også peget på, at det kan tage lang tid at overføre tavs viden. Andre hævder, at der er dele af den tavse viden, der godt kan sprogliggøres. Både tavs viden og *knowing how* er interessante begreber i forhold til undervisning og praktiklærerens rolle som meduddanner. Når man underviser, er det så tilstrækkeligt at besidde en kropslig eller intuitiv viden om det?

Ifølge den pædagogiske filosof Oliver Kauffmann er fronesis, jf. Aristoteles, den vidensform, lærere benytter sig af i undervisningssituationer, hvor alt går meget stærkt og man ikke har tid til at opsøge teoretisk viden. Han siger, at læreren har en didaktisk viden, der ikke er eksplicit, men snarere tavs. Det betyder, at læreren gør det rigtige uden at vide hvorfor. Clemens Wieser, der er lektor i generel pædagogik, definerer lærere som praktikere, og netop derfor mener han, at det er svært for dem at reflektere over deres praksis. I hvert fald, når de står i selve situationen. Efter endt undervisning forholder det sig anderledes, og det betyder, siger Wieser, at man som lærer fx om aftenen har mulighed for at reflektere over, hvad der er sket i dagens undervisning. Wieser peger på, at der er tale om to forskellige rum. Det ene rum kalder han "rummet for involveret praksis", det andet "rummet for reflekterende praksis".

En ting er, at man som lærer i situationen benytter sig af en situationsbestemt dømmekraft, som ikke umiddelbart kan formidles videre til andre. Her befinder vi os i "rummet for involveret praksis". Men noget andet er at skabe mulighed for læringsrum ved siden af undervisningen, hvor det handler om de mere generelle overvejelser i forhold til undervisningen, der ikke vedrører de specifikke situationer med handletvang. Altså der, hvor vi befinder os i "rummet for reflekterende praksis". Hvis man skal følge den sontring, kan man sige, at både trepartssamtalen og den løbende vejledning skal være et rum som det sidstnævnte, hvor praktiklærerne kan sprogliggøre deres refleksioner over deres undervisning og dele denne viden med de studerende.

Sprogets betydning

Der er mange undersøgelser, der peger på, at det, der angår praktik og vejledning, ofte er omgærdet af et hverdags-sprog. Vi har det med at forfalde til hverdagsbetegnelser, når vi skal tale om de studerendes praktik eller vejlede dem. Karen Paaske, Lisbeth Lunde Frederiksen og Dorthe Busk Mølgaard skriver i deres artikel "En metasyntese af vejledning i læreruddannelsen i Norden" fra 2017 om forskning, der dokumenterer dette fænomen, og det har desuden været en tilbagevendende anke i censorrapporter på læreruddannelsen. Det er både praktiklærere og læreruddannere på campus, der i for høj grad bruger hverdagsprog i relation til praktikken. Noget tilsvarende gør sig gældende med mentorordninger for nye lærere. Det er et interessant spørgsmål, hvorfor det forholder sig sådan, og det er vigtigt at gøre noget ved det, for de studerende skal lære at anvende et fagsprog og anvende fagbegreber som en del af deres professionsidentitet.

Men er der ikke blot tale om en form for snobberi? Kan vi ikke bare bruge et sprog, som alle forstår? Der er flere svar på disse spørgsmål. Et fagsprog har en præcision, som man ikke på samme måde kan udtrykke med et hverdagsprog. I en pilotundersøgelse af vidensformer i læreruddannelsen overværede jeg en række praktikeksamener på læreruddannelsen. Et gennemgående træk var, at de studerende sagde, at de gerne ville lave en "sjov" eller "spændende" undervisning for at motivere eleverne, eller sagde, at man ikke må lave "kedelig" undervisning. Problemet med den form for sprogbrug er, at det bliver til hverdagsbetragtninger, hvor vi ikke bliver klogere på sagens kerne. Hvis disse udtalelser skulle gøres til faglige og mere præcise betragtninger, kunne de studerende i stedet have sagt noget om vigtigheden af varierede arbejdsformer og i forlængelse af det have udfoldet nogle af disse

arbejdsformer og deres forskellige pædagogiske potentialer. Eller de kunne udfolde og diskutere begrebet motivation.

Et fagsprog er også vigtigt for at afgrænse professionen. Ved at beherske et fagsprog viser man, at man tilhører en profession. Desuden er brug af fagsprog vigtigt, fordi det er med til at sikre, at man taler om det samme, hvilket har en stor betydning, når en uddannelse finder sted på to arenaer. Som tidligere nævnt er oplevelsen af manglende sammenhæng mellem det, der sker på campus, og det, der sker på praktikskolen, desværre udbredt. Et fælles fagsprog ville kunne være med til at skabe en større sammenhæng.

I skolen møder eleverne både pædagoger og lærere. Selv om de har et fælles projekt med at give børnene en god skoledag, har de forskellige funktioner. Pædagogen skal ikke stå for undervisningen, men har andre opgaver i klasselokalet. Pædagoger og lærere har derfor også forskellige fagsprog, selv om de deler pædagogisk viden.

Vi kender brugen af et fagsprog fra fx lægevidenskaben med dens brug af græske og latinske betegnelser. Det kan bevirke, at vi ikke kan læse vores egen sygejournal, fordi vi ikke forstår ordene, men det kan give en præcision i lægernes indbyrdes samtale, deres samtaler med sygeplejerskerne og samtaler hen over landegrænser, hvilket er essentielt, når man skal give patienterne den bedst mulige behandling.

Der er forskellige situationer i læreres hverdag, hvor der skal anvendes forskelligt fagsprog. Over for eleverne handler det om at kunne tilpasse sit sprog til det, man vil formidle. At kunne gøre sig forståelig for andre er en meget vigtig evne at besidde som underviser, ligegyldigt på hvilket niveau man underviser. Fagstoffet skal formidles i et sprog, eleverne forstår, men samtidig skal eleverne også introduceres til fagenes egne fagbegreber.

Forsker i æstetik og pædagogik Martin Blok Johansen har lavet et studie af, hvordan lærere taler sammen indbyrdes. Studiet viser, at lærerne frem for at anvende fagsprog i udbredt grad anvender et intimt eller emotionelt sprog, som normalt er forbeholdt private og familiære sammenhænge, når de taler om eleverne. Ifølge Blok Johansen kommer lærerne derved til at anvende et sprog fra den private sfære i den offentlige sfære. Som et eksempel nævner han en samtale om en fagligt svag dreng, som lærerne bliver ved at omtale som en "god dreng". Faren ved det består i, at samtalen udvikler sig til en samtale om omsorg frem for en samtale om, hvordan drengen kan hjælpes fagligt. Johansen peger desuden på, at når lærerne er meget optaget af omsorgsaspektet, rejser det spørgsmålet om, hvad en lærer kan, som ikke enhver anden omsorgsfuld person kan. Professionens grænser fremstår dermed porøse.

Inden for pædagogikken kan vi nemt komme til at anvende brede og flydende sproglige betegnelser, når vi taler sammen. Herved forsvinder præcisionen, eller man får blot sagt almindeligheder. Inden for videnssociologien har man begrebet semantiske bølger. Det vil sige, at man skifter mellem at anvende begreber, der er meget snævre, specifikke, fortættede og præcise, og så fx forklare disse begreber gennem mere dagligdags begreber. Et eksempel kan være, at en lærer i kristendomskundskab i udsko-lingen skal introducere til begrebet sekularisering, som vil være et vanskeligt begreb for eleverne. Her kunne læreren anvende begrebet, men så i næste sætning forklare det ved at sige noget i retning af: "Det betyder, at religion ikke spiller så stor en rolle i vores samfund". Definitionen er ikke præcis nok fagligt set, men den vil kunne hjælpe eleverne med en foreløbig forståelse, der vil gøre dem i stand til at forstå begrebet sekularisering.

Hvis ens undervisning bølger på den rette måde, vil det betyde, at man skifter mellem at bruge en meget fagspecifik term og udlægge den ved hjælp af mere dagligdags begreber. Som praktiklærer kan man være med til at henlede de studerendes opmærksomhed på disse bølger. De kan både selv prøve at planlægge undervisning, hvor sproget bølger, og prøve at observere erfarne læreres undervisning med henblik på det.

Sprog er virkningsfuldt, fordi sprog skaber virkelighed. Det er ikke uden grund, at vi taler om ordet, der skaber, hvad det nævner. Sproget er nemlig magtfuldt og er altid med til at producere eller reproducere bestemte forståelser. Sprog kan også være ekskluderende. Den fare ligger der som omtalt ved at benytte sig af et fagsprog, der kun kan forstås af særligt indviede. Det kan være vigtigt i nogle sammenhænge, men ganske uegnet i andre.

Hvis skolen skal indtage rollen som meduddanner – og derved være et uddannelsessted for de studerende og ikke blot et praktiksted – er der altså nogle sproglige opmærksomheder, man må have fokus på. En vigtig opmærksomhed er fx, at man kalder de studerende for det, de er, nemlig studerende. De er ikke praktikanter, når skolen er meduddanner. Når vi betegner dem som studerende, er det med til at understrege, at skolen er et uddannelsessted, og at reflektion, der tager afsæt i teoretisk viden, er en vigtig del af integreret praktik. Det kan synes rigtigt, men det har en betydning. Både for ens selvopfattelse som praktiklærer og for de studerendes selvopfattelse. Som praktiklærer er man en form for rollemodel for de studerende, og det er dermed også betydningsfuldt, hvordan man bruger sproget. At praktiklæreren fx ikke omtaler teori som noget verdensfjernt, der ikke hører til i skolen. Det har også betydning, hvordan man omtaler læreruddannelsen. Studerende kan af og til desværre fortælle om praktiklærere, der omtaler uddannelsen ironisk eller nedladende.

Grib chancen

I mange af de trepartssamtaler, jeg har observeret, er der eksempler på, at de studerende roser deres praktiklærere, og ofte handler det om klasseledelse og relationsarbejde, sjældnere om noget mere specifikt fagligt eller fagdidaktisk. Fx siger en studerende under en samtale: "Jeg er meget optaget af Per Fibæk og den autentiske lærer. Det betyder noget for min personlige udvikling. Mit personlige mål". Den studerende fortsætter henvendt til praktiklæreren: "Jeg kan godt lide din tilgang. Den gør det trygt for eleverne". Praktiklæreren smiler, men siger ikke noget.

I en anden samtale fortæller en studerende, at praktiklæreren er god til at få ro i klassen. Hun vender sig mod praktiklæreren og siger: "Du er in touch". Praktiklæreren smiler og siger: "Tak, det bliver jeg glad for at høre. Det tager tid at opbygge relationer. Det tager ca. seks måneder. Man kan godt i begyndelsen savne sin gamle klasse". Den studerende svarer: "Vi synes også, at det er en god klasse. Eleverne glemmer helt, at vi er der".

Når man ser på de to ovenstående eksempler, er der flere ting, der går igen. Det er kendetegnende, at de to involverede praktiklærere ikke griber chancen for faktisk at udfolde, hvilke overvejelser de gør sig om deres relationsarbejde. I førstnævnte eksempel forholder praktiklæreren sig tavs, i sidstnævnte eksempel svarer praktiklæreren med nogle dagligdagsbetragtninger, der ikke hjælper den studerende til at forstå, hvad det rent faktisk er, praktiklæreren gør, der får den studerende til at opleve, at vedkommende har et godt tag på klassen. Ved enten ikke at svare eller at svare med nogle selvfølgeligheder skaber praktiklærerne ikke det læringsrum, de studerende har brug for. De bliver simpelthen ikke klogere på, hvad det er, de to praktiklærere gør, der tilsyneladende

skaber et trygt miljø i undervisningen eller skaber gode relationer til eleverne.

I den første situation, hvor den studerende henviser til en fagbog, der har optaget hende, griber praktiklæreren den ikke. Hvis praktiklæreren ikke kender Fibæks begreb om den autentiske lærer, er det en mulighed for at spørge, om det er noget, de skal kigge på sammen, eller om den studerende ved lejlighed vil fortælle noget mere om, hvorfor hun er optaget af netop den bog. Det er vigtigt som meduddanner hele tiden at huske på, at man er med til at klæde de studerende på til et forhåbentlig langt liv som lærere. Derfor er det så centralt at hjælpe dem med at blive klogere på ikke kun den konkrete situation, men på den generelle viden, der kan udledes af situationen, og at opfordre de studerende til at søge yderligere viden.

LÆRER- PROFESSIONEN

Er læreruddannelsen overflødig?

Da jeg for nogle år siden sammen med kolleger undersøgte de studerendes syn på læreruddannelsen og lærerjobbet, var der flere studerende, der gav udtryk for, at læreruddannelsen var overflødig eller i bedste fald kunne forkortes væsentligt. De mente, at de kunne lære det nødvendige i praktikken. Man kan godt forstå, at de studerende kan få tanken, for det kan da umiddelbart lyde tilløkkende, hvis man kunne blive lærer ved udelukkende at være i skolen og ikke ved at sidde på skolebænken i fire år.

Den form for kritik af læreruddannelsen er ikke ny. I evalueringen *Fungerer læreruddannelsen?* fra 1989, lavet af psykologen Bo Jacobsen, står der fx, at de studerende opfattede underviserne på uddannelsen som "nogle rare mennesker, der sad og snakkede i lang tid om noget ikke vedkommende stof". I undersøgelsen *På tærsklen til at blive lærer* fra 2019 var kritikken nogenlunde den samme: Uddannelsen er verdensfjern og for teoretisk, og de studerende ønsker sig mere praktik, så de kan få et realistisk billede af lærerjobbet. Desuden viste undersøgelsen, at en del studerende, allerede inden de påbegynder deres uddan-

nelse, har dannet sig et billede af, hvordan den gode lærer agerer. Et billede, som det nogle gange kan være svært at korrigere eller kvalificere på uddannelsen.

Der er også en del studerende, der har erfaringer fra foreningslivet med at undervise børn og derfor føler sig i stand til at varetage undervisningen i grundskolen. Og naturligvis studerende, der har gjort sig erfaringer som vikarer i skolen efter gymnasiet og derfor måske allerede har undervist et år eller to på skoler. Endelig er der studerende, der fortæller, at de altid har fået at vide, at de egner sig godt til at være lærere, og dermed kommer til at basere lærergerningen på deres personlige kvalifikationer frem for tillærte faglige kvalifikationer. Det viser de foreløbige resultater af en undersøgelse af de studerendes professionsidentitet, jeg er i gang med at lave sammen med to kolleger.

På grund af den aktuelle mangel på uddannede lærere arbejder der et stort antal lærere i skolen uden en formel læreruddannelse. Det er problematisk. Hvis der ikke længere er forskel på en, der træder ind fra gaden, og en, der har taget en læreruddannelse, kan det blive vanskeligt at tale om en lærerprofession. En profession er nemlig karakteriseret ved, at dens udøvere besidder en særlig teoretisk viden, som adskiller dem fra andre. Det er denne særlige viden, der giver professionens udøvere mandat til fra samfundets side at varetage jobbet. Den uddannede lærer besidder altså nogle særlige kvalifikationer, som andre ikke har.

Alexander von Oettingen pointerer, at en profession opstår, når praksis bliver så kompleks, at der er brug for teoretisk viden. Det resulterer i, at der er en konstant spænding mellem teori og praksis, som ikke kan ophæves. Vi taler tit om at bygge bro mellem teori og praksis, men man kan spørge, om den metafor egentlig er god? Der er jo netop tale om en spænding, der hele tiden er til stede, og ikke noget, der kan eller skal overvindes.

At der er brug for teoretisk viden, betyder desuden, at lærerjobbet skal varetages af folk, der netop har den specialistviden, som jobbet kræver.

At være lærer handler naturligtvis ikke kun om at være i besiddelse af en særlig teoretisk viden, men den er med til at udgøre fundamentet for jobbet. Dertil kommer så en række andre vigtige færdigheder såsom professionel dømmekraft, professionel autoritet og erfaringsbaseret viden, uden hvilke man ikke kan lykkes i jobbet. Men det er alt sammen viden, kompetencer og færdigheder, de studerende bliver nødt til at tilegne sig gennem en vekselvirkning mellem læreruddannelsen og forløbene på praktikskolen.

Lærer, det er lige mig!

På samme måde som mange lærerstuderende er optaget af relationer, er de optaget af sig selv som personer. Når man spørger til deres motivation for at vælge lærerjobbet, er et typisk svar – ud over ønsket om at arbejde med børn og unge mennesker – at det passer godt til dem. Nogle uddyber og siger, at de altid har fået at vide af forældre, søskende og venner, at det at være lærer er lige dem. Det interessante i de udtalelser er, at det peger på, at de betragter lærerjobbet som mere end bare et job. At være lærer er ikke blot en funktion, men noget personligt, man involverer sig i på en særlig måde. I de undersøgelser, jeg har lavet, fylder prestige og løn ikke meget hos hverken de studerende eller de nye lærere. I undersøgelsen *Først og fremmest elsker jeg at arbejde med børn* fra 2017, som jeg lavede sammen med to kolleger, formulerer en studerende det sådan: "I gamle dage hed det vist et kald. Jeg kan mærke 'en ekstra energi' i mig, når jeg

arbejder med undervisning i forhold til andre jobs. Fritid og arbejde smelter sammen på en god måde. Det føles som et meningsfyldt og givende arbejde".

Undersøgelserne peger også på, at det personafhængige fylder mere end en decideret faglig optagethed. Derfor kan man også støde på forståelser, der viser, at hvis man bare brænder nok for jobbet, så skal det nok lykkes. En tankegang, der er sympatisk, men også farlig, da mange lærere oplever problemer med stress. Hvis den stress er affødt af strukturelle forhold, som den enkelte ikke kan ændre, er det ikke nok at brænde for sit job eller lade det være personafhængigt. Det er vigtigt at tilegne sig de nødvendige faglige kvalifikationer og vigtigt at lære at skelne mellem det personafhængige, det, der afhænger af strukturer i jobbet, og det, der baserer sig på en faglig viden og ekspertise.

Her ligger der en opgave for skolen som meduddanner. Det er nødvendigt og vigtigt, at man som praktislærer diskuterer forholdet mellem de personlige kvalifikationer og de faglige kvalifikationer med de studerende. Ikke mindst set i lyset af, at de opfatter praktislærerne som rollemodeller. Derfor er det også vigtigt, at praktislæreren står frem som fagperson og ikke blot som en, der grundet sin personlighed har et godt greb om klasseledelse og undervisning.

Vi taler tit om, at de nye lærere får det såkaldte praksischock, når de begynder i deres første job. Men nogle af de undersøgelser, jeg har været med til at foretage, viser også, at de studerende kan få et organisatorisk chok; det vil sige et chok, der er forårsaget af, at de ikke har forholdt sig til skolens organisering og problematikker omkring arbejdsmiljø. Derfor bliver de overraskede, når de opdager, at deres personlige engagement i lærerjobbet og deres iver efter at hjælpe eleverne ikke er tilstrækkeligt til at bringe dem igennem et lærerliv.

Ovenstående viden er relevant for skolen som meduddanner. På den ene side skal skolen sammen med læreruddannelsen tage vare på den motivation, de studerende kommer med. På den anden side er det også vigtigt at kvalificere deres motivation og at skubbe lidt til den. Ingen kan nemlig klare et langt og udfordrende lærerliv ved at basere det på personlighed og optagethed af at skabe relationer til eleverne. Begge dele er vigtige, men ikke tilstrækkelige.

Som lærer har man brug for at besidde en stor faglighed. Men det er ligeledes vigtigt at have et kendskab til skolen som organisation, herunder kendskab til skolens interesserter som fx politikere, kommuner, fagforening og forældre. Den personlige motivation er til stede hos de studerende, men skolen som meduddanner kan med fordel hjælpe dem med at forstå, hvor vigtigt det er med en faglig kerne og et politisk og organisatorisk engagement for at kunne agere i institutionen.

En kollektiv identitet

En profession er ikke kun kendetegnet ved en særlig faglig viden. Den er også kendetegnet ved en særlig etik, en professionsetik, der handler om de værdier, der præcis knytter sig til lærerprofessionen. En sådan professionsetik vil have overlap med andre professioners etik, men vil også skille sig ud med nogle værdier, der er specifikke for lærere. Fx har Danmarks Lærerforening et ideal om, at eleverne ikke blot skal blive fagligt dygtige, men også udvikle sig personligt og lære at indgå i fællesskaber. En professionsetik er i sagens natur en kollektiv etik, der deles af professionens udøvere.

Men som lærer har man jo også en personlig etik og en række personlige værdier, der spiller ind på ens undervisning og måde at være lærer på. Professionsetikken og den enkelte lærers personlige etik stemmer ikke altid overens, og det kan give spændinger. Det kan fx handle om synet på religion, hvor en lærer med en ikke-religiøs overbevisning kan blive udfordret af elever, for hvem religion er vigtigt. Det kan også handle om en elev, der beder om, at læreren anvender pronomenet "de" i stedet for "hun" eller "han". Hvad end man som lærer måtte mene om det, fordrer professionsetikken, at man behandler eleven med respekt. At kunne være i den spænding kræver netop professionel dømmekraft. Lærerjobbet er et job, hvor etik fylder meget, fordi man har andre mennesker tæt inde på kroppen. At der er tale om børn, gør den etiske fordring endnu større, da man står i det, man kalder et asymmetrisk magtforhold. Børnene er udleveret til de beslutninger, man træffer, hvilket betyder, at man står med et stort ansvar.

I læreruddannelsen arbejder de studerende med sig selv som fagpersoner, og det er et arbejde, der handler om forholdet mellem det personlige og det faglige. Målet for arbejdet er netop en balance mellem det personbårne i lærerjobbet og de tillærte faglige kvalifikationer, og det gælder også i forhold til at kunne balancere professionsetikken og ens personlige etik. Der vil være situationer, hvor man af etiske grunde kan blive nødt til at bryde med professionsetikken, fordi den enkelte situation kræver det. Som lærer kan man ikke bare blindt følge reglerne, man må foretage professionelle skøn. Men omvendt er det vigtigt, at de studerende introduceres til den kollektive etik, der ligger implicit i professionen. Den professionelle identitet, de studerende gerne skulle udvikle i vekselvirkningen mellem undervisning på læreruddannelsen og forløbene på praktikskolen, består således både af en individuel del og en kollektiv del.

Akademiker eller håndværker?

Et underliggende tema i bogen har været spørgsmålet om, hvorvidt læreren er akademiker eller håndværker. Svaret er, at læreren hverken er håndværker eller akademiker, men indtager en plads mellem disse to poler ved både at trække på akademisk viden og på en række færdigheder, der har karakter af håndværk.

Positionen mellem akademiker og håndværker gør lærerjobbet både vanskeligt og interessant. Vanskeligt, fordi det kan være svært at indrette en uddannelse, der imødekommer begge dele. Interessant, fordi det giver jobbet en stor spændvidde, hvor man som lærer både gør brug af håndværksmæssige evner og kvalifikationer og akademisk viden. Men det er også forbundet med en række udfordringer. Der er en fare for, at læreruddannelsen brækker over, hvis de studerende oplever at skulle være akademikere på campus og praktikere eller håndværkere på praktikskolen.

Det gavner ikke den studerende, at de to arenaer hiver i hver deres retning. At det til tider sker, er der desværre en række studier både nationalt og internationalt, der kan dokumentere. Flere studier fra blandt andet Norge viser, at det er problematisk, hvis de lærerstuderende – eller de nye lærere – på skolerne ikke møder en opfattelse af, at teoretisk viden er en del af læreres professionelle identitet. Hvis det er tilfældet, vil de studerende hurtigt antage, at teoretisk viden er irrelevant for lærerprofessionen. Det er vigtigt, at man som praktiklærer støtter dem i, at de befinder sig i en situation som lærende og ikke kun fokuserer på pragmatiske løsninger.

Når man uddanner lærere, er der flere vidensformer i spil, og derfor er det afgørende, at læreruddannelsen og skolen som meduddanner placerer sig rigtigt mellem akademisk viden

og håndværksmæssige færdigheder, ellers risikerer vi at svinge de studerende, der er i gang med at udvikle deres professionsidentitet. En identitet, som er vigtig, fordi vi ved, at det at have udviklet en professionsidentitet er medvirkende til, at lærere får lyst til at blive i jobbet. Skolen er ikke kun et sted, hvor de studerende afprøver forløb, de har lavet på uddannelsen, eller et sted, hvor de træner eller øver sig – om end begge dele er vigtige. Skolen er også et uddannelsessted for de studerende, hvor praktiklærerne i samarbejde med underviserne fra uddannelsen bibringer de studerende praksisviden og teoretisk viden. Disse to former for viden bor på begge uddannelsens arenaer og må ikke splittes op og bo på hver sin adresse.

Det fordrer en læreruddannelse, der kan uddanne de studerende til den høje standard som lærerprofessionen kræver, og det kalder på et tæt, godt og systematisk samarbejde mellem læreruddannelsen og grundskolen. Når praktiklærerne er meduddannere, er de med til at uddanne deres kommende kolleger og med til at sikre, at lærerprofessionen fortsat udvikler sig. En stærk lærerprofession begynder med læreruddannelsen og et styrket og systematisk samarbejde mellem uddannelse og grundskole.

PIA ANBEFALER

Almen pædagogik. Pædagogikkens grundlæggende spørgsmål af Alexander von Oettingen, 2010

Fra praktikskole til uddannelsesskole af Pia Rose Böwadt, 2024

Integreret praktik i læreruddannelsen 1. og 2. årgang redigeret af Pia Rose Böwadt og Robert Eskildsen Jepsen, 2025

Integreret praktik i læreruddannelsen 3. og 4. årgang redigeret af Pia Rose Böwadt og Robert Eskildsen Jepsen, 2025

"Kvalitet i partnerskaber mellem folkeskole og læreruddannelse – universitetsskoler som eksempel" af Thomas R.S. Albrechtsen, Dorthe Carlsen, Ole Gammelgaard og Roland Hachmann. *Studier i læreruddannelse- og profession*, 2024

"Mellem rum. Diskursive indlejringer i mødet mellem prakticlærer, seminarielærer og lærerstuderende" af Thomas Dam. I *Ekspert i undervisning* redigeret af Per Jensen, Andreas Rasch-Christensen og Hans-Jørgen Staugaard, 2010

"Mentorsamtaler og professionel udvikling for nye lærere" af Lisbeth Lunde Frederiksen og Elisabeth Halse. *Studier i læreruddannelse- og profession*, 2021

Når lærerstuderende træder ind ad døren på en skole, skal de ikke blot øve sig i at undervise. Det er også vigtigt, at de sammen med praktklærere og undervisere fra læreruddannelsen diskuterer didaktik og pædagogik. For at blive dygtige lærere har de studerende nemlig brug for skolen som meduddanner.

Pædagogisk rækkevidde