

PH.D.-AFHANDLING

LEA LUND LARSEN

LÆRERENS VERDEN

Almendidaktiske refleksioner over
klasserumserfaringer



AARHUS
UNIVERSITET

INSTITUT FOR UDDANNELSE
OG PÆDAGOGIK (DPU)

“The learning of practical knowledge is little studied and little discussed. Indeed one probably acquires most of it without realizing that one is learning at all. The dominant conception of learning in our culture – so dominant that children have been socialized into it by the age of 7 or 8 – is that learning involves the explicit acquisition of externalized codified knowledge”

Michael Eraut, 1994

“Until we understand how professionals actually learn as they go about their everyday work we cannot fully comprehend what we need to do to help students for the professional environments they will work in”

Michael Eraut, 2009

Til Ane, Carl og Simon

Forord

Arbejdet med denne ph.d. har været en rejse for mig ud i et landskab, som jeg troede var mig velkendt – undervisningsrummet og læreren som aktør heri – men selvom der var umiddelbart genkendelige områder, ser jeg nu ved den endelige destination et forandret og mere nuanceret landskab for mig. Det gælder både i min egen undervisning, ved mine samtaler med mine studerende om didaktikkens væsen, og det gælder i min forskningsoptik og i sociale arrangementer, også udenfor det faglige miljø. Denne rejse har skabt fundamentale forandringer for mig, som jeg forhåbentligt vil kunne fortsætte med at udforske.

Arbejdet med afhandlingen startede ved Nationalt Center for Kompetenceudvikling, Institut for Didaktik, DPU, Campus Emdrup, Aarhus Universitet i 2011. Jeg har senere i løbet af perioden efter DPU's sammenlægning til Institut for Uddannelse og Pædagogik, under fakultet ARTS, haft større tilknytning til forskningsenheden for Tværdisciplinær Uddannelsesforskning, Campus Aarhus. Det har været af stor betydning, at jeg har haft mulighed for at få konstruktiv kritik og gode råd fra kollegaer og venner på universitetet. Særligt Hanne Balsby Thingholm, Jonna Gintberg samt Mette Boie fra AU, og Gunhild Marie Roald fra NTNU i Norge. Også en stor tak til Henning Salling Olesen, professor på Roskilde Universitet, for konstruktive tilbagemeldinger.

Afhandlingen ville på ingen måde have været mulig uden en engageret VUC-ledelse og de ti lærere, der delte deres erfaringer på skrift, i tale og ved deres væren i rummet. Og særligt min vejleder lektor Lotte Rahbek Schou har udvist stor pædagogisk indsigt i mine behov for sokratisk vejledning på denne min rejse, tak. På det eksistentielle plan havde processen været umulig uden mine samtaler med Preben Kok, ligesom opholdene på Løgumkloster Refugium har sikret et tænksomt fordybelsesrum.

Der er en verden udenfor ph.d. afhandlingen, som jeg ikke har besøgt længe, og her er jeg glad for, at min familie og mine venner har accepteret min beskedne sociale tilstedeværelse. Nu vender jeg glædeligt tilbage til denne verden, hvor jeg ser frem til at glemme min pc for en stund, til en ferie med Ane, Carl og Simon, som jeg har savnet.

November 2014

Aarhus

Lea Lund Larsen

Indholdsfortegnelse

I. Indledning: VUC-lærerens praksis	6
VUC's betydningsfulde samfundsmæssige position	7
Lærerens betydning og praksis – indsigt fra forskningen	9
VUC-lærerens praksis under pædagogisk lup	12
Forskningsspørgsmål og tilgang	14
Afhandlingens opbygning	14
II. VUC-institutionens rammer	16
VUC i et nationalt perspektiv	16
VUC's rolle i regeringens beskæftigelsespolitik	18
Frafald, nye målgruppe(r) og nye lærerrolle(r)	19
VUC i et internationalt perspektiv	21
Opsummerende på VUC som felt	24
III. Lærerprofessionens viden i praksis	26
Professionslitteraturens blik på lærerens praksis	26
Perspektiver på praksisudvikling indenfor lærerprofessionen	27
Det stadieorienterede, kropslige perspektiv på læring i praksis	33
Den intuitive eksperts' kompetenceniveauer	33
Styrker ved den intuitive ekspert – i forhold til lærerprofessionen	36
Stadietænkningen benyttet i lærerforskningen	37
Det cirkulære, refleksive perspektiv på læring i praksis	39
Refleksiv perspektiv baseret på erfaringer med feedback	39
Styrker ved den refleksive praktiker i forhold til lærerprofessionen	43
Det cirkulære, refleksive perspektiv benyttet i lærer(efter/uddannelses)forskningen	44
Det cirkulære, refleksive perspektiv benyttet i TT	45
Cirkulært perspektiv baseret på erfaringer af forstyrrende karakter	48
Opsummerende på litteraturgennemgangen	50
IV. Voksenpædagogik	53
Progressivt inspireret voksenpædagogik	53
Humanistisk inspireret voksenpædagogik	54
Voksne som lærende – selvstyrelse som rettesnor	54
Selvstyrelse – et idylliseret aspekt	58
Voksenundervisningens fokus på form og individ – fravær af indhold, sag og fag	59
Opsummerende pointer om voksenpædagogik	62
Opsummerende på voksenpædagogikken i relation til VUC-uddannelser	63
V. Almendidaktikkens dannelsesafsæt	66
Didaktik	66
Klafki – Dannelsesteori og kritisk konstruktiv didaktik	67
Argumenter for brugen af dannelse som central kategori	73
Kritikken af dannelsesbegrebet	75
Dale – Didaktisk rationalitet	77
Didaktisk rationalitet realiseret gennem didaktiske kompetenceniveauer	78
Pædagogikken og almindidaktiske kompetencer – læringsteoriernes utilstrækkelighed	79
Opsummerende på afhandlingens teoretiske del	80

VI. Den empiriske undersøgelses metodeovervejelser og design.....	82
Undersøgelsens formål og spørgsmål.....	82
Undersøgelsens brug af kvalitativ metode	83
Forberedelse og tilrettelæggelse af empirisk undersøgelse	84
Pilotundersøgelse	84
Hovedundersøgelse	86
Kontakt og valg af informanter.....	86
Undersøgelsens design og udførelse.....	87
Refleksionsnotat.....	88
Interview	90
Observation og obser-view	96
Observation som afsæt for obser-view	96
Obser-view spørgetilgang	97
Behandling af rå data	97
Afsluttende argumenter for undersøgelsens design	98
Analysestrategi	99
Analysestrategi A.....	100
Analyseprocessen – Operationalisering af analysestrategi	100
Analysestrategi B	102
Praksisdiskurs og forskningsdiskurs	106
Praktisk ræsonnement formaliseret i praktisk argument	108
Analyseprocessen – Operationalisering af analysestrategi	110
Opsummerende	112
VII. Fremstilling af fund samt diskussion heraf	113
Essensen af processen	113
Første del – Fund som peger på lærerens doxa	113
Temaer om lærerens erfaringer med undervisningen på VUC	113
Lærerens erfaringer med undervisningens indhold, stof, fag, sag	114
Lærerens erfaringer med kursisterne	115
Lærerens erfaringer med det gode undervisningsmiljø.....	116
Lærerens erfaringer med deres egen situation og rolle	117
Læreren oplever undervisningssituationen som asymmetrisk	118
Autoritet og magt forvaltes via respekt.....	120
Autoritet og magt forvaltes gennem tiltaleform	121
Autoritet og magt forvaltes gennem kontrol	122
Autoritet og magt forvaltes gennem umyndiggørelse	123
Afmagtsfølelse og frembringelse af dilemma	123
Lærerens situation – udfordringer at tackle	126
Lærerens situation – glæden ved at undervise.....	127
Lærerens rolle – styring og ansvar	127
Lærerens rolle – læreren er sin egen person	128
Lærerens rolle – nursende og favnende	130
Læreren som kursistens sociale sikkerhedsnet.....	131
Læreren som bekymrings- og omsorgspart.....	131
Læreren som tillids- og tryghedsskaber	132
Læreren agerer skubbende opdrager og forventningsindgyder	132
Læreren som vejleder, jordemoder eller coach	133
Læreren rolle – adfærdsregulerende pædagogisk opdrager.....	134
Lærerens rolle – sensitivitet	135
Temaer om lærerens erfaringer med undervisningstilgang og - metode.....	138

Opsummering første del: Spændinger i temaerne ved lærerens doxa	144
Temaernes relation til litteraturen om lærerroller og undervisningstilgange	146
Det store spænd i VUC's lærerrolle(r) i relation til voksenpædagogisk litteratur	150
Anden del – Fund som peger på lærerens mestring	151
Temaer om lærerens oplevelse af mestring af praksis	152
Læreren oplever at mestre sin praksis bedre i takt med erfaringen	153
De erfarne lærere oplever også udfordringer	154
Kropslige, intuitive handlinger	156
Prøver og fejler på lykke og fromme	158
Prøver og fejler – overvejer erfaringer	160
Opsummerende på anden del: Lærerens oplevelse af mestring af undervisningen	162
Diskussion – praksis af mestring i relation til teorier om professionelles læring i praksis	163
Opsummering på spg. A: Relation til læringsteoriernes manglende pædagogiske blik	169
Tredje del – fund som peger på mestring af praksis i relation til pædagogikkens væsen	175
Belægskoderne ORDLØS, R+ og R++	176
Koden ORDLØS: Lærerens belæg er didaktisk ordløse	178
Egen undervisningserfaring udgør selve påstanden	179
Egen personlig læringstilgang udgør selve belægget	179
Egen tid som elev/studerende udgør selve belægget	180
Frit fra leveren udgør selve belægget	181
Opsummering på temaer kodet ORDLØS	184
Koderne R+ og R++: Lærerens belæg er didaktisk relateret og funderet	185
Prøver og fejler og overvejer erfaringer	188
Undervisningens tilgang og form	190
Relation til forskning, foredrag, pædagogisk litteratur og kurser	192
Indholdets betydning	193
Opsummering på spg. B	199
Kritisk refleksion og diskussion	201
Overvejelser over undersøgelsens spørgetilgang	201
Kritisk refleksion over belægskodning	203
Kritisk refleksion over udvælgelse af lærere og observationshold	206
Kritisk refleksion over undersøgelsens tilgang til vurdering af lærerens refleksion	206
Kritisk refleksion over brugen af praktiske argumenter og epistemisk interview	209
VIII. Konklusion og perspektivering	213
Litteraturstudie i voksenlærerens praksis	213
Empirisk studie i voksenlærerens praksis	215
Fremadrettede perspektiver	219
Aktuel politisk interesse i opkvalificering af VUC-læreren	219
Fremadrettede perspektiver på lærerens teori og praksis	220
VUC-lærerens udfordringer skaber behov for en substantiel pædagogisk klangbund	221
Resume dansk	224
Afhandlingens afsæt og formål	224
Litteraturstudie	224
Den empiriske undersøgelse	225
Konklusioner og resultater	225
Fremadrettede tiltag	227
Abstract	228
The Teacher's World: Pedagogical reflections on classroom experiences	228

Background and purpose	228
Literature study.....	228
Empirical study.....	229
Conclusions and findings	230
Future recommendations	231
Referencer.....	232

Figurer

1. Life in the Swamp	(kap.3, s. 28)
2. Teacher Thinking-forskningen – historisk set	(kap.3, s. 47)
3. Den didaktiske treklang	(kap.5, s. 74)
4. Den empiriske undersøgelses design	(kap 6, s. 87)
5. Lærers erfaringer med undervisningen	(kap.7, s. 114)
6. Lærers situation og lærers rolle	(kap.7, s. 118)
7. Asymmetri	(kap.7, s. 120)
8. Nursende og favnende rolle	(kap.7, s. 130)
9. Sensitivitet	(kap.7, s. 136)
10. Undervisningstilgang og metode	(kap.7, s. 139)
11. Lærers rolle i relation til teorier om undervisningstilgang	(kap.7, s. 147)
12. Lærers oplevelse af mestring af undervisningen	(kap.7, s. 152)
13. Lærers mestring af uv. i relation til professioners udvikling i praksis	(kap.7, s. 164)
14. Lærers belæg for undervisningen	(kap.7, s. 177)
15. Lærers didaktiske belæg er ordløst	(kap.7, s. 178)
16. Lærers didaktiske belæg: R+ eller R++	(kap.7, s. 187)
17. Lærers retfærdiggørelse for undervisningen	(kap.7, s. 199)
18. Lærers didaktiske belæg er ordløst: Datakilde oversigt	(kap.7, s. 204)
19. Lærers didaktiske belæg er R+ eller R++: Datakilde oversigt	(kap.7, s. 205)

Tabeller, skemaer og bokse med forklaringsrække

Dreyfus & Dreyfus' 5-trins model	(kap. 3, s. 34)
Praktiske argumenter i relation til Sokratiske diskussion	(kap. 6, s. 95)
The justified true belief	(kap. 6, s. 103)
Niveauerne for retfærdiggørelsen af 'formal knowledge'	(kap.6, s. 104)
Forståelsen af forskellige diskursniveauer	(kap.6, s. 107)
Eksempel på syllogisme – en logisk slutning	(kap.6, s. 109)
Sammenfald og forskelle ml. Van Manens refleksionsniveauer og afhandlingens didaktiske koder	(kap. 7, s. 208)

Bilag digitalt på Cd-rom

Til kap. 3

Bilag 01: Søgningsproces, strategi, strenge, databasevalg. TT, CPD, refleksive tilgange uddybet

Bilag 02: Litteraturoversigt i skematisk form

Til kap. 4

Bilag 03: Analyse af VUC-uddannelsers bekendtgørelser (hf-2-årig, hf-enkeltfag, avu)

Bilag 04: Voksendomsbeskrivelse som afsæt for at forstå VUC's kursister

Bilag 05: Kategorisering af voksenpædagogiske- og didaktiske kompetencer

Til kap. 7

Bilag 06: Informant info og datakilders kronologi, form og varighed

Bilag 07: Pilot interviews - spørgeguide

Bilag 08: Kontakt til feltet, hvervefolder, refleksionsnotat eksempel, mødedagsorden

Bilag 09: Begrundelser/overvejelser - operationalisering i de forskellige metoders tilgange

Bilag 10: Refleksionsnotat, lærernes udfyldelser, spørgeguides, interview transskriptioner

Bilag 11: Felt observationsnoter med undre-spørgsmål, obser-view transskriptioner

Bilag 12: Analysens progression med eksempler, samt de ni didaktiske kategorier

Bilagsfil: Nvivo fil med alle empiriske data (gengivet herfra i datakildebilagsbindet)

Datakilde-bilagsbindet digitalt, undersøgelsens temaer refereret som: db#

Datakilde-bilagsbind – separat tryksag ud over afhandlingen

De to separate trykte datakilde-bilagsbind 1 og 2, indeholder undersøgelsens 61 temaer (refereret til som: db#), der på transparent vis gengiver analyserne i den empiriske undersøgelse, dvs. meningskondenseringernes afsæt, temaernes kondensering, og de didaktiske analyser af lærerens belæg. Forud for hvert temas bilag forligger en illustration, som påpeger sammenhænge mellem temaerne. Datakilde-bilagsbindets 61 temaer er også at finde enkeltvis som fildokumenter på CD-rom. Alle fulde transskriptioner er desuden at finde i de digitale bilag. Bilagsbindene er lavet til læseren, såfremt denne ikke har programmet Nvivo, hvori den empiriske analyse er foretaget.

Noter og forkortelser

Noterne indeholder en del forkortelser. Fx er ordet 'undervisning' forkortet: uv. ordet 'uddannelse': udd. og 'figur': fig., og 'spørgsmål': spg., og 'eller': el.

I. Indledning: VUC-lærerens praksis

Følgende udsagn fra afhandlingens empiriske del udtrykker lærerens undervisningsoplevelser:

”Jeg gør bare noget, fordi det er tit jeg tænker åh hvad skal vi så, hvordan skal vi, altså jeg giver dem noget for, og så tænker jeg egentligt ikke hvordan skal vi gennemgå det, det kommer først, måske om morgenen, når jeg ligger i min seng tænker jeg hvordan er det nu lige vi skal gøre og så kommer der en ide til mig og så gør vi det. (...)... men selvfølgelig er mit repertoire blevet større med tiden, men jeg har altid fået de der ideer om morgenen...(..)... Men hvis du ikke havde stillet det spørgsmål [i refleksionsnotatet], så var jeg ikke kommet i tanke om, at næste gang, så skal jeg bare give efter”¹

”Så tager man det jo kun til sig [måden at undervise på], hvis man tror på det virker eller rettere sagt, hvis man har brug for noget andet der virker, fordi det man bruger ikke virker. Fordi det er det, der skal til. Det er ikke fordi jeg har læst noget nyt i en bog, at jeg har gjort det. Det er da fordi det virker i praksis, og det har jeg lagt ud med fra starten det har åbenbart virket – der er også ting der ikke virker, men i bund og grund så tror jeg det er svært at lave tingene helt om. Som lærer så overlever man med de ressourcer man nu har”²

”... jeg kan mærke det på mig selv at jeg bliver helt varm sådan fordi, altså jeg ved ikke hvad der sker. Jeg begynder faktisk at svede lidt, hvis det er sådan rigtigt det kører rundt. Så kan jeg godt blive sådan helt svedt af det. Og det tror jeg simpelthen er fordi at - jeg kan mærke at jeg spænder lidt op nogle gange, når der virkelig er pres på - normalt så kan jeg godt slappe af - men er der uro og hvordan er det lige jeg skriver det på tavlen - så begynder jeg sådan lige at spænde - det er fordi jeg prøver på at have overblik over det hele - det kan godt blive - du kan måske mærke på mig i dag - jeg er sådan lige lidt nervøs, fordi jeg kan mærke at alle mine antenner er ude”³

Citaterne afspejler ved første øjekast læreren som en intuitiv, umiddelbar og følsomt handlende person. Denne afhandlings empiriske del undersøger netop, hvorledes VUC-lærerne håndterer deres praksis, og hvorledes overvejelserne over praksis er forankret. Voksenuddannelsescentrene (VUC) har fået en betydelig tilstrømning af kursister over de seneste år og løfter den del af be-

¹ db52,boks8 (Ida, hf-lærer, interview, okt. 2011)

² db52,boks10 (Jon, hf-lærer, interview, sept. 2011)

³ db49,boks7 (Jon, hf-lærer, obser-view, jan. 2012)

folkningen, der har store boglige udfordringer, som ingen anden aktør i uddannelsessektoren formår. VUC og dens lærere udfylder således en betydningsfuld rolle, og der er derfor i høj grad brug for en belysning af praksis.

VUC's betydningsfulde samfundsmæssige position

Ifølge undervisningsminister Antorini, besidder VUC en nøgleposition i regeringens samlede målsætning om en stadigt bedre uddannet og mere arbejdsdygtig befolkning, i kraft af de alment kompetencegivende uddannelses tilbud for voksne.⁴ Nøglepositionen understreges særligt ved den seneste kontanthjælpsreform, som placerer umiddelbart uddannelsesumotiverede ledige under 30 år i VUC's klasserum.⁵ Dernæst får det kommende karakteradgangskrav til erhvervsuddannelsesoptag også betydning for kursistgruppens sammensætning på VUC, idet de bliver yngre.⁶ Erhvervsuddannelsesreformen flytter højst sandsynligt de unge, der ikke har det fornødne 2-tal fra folkeskolen over på VUC's skolebænk.⁷

Disse seneste tiltag understreger, hvorledes VUC må favne endnu en gruppe borgere. Tidligere var en VUC-kursist deltidsstuderende, en stor del var uddannelsesfremmede og hovedsageligt både modne, motiverede samt forholdsvist målrettede. I dag er der en større andel fuldtidskursister, majoriteten er unge voksne med mange forskellige motiver, ambitions- og læringsniveauer. Denne nye kursistgruppe af unge voksne og den deraf samlede kursistgruppes mindre grad af homogenitet stiller andre krav til lærerrollen. I den forbindelse ønskes der læreropkvalificering og ny indsigt i VUC's forhold.⁸ Aktuelle forsknings- og udviklingsarbejder skaber indsigt i den nye kursistgruppe,⁹ hvor der blandt andet afprøves nye pædagogiske tilgange.¹⁰ Det er et uomtvisteligt vilkår, at den nye kursistgruppe afføder særlige didaktiske udfordringer for læreren, der nu står i et klasserum med myndige borgere, som hver især har forskellige krav.

Voksne som lærende karakteriseres ofte som selvstyrende og selvmotiverede med hensyn til deltagelse i formelle læreprocesser.¹¹ Men hvis og når det frie valg ikke altid er tilfældet i VUC's regi, men for nogle derimod et krav, hvordan påvirkes så undervisningsrummet her-

⁴ Oplæg ved VUC's årsmøde (VUC, 2014a). Det er desuden regeringens målsætning, at 95 procent af en ungdomsårg. skal have en ungdomsudd. i 2015, og at 50 procent af en ungdomsårg. skal gennemføre en videregående udd. (DAMWAD, 2011, 2013; Regeringen, 2011, p. 16). Her har VUC's særlig nøgleposition i udd.tilbuddene: fvu, avu og hf.

⁵ Reformen indføres i løbet af 2014 (Beskæftigelsesministeriet, 2013)

⁶ EUD reform indføres i 2015 (Regeringen, 2014a, 2014b)

⁷ Dertil bl.a. Genopretningspakken og Ungepakkerne I, II, 2009-2010

⁸ (Uddannelsesforbundet, 2013; UVM, 2014a, 2014b; Wahlgren, Danneskjold-Samsøe, Hemmingsen, & Larson, 2002)

⁹ (Beck & Paulsen, 2011)

¹⁰ (Hansen, 2013; Marquard, Bang, & Wahlgren, 2014; Region Hovedstaden, 2011; Wahlgren, 2010a)

¹¹ (Illeris, 2004a; Knowles, 1970; Lawler & King, 2003; Lawler, 2003; Merriam, Baumgartner, & Caffarella, 2007; Wahlgren, 2010b). Til trods for at litteraturen til stadighed diskuterer om børn ligesom voksne er selvstyrende i deres lærings tilgang, så kan størstedelen af den voksenpædagogiske forskning dog enes om, at voksne anses for at være selvstyrende per se i kraft af deres modenhed.

af? En erfaren lærer, Jon, oplever undervisningen som et pædagogisk dilemma, da han ser sig nødsaget til at sende en voksen mandlig modarbejdende kursist ud af undervisningen mod kursistens vilje. Jon skriver i sit refleksionsnotat at: *”missionen lykkedes men patienten døde”*.¹² Sådanne former for afmagt afspejles i undersøgelsen og vidner om det dilemma, der må håndteres. En af de andre lærere i undersøgelsen, Gry, føler sig decideret *”afmægtig,”* når kursisterne agerer mod hendes intentioner om en passende adfærd i klasserummet:

”Jeg hader at skælde ud, da jeg oplever det som en form for afmagt. Og grundlæggende synes jeg nok, jeg føler en form for afmagt i forhold til den konkrete klasse... Jeg syntes det var en form for falliterklæring, både fagligt fordi jeg ikke tror de fik noget udbytte, men også pædagogisk fordi jeg ikke bryder mig om at skulle bede folk om at lukke skærme, lægge mobiltelefoner væk og den slags. Uden at kunne sætte fingeren på hvorfor, har jeg ikke fundet den rigtige måde at få det sagt på, derfor nøjes jeg ofte med at lade mig irritere”.¹³

Undersøgelsen viser blandt andet, at læreren har et vist råderum i form af sin formelle position som autoritet, men selvom Jon og Gry tager ansvar for situationen og handler, så er målet i begge tilfælde tabt af syne. Grys udsagn kan ses som et udtryk for et almenpædagogisk dilemma, idet intentionaliteten i en alment kompetencegivende uddannelsessammenhæng indebærer, at den lærende bør føres på en måde, som både sikrer, at den lærende går vejen selv, og herved udvikler en selvstændighed, men på samme tid må læreren også give den fornødne støtte, således at den lærende formår at benytte egen dømmekraft. Indenfor andragogikken træder almenpædagogikkens dilemmaer således frem, når myndige og til tider tvungne, og deraf ofte umotiverede kursister skal føres imod deres egen intention. Gry og Jon stilles over for en dobbelt opgave, når de skal have den lærende til at tåle en tvang mod sin frihed, og samtidigt selv lede kursisten i at bruge sin frihed godt. I en didaktisk optik er pædagogikkens Kantianske paradoks yderligere optegnet, når målgruppen er myndig og dog kun svagt motiveret.

Der er stor politisk bevågenhed på VUC-feltets udfordringer, institutionens rolle og læreren i særdeleshed. Aktuelt set iværksættes efteruddannelse af lærere på ungdoms- og voksenuddannelsesområder, herunder VUC,¹⁴ men forud for disse initiativers iværksættelse, pointerer afhandlingen et behov for en belysning af lærerens praksis. Ganske vist er VUC's klasserum mere uhomogene end hidtil, og derfor fremstår lærerens arbejde som udfordrende fx ved nævnelser af *nye lærerroller* på VUC.¹⁵ Men før vi ved mere om, hvordan lærerens arbejde opleves og håndteres under disse forhold, kan vi ikke blot sætte ind med konkrete initiativer. Måltrettetheden må tage afsæt i den praksis, der ønskes forbedret.

¹² db20,boks7

¹³ db20,boks5

¹⁴ (Regeringen_DA_LO, 2014; UVM, 2014b)

¹⁵ (fx Region Hovedstaden, 2011; Uddannelsesforbundet, 2013)

Lærerens betydning og praksis – indsigt fra forskningen

Nærværende afhandling tager udgangspunkt i behovet for en belysning af VUC-lærernes praksis med særligt fokus på håndteringen af de udfordringer han møder. Sagt med Michael Erauts ord: *“Until we understand how professionals actually learn as they go about their everyday work we cannot fully comprehend what we need to do to help students for the professional environments they will work in”*.¹⁶ I et alment voksenkvalificeringssystem som VUC, hvor en høj procentdel af de studerende falder fra studierne,¹⁷ er det afgørende at undersøge, hvordan læreren navigerer i sin praksis, særligt da vi rent faktisk kun ved lidt om, hvordan VUC-lærerne håndterer deres undervisning.¹⁸

Men hvad ved vi allerede om lærerens rolle? Vi ved, at læreren udgør en medbetydende faktor for de lærendes udbytte.¹⁹ Fx viser metaanalyser, at studerendes evner og forudsætninger udgør 50 procent af den forklarede varians i forhold til præstationer, mens lærerens betydning for studerendes læring udgør hele 30 procent i forklaringen på hvad der påvirker de studerendes præstationer.²⁰ *“It is what teachers know, do and care about which is very powerful in this learning equation”*.²¹ Også Darling–Hammond angiver lærerens betydningsfulde rolle: *“... this research indicates that the effect of well-prepared teachers on student achievement can be stronger than the influences of student background factors, such as poverty, language background and minority status”*.²² I arbejdet med at kvalitetssikre de videregående uddannelser i europæisk sammenhæng defineres læreren også som en væsentlig faktor: *“The teacher is the single most important resource available to most students...”*.²³ Læreren fremstår således afgørende, men man skal være påpasselig med at sætte læreren i Guds sted, da der er mange andre faktorer, der spiller ind på en potentiel læringsituation. Pædagogisk virksomhed er en kompleks proces og ikke blot et produkt af én lærerpersons intentioner og handlinger.²⁴

Men hvad ved vi specifikt om, hvordan voksenundervisere udvikler deres praksis? Svaret er: Ganske lidt. De er stadig som Knowles pointerede i 1970'erne, en forsømt art forskningsmæssigt set, hvorfor der alene af den årsag er god grund til at undersøge feltet.²⁵ Men hvis vi indtil videre trækker på indsigt fra grundskolelærerfeltet kan vi relatere til undervisnings

¹⁶ (Eraut, 2009, p. 1)

¹⁷ (EVA2005a, 2005b; Klewe, 2002)

¹⁸ Jf. bilag 1 og 2 omkr. litteratursøgning.

¹⁹ (fx: Cochran-Smith, 2004; bl.a. diskuteret i fht. voksne og på dansk grund af: Klinkby, 2004; Lopez, 1999; Scavenius & Wahlgren, 1994)

²⁰ (Hattie, 2002, 2009). Hattie pointerer, at der må arbejdes på at forbedre læringskurven for alle studerende, og lærerens rolle er her central.

²¹ (2002, p. 3)

²² (2000, p. 33)

²³ (ENQA, 2007, p. 18). Rows bidrag til ACERs Konference er heller ikke til at tage fejl af (2003, p. 15). Dog er forskningen ikke entydig, men en god læreruddannelse tillægges stor betydning (Darling-Hammond, 2000)

²⁴ Til trods for Hatties vidtrækkende konklusion, fastslår han, at i størstedelen af en læreproces, som er indlemmet i skolen, har læreren og skolen ganske lidt magt over udbyttet, hvorfor vi taler om en lille komponent, når vi tillægger læreren betydning.

²⁵ (1970)

erhvervet italesat som en del af *relations-professionerne* eller *semi-professionerne*.²⁶ Deres grundlag for praksis er primært erfaringsbaseret og kropsligt forankret, de beror på *practical knowledge* fremfor *formal knowledge*,²⁷ jf. Ryles distinktion fra 1949 mellem *know how* og *know that*, ligesom også Schön beskriver praktikere, der agerer under ukontrollerede forhold, eftersom mennesker handler irrationelt og uforudsigeligt. Derfor er læreren en navigatør i et ufremkomme- ligt terræn, og bevæger sig i et uforudsigeligt mørke, defineret af Schön som: “*swampy lowland... while in the swamp lie the problems of greatest human concern...*”.²⁸ Det handler med andre ord om den informelle og erfaringsbaserede læring.²⁹ Her undersøges voksenunderviseres ageren i sumpen, dennes navigeren i “*messy confusing problems*”.³⁰

Denne ph.d. forsøger at forstå de pædagogiske beslutningsprocesser og handlinger, der foregår i professionsarbejdet, byggende på antagelserne om, at undervisningserfaringer kan rumme et potentielt kraftfuldt didaktisk læringspotentiale. Her fokuseres på de situationer, hvor læreren udfører *hot actions*, som jeg vil kalde *akut handlingstvang*,³¹ fordi det er her læreren agerer og udfører største delen af sit arbejde.

Som Eraut beskriver i en analogi, er der forskel på, hvordan de forskellige profes- sioner har mulighed for tid til refleksion, fx er der omstændigheder, hvor læreren må handle uden for planlægningsfasen, som er hektiske og ikke bærer præg af mulighed for kølig overvejelse i modsætning til fx nogle af juristens situationer: “*... The lawyer preparing a brief has more time, as does the clergyman visiting a bereaved person; although both have to be prepared to meet the unexpected. But the teacher has no time at all to reflect: choices made during the preparation of teaching may be decision-governed, but those made during the course of the teaching are largely intuitive. The pressure for action is immediate, and to hesitate is to lose. The whole situation is far less under control. ... action in the classroom is hot action, while action in the consulting room is usually much cooler*”.³² Vi så Jon og Grys afmægtighed under akut handlingstvang. Denne know how, som Eraut pointerer er i spil hos læreren i undervisningen, består af elementer, der forekommer i mange forskellige situationer i livet. Vi stiller ofte os selv spørgsmålet: “*what to do in the heat of the moment? How do I go on? What is to be done for the best?*”.³³ Disse spørgsmål kræver, at der tages en beslutning, som skal foretages “*in the flux of the practice, and these judgements contribute powerfully to epistemological claims about workplace learning and*

²⁶ (Etzioni, 1969)

²⁷ (Fenstermacher, 1994; A. Hargreaves & Goodson, 1996)

²⁸ (Schön, 1983, p. 3)

²⁹ (Eraut, 2009; Fenwick, 2000)

³⁰ (Schön, 1983, p. 3)

³¹ Hot actions def.: “*...decision-making is rapid and intuitive rather than deliberative or explicitly evidence based*” (Eraut, 2002, p. 371). Dette er et vilkår for lærere i uv.situationen og Eraut henviser til Hubermans (1983) analogi ml. det travle køkken og aktiviteten i et klasserum.

³² (1994, p. 53)

³³ (Beckett & Hager, 2002, p. 11)

provision in the non-school settings, as well as in the schools and teaching".³⁴ Vi ved fra Polanyi, at mange erfarne praktikere har følelsen af at: "we can know more than we can tell".³⁵ Dette er den tavse dimension, en del af den sump læreren agerer i, og som jeg undersøger.

Vi ved fra Dreyfus og Dreyfus,³⁶ at læreres tilgang til praksis og måden de udvikler sig på sker gennem afprøvninger af praksis, er intuitivt navigerende.³⁷ Men vi ved også fra Schön, at refleksion i og over praksis spiller en rolle i læreres udvikling af undervisningen og foregår som en del af respons på feed back fra de lærende.³⁸ Vi ved desuden fra lærertækningsforskningen³⁹ og efteruddannelsesiltag,⁴⁰ at læreres indsigt og overbevisninger bygger på deres erfaringer fra egen skoletid, henholdsvis som elev og studerende samt erfaringer fra egne undervisningslektioner som lærer. Disse erfaringer har stor betydning for deres undervisningsmæssige valg og handlinger. Det gælder også for undervisning af voksne: "...a perspective on teaching is an interrelated set of beliefs and intentions which give meaning and justification for our actions".⁴¹ Det viser sig, at disse erfaringer og overbevisninger ikke er lette at forandre.⁴² Dog kan der gennem efteruddannelse arbejdes med disse overbevisninger, hvor refleksionerne herover skaber nybrud i lærerens syn på sin praksis og dermed sine handlinger. Forskningen viser netop, at disse overbevisninger og erfaringer kan påvirkes gennem interventioner med særligt fokus på lærerens refleksion over didaktisk tanke og handling. Det ses fx, når efteruddannelser har til formål at sikre en optimering af de studerendes udbytte som følge af lærerens nyerhvervede kompetencer.⁴³

Vi ved, at lærere ikke benytter forskning som en primær kilde til praksis. Når lærere udvikler sig indenfor professionen, gør de det fx gennem efteruddannelseskurser, coaching, supervision, studier i nye undervisningsmetoder, kollegiale samtaler. Disse mere eller mindre formelle tiltag er alt sammen noget, som lærerne har mulighed for at lade sig inspirere af, reflektere over og lade indgå i deres pædagogiske handlinger i klasserummet i det omfang, det lader sig gøre. Men til trods for efteruddannelsers interventionsmuligheder er der klare tegn på, at lærerne vægter egne oplevede erfaringer fra praksis højere og anser dem for at være de mest betydningsfulde for udviklingen af egen praksis. Flere undersøgelser fastslår nemlig, at selvom majoriteten af lærere læser publicerede forskningsfund som inspiration, vurderer lærerne – uanset erfaring – forskningsresultater, som disse fremstår i akademiske sammenhænge, som generelt set utrovær-

³⁴ Ibid.

³⁵ (Wacherhausen, 1997, p. 5 ref.1967, p.4)

³⁶ (1986)

³⁷ Indsigt fra forskning, der definerer læreres udvikling med afsæt i Dreyfus' termer.

³⁸ Indsigt fra forskning, som følger *the reflective turn* fra (Schön, 1983, 1987, 1991)

³⁹ (fx Calderhead, 1996; Carlgren et al., 1994; Connelly & Clandinin, 1990; Gholami & Husu, 2010; Nespor, 1987; Pajares, 1992)

⁴⁰ *Continuing Professional Development* benyttes for termer som *teacher-training* el. *in-service teacher training*, (fx Day, 1999; Mansour, 2009; Richardson, 1996)

⁴¹ (Pratt, 1998)

⁴² (Goodson, 2006; A. Hargreaves & Goodson, 1996)

⁴³ (Darling-Hammond & McLaughlin, 1995; Darling-hammond, 1999; Wahlgren, 2010a)

dige, ubrugbare og svært tilgængelige set i forhold til andre kilder til information om undervisning.⁴⁴

Erfaringernes og overbevisningernes betydning for lærerens pædagogiske handlinger og overvejelser er således determinerende for lærerens praksis som chef i eget klasserum. Med denne indsigt in mente og ud fra den realitet, at størstedelen af lærerens karriere foregår i klasserummet,⁴⁵ må praksis inkluderes som en mulig læringsarena, der er værd at undersøge.

VUC-lærerens praksis under pædagogisk lup

Ovenfor er lærerens praksis belyst ud fra et læringsorienteret perspektiv. Her inddrages pædagogikkens blik for undervisningens kompleksitet, og det heraf følgende didaktisk blik på lærerens praksis, der oftest nedtones i bestræbelserne på en tydeliggørelse af fx lærerens effektivitet forstået som *output* hos den studerende.⁴⁶

I den empiriske del undersøger jeg, hvordan 10 (N) deltagende VUC-lærere opfatter og forstår deres egen praksis. Genstandsfeltet er her lærerens informelle og erfaringsbaserede praksis set i relation til de didaktiske kompetencer, der er i spil i undervisningssammenhænge. Det er væsentligt at slå fast, at målet er at opnå indsigt i, hvordan udfordringer opfattes og håndteres af læreren selv, både før, under- og efter selve undervisningssituationen.

Undersøgelsen går i den forstand lidt modsat store dele af tidens tendens, der fokuserer på lærerens store eller lille effekt på kursisternes fremmøde, karakterer, sociale kompetencer, undersøgt gennem frafaldsanalyser, kursisttypologianalyser eller undervisningsmetode-til-egnelser.⁴⁷ Min undersøgelse synger heller ikke med i evidensbølgens kor, hvor målbeskrivelsesindikatorer af lærerens praksis målt i *teacher effectiveness* er rammesættende. Projektet bygger i stedet videre på forskning i lærerens praksis, på den antagelse, at lærerne udvikler en praksisviden i deres praksis både gennem intuition og refleksion. Som Eraut udtrykker det: "*Professionals continually learn on the job, because their work entails engagement in a succession of cases, problems or projects which they have to learn about*",⁴⁸ men som Eraut også slår fast er der kun vage beviser for, hvordan fænomenet læring gennem erfaringer udvikler sig i modsætning til læring i formelle intentionelle undervisnings-settings:"... *What we do know, however, is that such learning depends on what is perceived, itself depends on perceptual/cognitive frameworks*

⁴⁴ (Everton, Galton, & Pell, 2000, 2002; Gore & Gitlin, 2004; Rickinson, Burrow, & Mcleod, 2004; Rickinson, 2007). Lærerne værdsætter i højere grad de gode råd fra kollegaer samt egne erfaringer (Landrum, Cook, Tankersley, & Fitzgerald, 2002)

⁴⁵ (Lortie, 2002)/1975

⁴⁶ Som vi så ved: (Darling-hammond, 1999; ENQA, 2007; Hattie, 2002; Rowe, 2003)

⁴⁷ Dette fokuseres der på på forskellig vis af fx (Bech, 2009; CeFU, 2011; CUBION, 2010; Darling-Hammond, 2000; Ennova, 2012; EVA, 2010a, 2010b; Hammerness et al., 2005; Lund Larsen & Wahlgren, 2010; Region Hovedstaden, 2011; Wahlgren, 2010a) ofte i relation til frafaldsanalyser og fastholdelses- og gennemførelsesinitiativer.

⁴⁸ (1994, p. 10)

and expectations, and on time devoted to reflection, making sense and linking specific experiences with other personal knowledge".⁴⁹ Her benyttes Dales optik omkring *didaktisk rationalitet*,⁵⁰ som den pædagogiske ramme, hvormed jeg forsøger at afdække undervisningens kompleksitet, via de didaktiske niveauer.

VUC-lærerne gives således en stemme gennem først et deskriptivt studie i erfaringer fra praksis, her spørges til hvordan dét, der foregår i og om undervisningen, opleves, for dernæst at anskue det i en didaktisk analytisk optik. Her undersøges lærernes begrundelser (belæg) for deres handlinger og holdninger i en didaktik optik. De argumenter, lærerne giver, viser hvordan de retfærdiggør de pædagogiske valg indeholdt i deres overvejelser og handlinger. Er argumenterne knyttet op på en didaktisk forståelse? Og i så fald hvilken? Eller er handlingerne vilkårlige og ikke i talesatte, men udelukkende bundet i lærerens egen erfaringshorisont? Herved undersøges lærerens almendidaktiske faglighed, eftersom overvejelser over de praktiske handlinger også bør bero på grundige refleksioner, som van Manen pointerer: *"The awareness of alternative theories and their underlying assumptions, premises, principles, and methods will then help to prevent educators from adopting a narrow and doctrinaire perspective"*.⁵¹

En frugtbare analyse af praksis etableres ved en didaktisk analyseramme og ikke kun i et psykologisk funderet læringsperspektiv, herved anskues lærerens forvaltning af den normative del af pædagogikken i form af retfærdiggørelsen af handlinger og overvejelser i relation til didaktikkens kategorier og heri i særdeleshed til undervisningens overordnede formål.

Min generelle interesse for læreres praksis, deres mestring og læring i praksis har været gennemgående i mit arbejde med pædagogik, læring og undervisning, både praktisk og teoretisk.⁵² Erfaringerne herfra er, at lærerne oplever, at deres praksis kvalificeres ved inspiration fra nye didaktiske tilgange, men særligt i kombination med dialogen med kollegaer og coaches. Dog er disse tiltag ikke hverdagskost i en læreres karriere, der hovedsageligt består af handlen i egen praksis i klasserummet. Derfor bliver min empiriske undersøgelse relevant, idet den spørger til; om og hvordan underviserne lærer at handle didaktisk kompetent gennem egen praksis. Først herved kan vi sige noget som kan underbygge de konkrete tiltag, der ønskes sat i værk inden for det voksenpædagogiske VUC-felt.

⁴⁹ (1994, p. 13)

⁵⁰ (1999)

⁵¹ (1977, p. 206)

⁵²

2003- 2006: Læringsspil udvikler – teorien om de mange intelligenser - udvikler af uv.materiale, oplægsholder, workshops grundlægger og ejer af MI-Spillet® (Lund Larsen & Hejlesen, 2003)

2007-2008: Forskningsmedarbejder: Dansk Clearinghouse for uddannelsesforskning bl.a. lærerkompetencer: (S. Nordenbo, Søgaard Larsen, Tiftikçi, Wendt, & Østergaard, 2008)

2009: En undersøgelse af hvorvidt evidens kan kvalificere den pædagogiske praksis (Lund Larsen, 2009a, 2009b)

2009-2010: Forskningsassistent NCK, herunder bl.a. lærerudviklingsprojekt på fem VUC'er i Region Hovedstaden, m. Cooperative Learning som pædagogisk tilgang (Lund & Wahlgren, 2010; Wahlgren, 2010a)

Forskningsspørgsmål og tilgang

Afhandlingens overordnede mål er: ”En afdækning af i hvor høj grad VUC-lærerens undervisningspraksis rummer et didaktisk læringspotentiale.”

Det overordnede understøttes ved at besvare følgende tre arbejdsspørgsmål:

1. Hvad er kendetegnende for de antagelser, vægtninger og forskelligheder praksislitteraturen angiver som grundlag for en forståelse for lærerens læring i praksis?
 - Der foretages en afdækning af, hvordan forholdet mellem lærerens læring i praksis og lærerens pædagogiske tilgang forstås. Med afsæt i den eksisterende internationale litteratur indenfor voksenpædagogikken, lærerprofessionsforskning, lærertækningsforskningen (TT), lærer (efter)uddannelsesforskningen (CDP), samt den kontinentale almindidaktiske tradition.
2. Hvorledes kan en empirisk undersøgelse favne lærerens pædagogiske praksis og udføres metodologisk?
 - Der udpeges på den baggrund, kvalitative nøglebegreber og temaer i undersøgelsen af lærerens undervisningspraksis.
3. Har fundene implikationer for fremtidige overvejelser over lærerens pædagogiske teori og praksis?
 - Der fokuseres på, hvorledes det er muligt at være opmærksom på lærerens praksis dels i et læringsorienteret og i et almindidaktisk afsæt.

Afhandlingens opbygning

I. Kapitlet består af denne indledning, hvis formål er at give et overblik over afhandlingen i sin helhed, dens afsæt, forskningsspørgsmål, fremgang, form og metode.

II. Kapitlet inddrager de rammer VUC-læreren på hf og avu opererer indenfor. VUC’ernes rolle i en samfundsmæssig kontekst dels nationalt og internationalt. Her beskrives, hvorledes institutionen VUC placeres i en samfundsmæssig og historisk kontekst, særligt hvordan lovningen har haft betydning for VUC’ernes funktion; samt for den nye kursistmålgruppe, og dette set i takt med samfundets ændrede behov og skiftende politiske agendaer.

III. Kapitlet inddrager de væsentligste pointer fra forskning i det særlige ved læreres udviklingsprocesser specifikt relateret til det at lære at undervise, til lærerens praksisudvikling, og til me-

string af praksis. Disse aspekter er illustreret i figuren *Life in The Swamp*. Pointerne er fremkommet på baggrund af dels en systematisk databasesøgning og dels via referencelæsning (bilag 1 og 2).

IV. Kapitlet præsenterer voksenpædagogik og voksendidaktik i en almenkvalificerende uddannelsessammenhæng. Her udfoldes, hvorledes den voksenpædagogiske tradition – indeholdende dels en progressiv og en humanistisk tilgang – trækker i en psykologisk læringsorienteret selvudviklende retning. Samtidigt påpeges et dilemma, der tydeliggøres ved analyserne af VUC's uddannelser: hf og avu, som trækker i en almendannende retning (bilag 3).

V. Kapitlet tager afsæt i analyserne af bekendtgørelserne for VUC's uddannelser: hf og avu (bilag 3), som viser, at der trækkes på arven fra den kontinentale almendannende didaktik tradition, der indbefatter hermeneutiske og åndvidenskabelige rødder, samt en kritisk og handlepotentiel didaktik. Derfor præsenteres den almenkvalificerende kontinentale tradition eksemplificeret ved Klafkis perspektiver, samt Dales professionsideal, som analyseramme.

VI. Kapitlet rummer begrundelsen for afhandlingens empiriske undersøgelses erkendelsesteoretiske afsæt. Målet med den empiriske del af afhandlingen er få indsigt i 1) hvordan VUC-læreren oplever sin didaktiske praksis, for derved at forstå, hvordan de mulige didaktiske udfordringer opfattes, håndteres, samt 2) hvorledes og i hvor høj grad de er didaktisk funderet. Undersøgelsesdesignet samt analysestrategi og dens operationalisering i analyseprocessen beskrives.

VII. Kapitlet fremstiller de fokuserede fund fra den empiriske undersøgelses forskningsspørgsmål og analysedele, og disse fund sættes i relation til den indledende litteraturgennemgang i form af en kritisk diskussion af dels metoderne og analysernes udfald. Alle henvisninger til data findes i de separate datakildebilagsbind, som også forligger digitalt. Citater henviser således: db# = DatakildebilagsBind efterfulgt af nummer og boks.

VIII. Kapitlet konkluderer på afhandlingens problemformulering og perspektiverer til fremtidige initiativer indenfor det voksenpædagogiske felt og indenfor almenpædagogiske forhold generelt.

II. VUC-institutionens rammer

Den institutionelle ramme, som læreren må operere indenfor, har betydning for forståelsen for lærerens praksis. I dette kapitel udfoldes derfor VUC's placering i en samfundsmæssig kontekst, historisk som politisk, først belyst i en national optik og derefter sat ind i en international sammenhæng.

VUC i et nationalt perspektiv

VUC, som voksenuddannelsesfeltets formelle system, kan føres tilbage til 1960'ernes højkonjunktur. Man oprettede kurser i enkeltfag, og dette tiltag var særligt grundet et øget behov for en veluddannet arbejdsstyrke. Målgruppen var oprindeligt voksne, der forlod grundskolen efter 7. - 8. klasse, og målet var at kvalificere dem i form af teknisk forberedelseksamen.⁵³ VUC skulle minimere et uddannelsesefterslæb hos de uddannelsesfremmede. I 1967 etableres den højere forberedelseksamen (hf), som en mulighed for voksnes kvalificering til videregående uddannelse. Gennem de efterfølgende 10 år forsvinder det tekniske formål og uddannelserne tilbyder kurser svarende til niveauet i grundskolens 9. og 10. klasse, altså almen voksenuddannelse (avu). Siden 1989 har hf og avu været udbudt som enkeltfag af VUC.⁵⁴ VUC's aktiviteter, kurser, behov og mål har således ændret sig over tid.⁵⁵ I skrivende stund tilbydes statskontrollerede uddannelses tilbud for voksne på tre niveauer. Det basale niveau: Forberedende voksenundervisning (fvu), det grundlæggende niveau: avu, samt det studieforbereende højere niveau: hf-to årigt og hf-enkeltfag. I nærværende undersøgelse indgår lærere fra alle tre niveauer.⁵⁶

VUC's almenkvalificerende uddannelser har et *alment* formål, som ikke peger hen mod et specifikt fagområde eller erhverv. Bekendtgørelserne lægger vægt på idealet om demokrati, åndsfrihed og personlig myndighed.⁵⁷ Jf. hf stk.4: *'Uddannelsen skal have et dannelsesperspektiv med vægt på kursisternes udvikling af personlig myndighed'*.⁵⁸ Eller avu-loven stk.3: *'Undervisningen bygger på åndsfrihed, ligeværd og demokrati'*.⁵⁹ Avu er et tilbud til voksne over 18 år om at forbedre deres kundskaber i en række almene fag.⁶⁰ Hf er et tilbud til de, der har

⁵³ Oprettelsen af teknisk forberedelseksamen i 1958. I 1989 fik VUC sit navn og oprettedes v. *Lov om almen voksenuddannelse* og *Lov om voksenuddannelsesstøtte*.

⁵⁴ (UVM, 2001)

⁵⁵ (Ehlers, Wärvik, & Larson, 2011; Klinkby, 2004; VUC, 2014b)

⁵⁶ Lærere på avu, har også timer på fvu, jf. bekendtgørelse om uv. m.v. indenfor FVU (BK_fvu, 2007; EVA, 2005b), der sigter udelukkende mod en faglig opkvalificering som skal sikre kursisten fortsætter på VUC. VUC's amu tilbud, fx truckførerkørekort el. radiografer instrumentbrug, er ikke inddraget her, ej heller kurser møntet på arbejderes læse, skrive- og regnekompetencer. Disse fvu kurser er ofte en del af amu som også udbydes udenfor VUC.

⁵⁷ Bilag 3: analyse heraf

⁵⁸ (BK_toårigt_hf, 2013)

⁵⁹ (avu loven, 2008)

⁶⁰ Der kan også tages hensyn til unger under 18 som måtte have behov (avu delen). AVU giver mulighed for at supplere el. opdatere den almene skoleudd. samt aflægge prøver (ikke obligatorisk).

bestået folkeskolens afgangsprøve. Hf- og avu-tilbuddene består af to lærer-grupper. Varetagelsen af hf kræver en kandidatgrad med et fagligt speciale og gennemført pædagogikum. Varetagelsen af avu og fvu kræver en professionsbachelor. VUC deler den 2-årige hf-bekendtgørelse med gymnasiet. Gymnasireformen fra 2005 er gældende for fagene på hf-niveau.⁶¹ Avu og fvu har egne bekendtgørelser særskilt fra folkeskolens.

Politisk set har der siden 1980'erne, med 10-punktsprogrammet været fokus på vigtigheden af udbud af voksenundervisning.⁶² I 1990'erne resulterer reformerne indenfor voksnes efter- og videreuddannelse⁶³ i flere voksenuddannelsespladser, for herved at tage hånd om de kortuddannede. Der sigtes mod relevante opkvalificeringstilbud til arbejdsmarkedet, og dette placerer VUC som central aktør. I 1990'erne og 00'erne har VUC fokus på livslang læring med en betydelig vækst indenfor de formelle voksenuddannelser.⁶⁴ Hf-loven afføder en hf-reform i 2004,⁶⁵ hvorved der fastsættes en selvstændig voksenprofil, da hf-enkeltfag kobles sammen med et perspektiv på livslang læring på samme måde som avu-reformen fra 1989, der kvitter bindingen til folkeskolens regler. Herved kommer VUC til at udgøre ét hele med fælles uddannelsespolitisk målsætning for voksenundervisningsområdet.⁶⁶ Går vi længere frem i 00'erne, resulterer strukturreformen fra 2007⁶⁷ i nedlæggelse af amterne og VUC'erne får status som selvejende institutioner, der finansieres med "*elevtalsafhængige taxametertilskud*".⁶⁸ Dertil kommer en reform af avu,⁶⁹ som træder i kraft i 2009.⁷⁰ Derudover har den politiske målsætning om, at 95

⁶¹ (Regeringen, 2003)

⁶² (Folketinget, 1984; Klinkby, 1987; UVM, 1988 p. 16ff, + bilag 2. p. 55) i UVM.

1. aug. 1989 *Lov om almen voksenuddannelse*: Læreplanen for avu tilpasses voksne og følger ikke som hidtil grundskolen (Ehlers et al., 2011, p. 110). Loven havde baggrund i det 3. pkt i 10 pkt.-programmet for voksenuv.og folkeoplysning, udarbejdet i 1984 v. forsøgs- og udviklingsarb. (Henriksen & Jensen, 1991a; Benny. Jacobsen, 2001; UVM, 1988).

⁶³ 1990'erne er ligesom 1970'erne blevet kaldt voksenuddannelsernes årti: VEU-reformerne (Voksen og Efter Uddannelsesreformer) foretaget i 1990'erne. I 1993 en (lovpakke som i reform-udspillet satte mål for forøgelsen af indsatser, og som kom på finansloven 1994, delvist udmøntet som reform fra 1993 til 1995 og igen i 1999, (Arbejdsmarkedsministeriet, 1999; Klinkby, 2004, p. 100 ff historisk gennemgang), i 1999 en revurdering af VEU reformen grundet den nye SR-regering i 1998 (Klinkby, 2004, p. 123ff).

⁶⁴ (Henriksen & Jensen, 1991a; Klinkby, 1993, 2004; Winther-Jensen, 2008b)

Med oprettelsen af VUC i henhold til *Lov om almen voksenuddannelse* og *Lov om voksenuddannelsesstøtte* gives de voksne her en *second chance* for at bestå en almenkompetencegivende prøve. Desuden giver *Lov om åben uddannelse* voksne mulighed for at erhverve sig kompetencer på uni./ højere læreanstalt via begrænset brugerbetaling (Winther-Jensen, 2008b) alle tre love af 24. maj 1989.

⁶⁵ (Hf_loven, 2003; Klinkby, 2004) Hf-loven fremsat 2003 danner baggrund for ny bekendtgørelse, benævnt hf-reform i 2004, der træder i kraft august 2005, og er del af en samlet reform af de gymnasiale udd. Reformen af hf skal styrke voksenprofilen og tilbyde fleksible tilrettelæggelser jf. kursisternes forskellige behov (EVA, 2005c, pp. 32, 37). Individualiseringsfokuset kommer den heterogene kursistgruppe særligt i møde (Raae & Christensen, 2008). Efter reformen vedtaget i 2003 – iværksat fra 2005 og igen i 2010, samt strukturreformen i 2007 (Danske Regioner, 2007; Regeringen, 2004), har ledelse og organisering i gymnasiet og VUC således taget nye former.

⁶⁶ 31 skoler tilbyder i dag VUC aktiviteter på 90 forskellige uv.steder.

⁶⁷ (Danske Regioner, 2007; Regeringen, 2004)

⁶⁸ (KL_Danske_Regiøner_Indenrigs-og-Socialministeriet, 2009, p. 77)

⁶⁹ (avu loven, 2008)

procent af en ungdomsårgang skal have en ungdomsuddannelse også en indvirkning på VUC's ydelser.⁷¹

VUC's rolle i regeringens beskæftigelsespolitik

VUC har aktuelt stor bevågenhed som en betydningsfuld medspiller i realiseringen af regeringens samlede beskæftigelses- og uddannelsesplan.⁷² Der sigtes på den almenkompetencegivende del med henblik på større mulighed for aktiv deltagelse på arbejdsmarkedet.⁷³ VUC bygger bro mellem de forskellige uddannelsesplatforme og bidrager til at sikre grundlaget for befolkningens grundlæggende kompetencer samt videre uddannelse.⁷⁴

Tilslutningen af kursister er vokset gevaldig. I 2013 har sektoren ca. 110.000 kursister med knap 31.000 årskursister.⁷⁵ Andelen af fulltidskursister består særligt af unge (16-19 år) og unge voksne (20-29 år). Aldersfordelingen viser, at 47 procent er 20-24 og hele 81 procent er under 30.⁷⁶ En række politiske reformer har været medvirkende til fald i antallet af ældre og modne kursister. I 2007 blev det muligt at oprette 2-årigt-hf på VUC, hvilket muliggør direkte optagelse direkte fra 10. kl. Regeringens Genopretningspakke 2010⁷⁷ har betydet øget brugerbetaling på offentligt udbudt efteruddannelse for en stor gruppe af voksne. Desuden har de to *ungepakker* fra 2009 og 2010 skubbet de unge væk fra det sociale system og over i uddannelsessystemet.⁷⁸ Denne udvikling vil efter alt at dømme fortsætte som følge af indførelsen af uddannelsespålæg til kontanthjælpsmodtagere under 30 år.⁷⁹ Ungepakke II har desuden skærpet kravene til 15-17-åriges uddannelsesaktivitet⁸⁰ med det sigte at sikre fremtidigt fodfæste på arbejdsmarkedet.⁸¹ EDU-reformen (2015), kræver adgangskarakteren 02, hvilket potentielt rykker en del unge

⁷⁰ (EVA, 2013) Loven er en videreførelse af den tidligere avu-lov (1989, beskrevet ovenfor) (Klinkby, 1993), men indeholder så væsentlige ændringer, at der er tale om en reform, avu er blevet målrettet de unge voksne 18-25 år (EVA, 2013, p. 9)

⁷¹ Målsætningen er fremsat i *Globaliseringsaftalen* (Finansministeriet, 2006), og er siden blevet en del af regeringsgrundlaget (Regeringen, 2011, p. 8)

⁷² Jf. VUC's årsmøde 2014, hvor børne- og unge ministeren satte fokus på VUC's som følge af EDU reformens adgangskrav samt kontanthjælpsreformens udd. pålæg (VUC, 2014a). Prioriteringen effektueres ved etableringen af Videnscenter for VUC i 2012.

⁷³ Jf eksempelvis (Omkr. VUC's værdier og funktion: Klinkby, 2004, p. 7; Omkr. VUC's formelle udd. udbud vs. folkeoplysende nonformelle Winther-Jensen, 2008b, p. 23).

⁷⁴ (DAMWAD, 2011; VUC, 2014b)

⁷⁵ En årskursist svarer til en fulltidskursist med 812,5 uv.timer pr. år.

⁷⁶ (DAMWAD, 2013; DEA, 2013; Pless & Hansen, 2010; VUC, 2014b nyeste tal)

⁷⁷ (2010)

⁷⁸ (Regeringen, 2009; UVM, 2012)

⁷⁹ (Beskæftigelsesministeriet, 2013; Kontanthjælpsreform, 2013) Borgere u. ungdomsudd./erhvervskompetencegivende udd. skal testes for læse-, skrive- og regne kundskaber samt påtvinges et udd.s pålæg.

⁸⁰ (DAMWAD, 2013)

⁸¹ Beskæftigelsesministeren påpeger vedr. den seneste PIAAC vigtigheden af de almenkompetencegivende udd. DK placerer sig nemlig under gennemsnittet: En 14. plads i læsning ud af de 23 lande. Ca. 600.000 danskere ml. 16-65 har mindre gode læsefærdigheder (SFI, 2013a, 2013b, 2013c; UVM, 2014c)

over på VUC.⁸² VUC's opgaver er igen således placeret ved det oprindelige udgangspunkt; at sikre at mindske et uddannelsesefterslæb i befolkningen.

Frafald, nye målgruppe(r) og nye lærerrolle(r)

De politiske reformer har som sagt gennem en længere årrække været medvirkende til en aldersmæssig yngre kursistprofil. Kursistgruppen er langt mere uhomogen i form af forskelligartede personlige ressourcer samt social- og kulturel kapital modsat tidligere tiders traditionelt motiverede kursist. Majoriteten af de nuværende kursister karakteriseres som unge voksne og voksne med behov for at supplere deres manglende formelle kompetencer i et voksenpædagogisk miljø, hvor de unge, de to-sprogede og ordblinde voksne fra de mere uddannelsesfremmede miljøer fylder relativt meget i kursistgruppen. Mange har afbrudte uddannelser bag sig, dvs. at en stor del er ressourcesvage og mindre motiverede, selvom der også er ressourcestærke og motiverede kursister.⁸³

I et større anlagt aktionsforskningsprojekt indenfor VUC's hf, rapporteres der om den heterogene kursistgruppe.⁸⁴ Man har identificeret 4 kursistprofiler, der tager afsæt i kursisternes bevæggrunde: *Pragmatikerne*: der i særlig grad lægger vægt på, at hf er en adgangsgivende uddannelse, som kun er toårig. Betegnelsen dækker over kursister, for hvem hf betyder *Hurtigt Færdig*. *Second chance kursister*: der enten tidligere har prøvet kræfter med en af de øvrige gymnasiale uddannelser, hf eller en erhvervsuddannelse, eller som (u)frivilligt har måttet skifte livsbane. *First choice kursister*: der vælger hf på grund af uddannelsens særlige opbygning, uddannelseskultur og elevgruppe. *De fagligt usikre*: der vælger hf, fordi de ikke er sikre på, at de kan klare gymnasiet. Hf-kursisternes bevæggrunde er mangeartet, og der er således ikke tale om en uddannelse primært for ældre eller modne kursister, og disse aspekter vidner om de divergerende behov, læreren skal rumme.

I undersøgelsen af VUC må jeg i udgangspunktet forholde mig til det brede spektrum af kursister, og derfor opfatter jeg VUC's undervisning som voksenpædagogisk og ikke som en særlig ungdomstilgang under ét felt. Eftersom ungdomsforskningen må forholde sig til netop ungdommen specifikt, som stadig er u-autonom, den er uden den store valgfrihed, den er i et afhængighedsforhold både økonomisk og omsorgsmæssigt til værger/ forældre. Ungdomsforskningen kan omhandle individer, der er myndige i kronologisk alder, men oftest vil individet alligevel være u-autonomt, modsat kursisten på VUC. Jeg tillægger (den potentielle) valgfrihed i deltagelsen på VUC stor vægt, og eftersom et af problemerne for VUC også drejer sig om høje

⁸² EDU reformen vedr. VUC's rolle i form af karakterkravet for optagelse. Eleverne skal have opnået karakteren 02 i dansk og matematik (Regeringen, 2014a, p. 24, 2014b). De unges tilslutning på avu fagene viser, at VUC baner vejen for unge til erhvervsudd. (DAMWAD, 2013; VUC_Videnscenter, 2013)

⁸³ (DAMWAD, 2011; VUC, 2011, 2012, 2014b)

⁸⁴ (Beck & Paulsen, 2011, p. 55)

frafaldsprocenter (som vi skal se nedenfor), må det ses i lyset af valgfrihed, modsat barneskolen, hvor barnet trods potentiel modstand ikke har et valg. Overordnet må det voksenpædagogiske perspektiv inddrage livserfaringerne, da de er afgørende større, dybere, bredere hos voksne end hos børn, og det må anerkendes, at disse spiller en væsentlig rolle.⁸⁵ Og dermed skal det også medtænkes, at ikke alle de erfaringer voksne lærende har med i bagagen er lige positive, hvilket kan påvirke læringssituationen og dermed påvirke motivationen for ny læring. Definitionen af VUC's tilbud som voksenundervisning kan desuden ses i forbindelse med det kronologiske voksendom i form af myndighedsbegrebet som udtryk for en forskel fra barneundervisning.⁸⁶

Forskellen mellem barn og voksen betragtes som en reel (arts) forskel inden for den humanistiske voksenpædagogik,⁸⁷ der grundlæggende bunder i Knowles' antagelser om udviklingen af modenhed,⁸⁸ som et særligt aspekt ved den voksne lærende.⁸⁹ Jeg betragter således VUC som en institution, der opererer indenfor voksenundervisningsfeltet i bred forstand.

Ud over udfordringerne med den nye kursistsammensætning oplever VUC et stort kursistfrafald til trods for en ellers udbredt tilfredshed med undervisningen. En af årsagerne kan muligvis spores i den ændrede kursistprofil.⁹⁰ Udviklingsprojektet *Nye lærerroller på VUC* tager afsæt i frafaldsproblematikken i relation til ovennævnte kursisttyper. Projektet skal "... målrette lærernes pædagogiske arbejde på en sådan måde, at frafaldet i de deltagende klasser/ på de deltagende hold vil nedbringes".⁹¹ Desuden er VUC-læreres arbejdsopgaver- og -vilkår vurderet som fordrende omstillingsparathed og nytænkning af lærerrollen.⁹² Det står således klart, at den ændrede kursistprofil skaber nye udfordringer.⁹³

Der er en interesse i at få styrket indsigten samt arbejdet med de nye udfordringer både fra forskningens side og fra VUC's lederforening, bestyrelse samt fra politisk hold, og blandt lærerne.⁹⁴ Der er afsat midler til efteruddannelse på ungdoms- og voksenområdet i 2014-

⁸⁵ (Daley, 2003; Gregson & Sturko, 2007; Illeris, 1999c, 2004b; King & Lawler, 2003; Knowles, Holton III, & Swanson, 2005; Lawler & King, 2003; Merriam, Caffarella, & Baumgartner, 2007b)

⁸⁶ Kursisterne på VUC's udd. er voksne oftest myndige i ordets juridiske forstand. Men mht. kronologisk alder er det ikke entydigt, hvor skellet går: Jf. fx Ericsons 8 stadier hvoraf de 4 rummer den voksne alder: (Jerlang, 2002, p. 80). I PsykInfo's database skelner man: *young adult* 18-29 år og *thirties* 30-39, og *middle age* 40-64. I ERIC's database: *adult basic* og *adult education*, men ikke navngivet v. alderen, som vist i kap. 4. Knowles angiver udviklingen: *Early adulthood* 18-30y, *middle age*: 30-55y, *later maturity*: 55y og over (1970, p. 46)

⁸⁷ (Brookfield, 1986, 2005; Jarvis, 2001; Knowles et al., 2005; Knowles, 1970; Merriam, Baumgartner, et al., 2007, p. 92; Mezirow, 2005; Rogers, 2005)

⁸⁸ (1970) og (Gengivet i: Illeris, 1999b, p. 174, 2004b, p. 125; Wahlgren, 2010b, pp. 24–25)

⁸⁹ En skelnen ml. forskningens forskellige fokusområder, danner argumenterne for, hvad der udgør feltet voksenlæring (Merriam, Caffarella, & Baumgartner, 2007a; Merriam, Caffarella, et al., 2007b) se kap. 4.

⁹⁰ (DMA/Research, 2005; EVA, 2005b, 2005c; Klewe, 2002)

⁹¹ (Region Hovedstaden, 2011, p. 4)

⁹² (Uddannelsesforbundet, 2013, p. 5) Hertil kommer de nye arbejdstidsregler fra overenskomsterne samt krav til lærernes dagligdag styres og struktureres (KL, 2013; Moderniseringsstyrelsen, 2013; Regeringen, 2013).

⁹³ VUC konference sept. (VUC, 2013) workshop: *VUC lærerens didaktiske udfordringer*. Afsæt i min empiri.

⁹⁴ (Beck & Paulsen, 2011; Marquard et al., 2014; Wahlgren, 2010a). Og ved VUC årsmøde (2014a).

2015, hvor VUC er inkluderet i partsudvalget, der har nedsat specifikke ”pejlemærkerne for kompetenceudvikling af lærerne på ungdoms- og voksenuddannelsesområdet”.⁹⁵ Indtil nu har nuværende kapitel udfoldet, hvorledes VUC, placeret i en national kontekst historisk og politisk set, har undergået mange forandringer.

VUC i et internationalt perspektiv

Herunder beskrives udviklingen af voksenuddannelsessystemets etablering fra de non-formelle folkeoplysningstilbud frem mod de formelle, som et udtryk for de internationale politiske intentioner om livslang læring som vejen til forbedring af et lands vidensøkonomi.⁹⁶ I 1968 vedtog folkettingen *Lov om almen fritidsundervisning* for voksne, netop med henblik på opbygningen af velfærdsstaten. Loven sigter mod en bedre udnyttelse af fritidslivet, men adskiller samtidigt fritid og arbejde; dog ligger der heri *ikke* en intention om arbejdsmarkeds-kvalificering, men en intention om folkeoplysende virksomhed. Fritidsloven kan ses som et ”nybrud”, idet undervisningen af voksne skal foregå på deltagernes præmisser, og dermed ”styrke det udviklende demokrati”,⁹⁷ og disse nye tanker vandt indpas med den humanistisk inspirerede voksenpædagogik. Den prøveforberedende undervisning på avu beskrives som havende sine rødder i folkeoplysningstraditionen qua fritidsloven, der efter den tekniske forberedelseksamen (fra 1958) gjorde enkeltfagsprincippet for avu muligt (fra 1970 også hf-fag) ved yderligere tilpasning af prøveforberedende undervisning til voksenlivet, og herved dannedes en selvstændig voksen uddannelsesprofil.⁹⁸

I 1978 blev den prøveforberedende voksenundervisning udskilt fra fritidsloven og ”... dermed folkeoplysningen”,⁹⁹ og kom i 1983 til at hedde *Lov om prøveforberedende enkeltfagsundervisning for voksne*. Herved bliver adskillelsen således formelt en realitet.¹⁰⁰ Efter 1978

Udd.styrelsen fastslår, at efterudd. af lærerne er en forudsætning for arbejdet på landets VUC'er og enkeltfags-hf-kurser (1998). Evalueringer henstiller til iværksættelsen af kompetenceudvikling for lærerne, så de bliver tilstrækkeligt pædagogisk kvalificerede til at løfte opgaven med de svage, udd.sfremmede unge (DMA/Research, 2005; EVA, 2005a, 2005b, 2005c; Wahlgren et al., 2002, p. 168)

VUC's ide- og udviklingskonference 2013, viste et udtalt behov for at undersøge lærerens rolle og didaktiske greb. Okt. 2013 hf og VUC Fyn samt forskere fra CfU ved SDU, bl.a. (Beck & Paulsen, 2011; Hansen, 2013). Ligesom EVA sætter fokus på motiverende læringsmiljøer (2014)

⁹⁵ (UVM, 2014a, p. 6, 2014b)

⁹⁶ Udg.pkt for voksenuv. i dansk sammenhæng er folkeoplysning, som non-formelt tilbud, med særligt afsæt i Grundtvigs *levende ord*. Senere folkeoplysningsforbundene, aftenskolerne og daghøjskolerne, uden erhvervsmæssigt sigte, med afsæt i den enkeltes egne interesser, lyst og behov (Korsgaard, 1999b). Denne oprindelige intention omkr. personlig udvikling er ikke kompatibelt med de internationale politiske organisationers parole omkr. livslang læring, som hylder vækst på arbejdsmarkedet med henblik på opretholdelse af velfærdsstaten.

⁹⁷ (Korsgaard, 1999a, p. 149)

⁹⁸ (Henriksen & Jensen, 1991b; Winther-Jensen, 2008b)

⁹⁹ (Henriksen & Jensen, 1991b, p. 8; Winther-Jensen, 2008b, p. 18)

¹⁰⁰ Sammenkædningen af begreberne *voksenundervisning* og *folkeoplysning* bindes stadig i 1984 i *10-punktsprogram for voksenundervisning og folkeoplysning* (Folketinget, 1984) sammen med det formål at ville

følger en række lovgivningsinitiativer, som alle grundlæggende afløser fritidsloven, og det offentlige overtager ansvaret for et område, der hidtil har været forbeholdt egentligt folkeoplysende institutioner.¹⁰¹

Det danske voksenuddannelsesfelt havde i starten af 1980'erne fokus på uddannelse som et gode for den enkeltes personlige udvikling. I 1990'erne er der derimod langt større fokus på arbejdsmarkedets behov for en veluddannet arbejdskraft ud fra samfundsøkonomiske begrundelser.¹⁰² I denne optik indgår også VUC's uddannelser, der på den måde indlemmes i den globale politiske stræben efter at producere *knowledge-based economy*,¹⁰³ som det er sket op gennem 1990'erne og 00'erne. VUC's tilbud er ikke længere defineret ved 1980'ernes slogan *mellem folkeoplysning og latinskole*, der dengang spændte over en folkeoplysende tradition og en almen kompetencegivende eksamensdel.¹⁰⁴

Den danske kompetencepolitik's mål har været under stor påvirkning af de internationale organisationers fokusering på *kompetence* og *livslang læring*.¹⁰⁵ Det samme gælder et stort antal nationalstater, som implementerer den internationale politiske strategi for *lifelong learning*.¹⁰⁶ Baggrunden er, at Nordisk Minister Råd, EU, UNESCO og OECD anbefaler livslang læring som et værktøj, der bidrager til et lands vidensøkonomi.¹⁰⁷ Anbefalingerne kan fortolkes frit, da uddannelse betragtes som et nationalt anliggende; dog er der en fælles trend, som netop udfoldes i samme vækstretning i de enkelte lande. Planen fra den daværende danske regering kom til udtryk i 1997 i *National kompetenceudvikling*, hvor hensigten var at, uddannelsessystemet inden for 5-10 år skulle være blandt de 10 bedste på verdensplan, målt i forhold til både OECD's analyser og særlige nationale målsætninger.¹⁰⁸ Man lagde vægt på "*Livslang læring og tilbagevendende uddannelse*",¹⁰⁹ og henstillingerne om læring fra vugge til grav, udtrykt således. "*Allerede i folkeskolen skal der skabes en positiv holdning og motivation til at uddanne sig og*

"forbedre rammerne for udviklingen af voksenundervisningen og folkeoplysningen samt øge voksnes muligheder for deltagelse heri". Man forbandt således stadig voksenfeltet mellem disse to (Vig Jensen, 1994)

¹⁰¹ (Winther-Jensen, 2008b, p. 19 ff)

¹⁰² (Ehlers et al., 2011, p. 109)

¹⁰³ (EuropaParlamentet, 2000)

¹⁰⁴ (Klinkby, 2004, p. 7) Folkeoplysningsdelen omhandler det personligt dannende, som på mange måder er udsprunget af tankerne hos Grundtvigs folkeoplysning i form af etableringen af den første folkehøjskole i Rødning i 1844 for unge og voksne. Folkehøjskolens mål var en kombination af (national) dannelse og undervisning. Siden 1851 har de danske folkehøjskoler modtaget offentlig støtte, om end de stadig er en del af det non-formelle system og uden prøver (F. Christensen, 1999; Ehlers et al., 2011; Grundtvig, 2005; Korsgaard, 1997, 1999a; Winther-Jensen, 2008b)

¹⁰⁵ (UVM, 2007)

¹⁰⁶ (Korsgaard, 1999a, p. 162 ff)

¹⁰⁷ Internationalt udgives i USA: *The Work of Nations*, hvor viden og udd. udgør grundtermen i den nationale økonomi, i 1992 vedtog Nordisk Ministerråd et nordisk handlingsprogram om styrkelsen af voksenudd. *Voks Frem* (Korsgaard, 1999b, p. 162)

¹⁰⁸ (UVM, 1997, p. 6)

¹⁰⁹ (ibid. p. 4)

*lære hele livet igennem, så fremtidens talentmasse og dets virkelyst løbende udvikles på stadig højere niveauer”.*¹¹⁰

Den danske kompetencemålspolitik er således identisk med målene for Lissabonstrategien, der skal sikre beskæftigelse og konkurrenceevne gennem optimering af alle voksnes uddannelsesmæssige kompetencer.¹¹¹ Herefter anses livslang læring som et universalværktøj, der kan bidrage til at få strategien implementeret. EU-kommissionens andet udspil *A memorandum of lifelong learning*, sætter fokus på *“two equally important aims for lifelong learning: promoting active citizenship and promoting employability”*.¹¹² Livslang læring defineres som *“all purposeful learning activity, undertaken on an ongoing basis with the aim of improving knowledge, skills and competence”*.¹¹³ I 2010 tager *Den danske kvalifikationsramme for livslang læring*¹¹⁴ afsæt i kompetencebegrebet jf. EU’s memorandum. Kompetencer udgør det handlingsrum, hvor viden og færdigheder bringes i spil. På den måde dynamiseres kvalifikationsbegrebet til ikke længere blot at hentyde til formelle kvalifikationer, forstået som noget statisk, en faglighed eller disciplin med henblik på en særlig funktion som er arbejds- og funktionsbestemt. Nu skal vi udvikle kompetencer forstået som en læringsproces, der indeholder problemløsning og videnskabelse.¹¹⁵ Kompetence bliver et handlingspotentiale i form af *“evnen og viljen til at handle”*,¹¹⁶ hvilket Salling Olesen beskriver som en *“erhvervet kunnen, viden eller færdighed, som en person er i stand til at udfolde, også selvom personen ikke nødvendigvis aktuelt benytter denne kompetence”*.¹¹⁷ Dog er der uenighed omkring indholdet og måden hvorpå begreberne *viden, færdigheder og kompetence* defineres kan forveksles.¹¹⁸ Den danske kvalifikationsrammes brug af livslang læring rykker undervisning ud på sidelinjen, det handler snarere om individets læring, proces og produkt, som et udtryk for en målbarheds- og sammenligningsmulighed. Paradigmeskiftet, som Høyrup og Pedersen benævner brugen af livslang læring, er knyttet til den

¹¹⁰ (ibid. p. 16). Voksenudd. koloniseres af det politiske mantra om livslang læring (Brookfield, 2005) og kan ikke længere påberåbe sig autonomi.

¹¹¹ Lissabon-strategien vedtaget af EU’s Ministerråd, skal udvikle EU til *“...the most dynamic and competitive knowledge-based economy in the world capable of sustainable economic growth with more and better jobs and greater social cohesion, and respect for the environment by 2010”* (EuropaParlamentet, 2000)

¹¹² (European Commission, 2000, p. 5)

¹¹³ (ibid. p. 3). Som opfølgning herpå har den danske regering iværksat omfattende reformer, der skal bidrage til at sikre DK fortsat vækst og velfærd. I 2007 udgives, *Danmarks strategi for livslang læring. Uddannelse og livslang opkvalificering for alle* (UVM, 2007), hvor fx en lystbetonet deltagelse i pileflet nu kan realkompetencevurderes. Denne udvikling sker eksplicit som følge af realisering af de fælles målsætninger i Lissabon-strategien. En ny *Lov om folkehøjskoler mv.* i 2006, gør det ligeledes muligt at vælge at følge prøveforberedende el. kompetencegivende uv. som en del af et højskolekursus. Stik imod højskolens kongstanke, som *“forbyder skoleformen at være nyttig i gængs uddannelsesmæssig forstand...”* (Grundtvig, 2005; Korsgaard, 1999b, p. 168ff). Grundtvig skriver i sit program *Skolen for livet*, at: *“Maalet slet ikke kan være ‘Examen og Levebrød’, men maa være en Dannelse og Oplysning, der bliver Enhvers egen Sag og er sin Egen Belønning, og en Dannelse og Oplysning for livet...”* (2005, p. 14)

¹¹⁴ (UVM, 2010)

¹¹⁵ (Hermann, 2003, 2005; Høyrup & Pedersen, 2004)

¹¹⁶ (Wahlgren, 2010b, s. 46)

¹¹⁷ (1993, p. 203)

¹¹⁸ (Hviid, 2009; Høyrup & Pedersen, 2004)

øgede fokusering på netop læring i og for arbejdslivet med henblik på kompetenceudvikling ”Hvor begrebet livslang læring tidligere dækkede over intentioner om at demokratisere voksnes adgang til uddannelse, bl.a. udmøntet i begrebet om tilbagevendende uddannelse, der er det livslange læringsperspektiv i dag langt mere omfattende og dybtgående og rettet mod kvalificering i forhold til arbejdsmarkedet”.¹¹⁹ Denne internationale tendens har fået konsekvenser for dansk politik og VUC’s uddannelser.¹²⁰ Nu skal der satses på formaliseret og erhvervsrettet kompetenceudvikling. Men opmærksomheden på konkurrenceevne, vækst og arbejdsmarkedsintentioner alene er langt fra en selvfølge for VUC-institutionens selvforståelse og formål. VUC-ledelsen læner sig op ad de internationale udviklingsudspil, der bygger på økonomiske rationaler i forhold til arbejdsmarkedet, og lærerne læner sig op ad personligt orienterede almindelige læringsforståelser med frigørende sigte.¹²¹

Som Klinkby pointerer, udgør denne udvikling et identitetsproblem for VUC, som hænger sammen med den selvforståelse VUC har haft af sammensmeltningen mellem *voksenundervisningen og folkeoplysningen* fra 10-punktsprogrammet. Korsgaard gør opmærksom på, at fremvæksten af voksenundervisning har medført megen uklarhed om, hvordan man skal forholde sig til det gamle, nemlig folkeoplysningen. Løsningen var tidligere, at man benyttede begge, *voksenundervisning og folkeoplysning* i én og samme parole, til trods for at der er tale om ”*principielt forskellige kategorier*”.¹²² Hvor folkeoplysningen udspringer af en forestilling om en nation og et nationalt demokrati,¹²³ og indgår som en del af det non-formelle tilbud tilknyttet undervisningen på VUC i dag det formelle voksenundervisningssystem.¹²⁴ Med de nye tendenser kan VUC måske ikke længere med rette siges at besidde en folkeoplysende andel i det almindelige, hvilket kan virke paradoksalt, eftersom bekendtgørelserne for uddannelserne favner den personlige udvikling såvel som den almene dannelse, og netop ikke kun en faglig kompetencegivende eksamensretning. Gennemgangen herover har dels vist VUC’s bredde samt feltets kompleksitet og dels, hvordan VUC’s uddannelses tilbud præges af en international økonomisk vækstterminologi.

Opsummerende på VUC som felt

Dette kapitel har belyst de rammer læreren opererer indenfor. VUC er placeret i en samfundsmæssig kontekst, hvor lovgivning har ændret forholdene og deriblandt skabt en ny kursistgruppe.

¹¹⁹ (2004, p. 113)

¹²⁰ Skellet ml. folkeoplysende, almene og erhvervsrettede uv. forsvinder. Embedsværket beskæftiger sig mindre med udd.systemets *input*, dvs. med curriculum og mere med dets *output*, dvs. med kompetence (Ehlers, 2009)

¹²¹ (Hviid, 2009, p. 150).

¹²² (Korsgaard, 1999a, p. 149)

¹²³ (jf. Korsgaard, 1999)

¹²⁴ (Winther-Jensen, 2008b, p. 22), dog kan man som nævnt deltage i avu-fagene for egen fornøjelses skyld, da der ikke er eksamenskrav.

Kursisterne er ikke længere hovedsageligt deltidsstuderende, modne, motiverede og forholdsvis målbevidste voksne; nu er der en overvægt af årskursister som er unge voksne med mange forskellige motiver for læring og med forskellige ambitions- og læringsniveauer.

VUC's tilbud har tidligere fungeret i et spænd mellem det som Klinkby i sin gennemgang af VUC's historie har kaldt folkeoplysende/ personlig udvikling og latinskole/ forberedende eksamener,¹²⁵ men Danmark påvirkes til stadighed af en international uddannelsespolitisk tendens, som har langt mindre fokus på den personlige udvikling. Det politiske sigte er, at den almenkompetencegivende del skal ske med henblik på størst mulig aktiv deltagelse på arbejdsmarkedet. I EU-sammenhæng er målet den vidensbaserede økonomi. Nøglen er begrebet *livslang læring*, der tager afsæt i et internationalt underliggende hovedtema for programinitiativer fra OECD, EU-kommissionen efter Maastricht-aftalen og Lissabon-strategien.

VUC'erne skal både løfte forandringerne og indfri de politiske forventninger og skal således håndtere udfordringer af både organisatorisk og uddannelsesmæssig karakter. Der er bred enighed, både i praksis, forskningen, politisk og organisatorisk om, at de nye realiteter stiller krav om ændringer i lærerrollen på VUC. Der efterlyses en håndtering af denne nye lærerrolle. Når nytænkningen af lærerrollen relateres til den nye kursistgruppe er det fordi, at gruppen fremkalder særlige udfordringer, og de nye pædagogiske tiltag ses som et uomtvisteligt vilkår. Men først må vi vide mere om, hvordan lærerens arbejde opleves og håndteres under denne nye arbejdsmarkedsorientering; samt den nye kursistsammensætning. Det er en utilstrækkelig tilgang at foreskrive handleanvisninger i form af pejlemærker for efteruddannelsesinitiativer, førend der foreligger en belysning af praksis. Måltetheden må tage afsæt i den praksis, der ønskes forbedret, styrket eller fornyet. Næste kapitel belyser, hvordan vi ud fra forskningen kan forstå lærerprofessionens viden i praksis.

¹²⁵ (2004, p. 7)

III. Lærerprofessionens viden i praksis

I dette kapitel beskrives lærerens praksis gennem en fremlæggelse af den eksisterende litteratur. For dette kapitels bagvedliggende søgeproces, databasevalg, strategi, søgestreng og fund, se bilag 1 og 2.

Professionslitteraturens blik på lærerens praksis

Den sociologiske litteratur beskriver professionerne, som de der sikrer opdragelsen af borgerne, det positive og funktionelle kit, der får et samfund til at fungere.¹²⁶ Den klassiske professionsdefinition kan forstås ved en afgrænsning af erhverv i form af begrebet *jurisdiktion*, dvs. myndighedernes tildeling af et *retskrav* eller en *rådighed* over et specifikt fagområde og udøvelsen af praksis.¹²⁷ Erhvervene indenfor de pædagogiske, sociale og sundhedsmæssige områder rummer ikke samme elementer, som de klassiske professioner, men er karakteriseret ved kortere uddannelser, deres status er ikke stærkt legitimeret, deres vidensbase er knap så specialiseret, deres autonomi overfor kontrollen med deres arbejde er svagere, og de udgør ikke en udpræget rationel tilgang i deres valg og handlinger.¹²⁸ De bliver italesat som en del af *de nye professioner, relations-professioner, the helping professions* eller *semi-professioner*.¹²⁹ Forskellen på relationsprofessionernes praksis over for de klassiske viser, at der må være noget andet på spil.

I praksis handler de relations-professionelle sjældent ud fra en bagvedliggende rationelt gennemtænkt beslutningsmodel. Her taler Molander og Grimen om forskellige typer af skøn (*discretion*), hvor læreres skøn, typisk opererer ud fra *the principle of individualization*.¹³⁰ Lærernes overvejelser er relateret til det enkelte individ, idet de må finde frem til, hvad der er bedst for den enkelte. ”*They then reason within a normative context where it is demanded that individual patients/pupils must be treated in their particularity. This can be called a requirement of individualization*”.¹³¹ Kernen i lærerens opgave er evnen til at “... *cope with difficult, ill-defined problems rather than only routine matters which has often adjudged to be the essence of professional expertise*”.¹³² Von Oettingen argumenterer for, at lærere er ”... *eksperter i 'pædagogisk ikke-viden' i dobbelt forstand. De kan ikke vide hvad barnets natur er [Rousseau] og de kan ikke 'handle', som om de ved, selv om de dybest set ikke ved*”.¹³³ Dvs. at *ikke-viden* er konstituerende for velfærdsprofessionerne og de problemstillinger, de skal kunne håndtere, eftersom de

¹²⁶ (Parsons, 1939, p. 467)

¹²⁷ (Abbott, 1988)

¹²⁸ (Etzioni, 1969)

¹²⁹ (Buchmann, 1990; Eraut, 1994; Etzioni, 1969; Katrin Hjort, 2006; Lauersen, Moos, Olesen, & Weber, 2007; Moos, Krejsler, Hjort, Lauersen, & Bønløkke Braad, 2006; Moos, 2004; Staugård, 2011)

¹³⁰ (2010, p. 180)

¹³¹ Ibid.

¹³² (Eraut, 1994, p. 152)

¹³³ (von Oettingen, 2011, p. 40)

netop ikke er forudsigelige. Dette blik på lærerens type af skøn er væsentligt, når jeg ønsker at forstå VUC-læreres praksis. Hvordan dette skøn udvikles og håndteres i lærerens praksis kan de kommende perspektiver give et indblik i.

Perspektiver på praksisudvikling indenfor lærerprofessionen

Kapitlet giver et overblik over forskning specifikt relateret til det at lære at undervise, via fremlæggelse af to stærkt udbredte og anerkendte perspektiver på viden i praksis, først med afsæt i *Den intuitive ekspert*, dernæst *Den reflektive praktiker*. Afsnittene herunder tilføjer perspektiver som ligger i slipstrømmen af disse, illustreret i figur 1 *Life in The Swamp*.¹³⁴ Figuren relateres til den intuitive, kropslige, tavse dimension defineret af Polanyi.¹³⁵ Mange erfarne praktikere vil genkende det, Polanyi beskriver som en følelse af at vide mere, end man kan beskrive med ord. Polanyi illustrerer, hvad der er på spil i denne tavse dimension, når vi fx lærer at køre på cykel. Balancepunktet og færdselskoordination afprøves og indarbejdes kropsligt, hvorfor han ikke definerer det som *practical knowledge* men *practical knowing*; en intuitiv, tavs, kropslig proces, der ikke kan være sand på samme måde som den objektive viden, vi i traditionel forstand forbin-der sandhed med.¹³⁶

¹³⁴ Fig. 1 og dette kap. 3 samler litteraturen fra systematisk databasesøgning, via baserne ERIC og PsykInfo, og via systematiske reviews. Bilag 1 og 2: søgningsproces, søgestrategi, søgestreng og fund.

Til trods for mange års forskning også omkr. voksne som lærende må (Merriam, Caffarella, et al., 2007a), konstatere, at meget af det vi ved om voksenuv. og voksnes læring stammer fra ikke-voksne eller udvalgte voksengrupper fx fra college-studerende el. ældre borgere. Jf. Knowles da er voksenunderviseren stadig en overset art, også konstateret særligt i bilag 1, som ekspliciterer manglende forskning i voksenpædagogik.

¹³⁵ (1966)

¹³⁶ (Wacherhausen, 1997, p. 13)

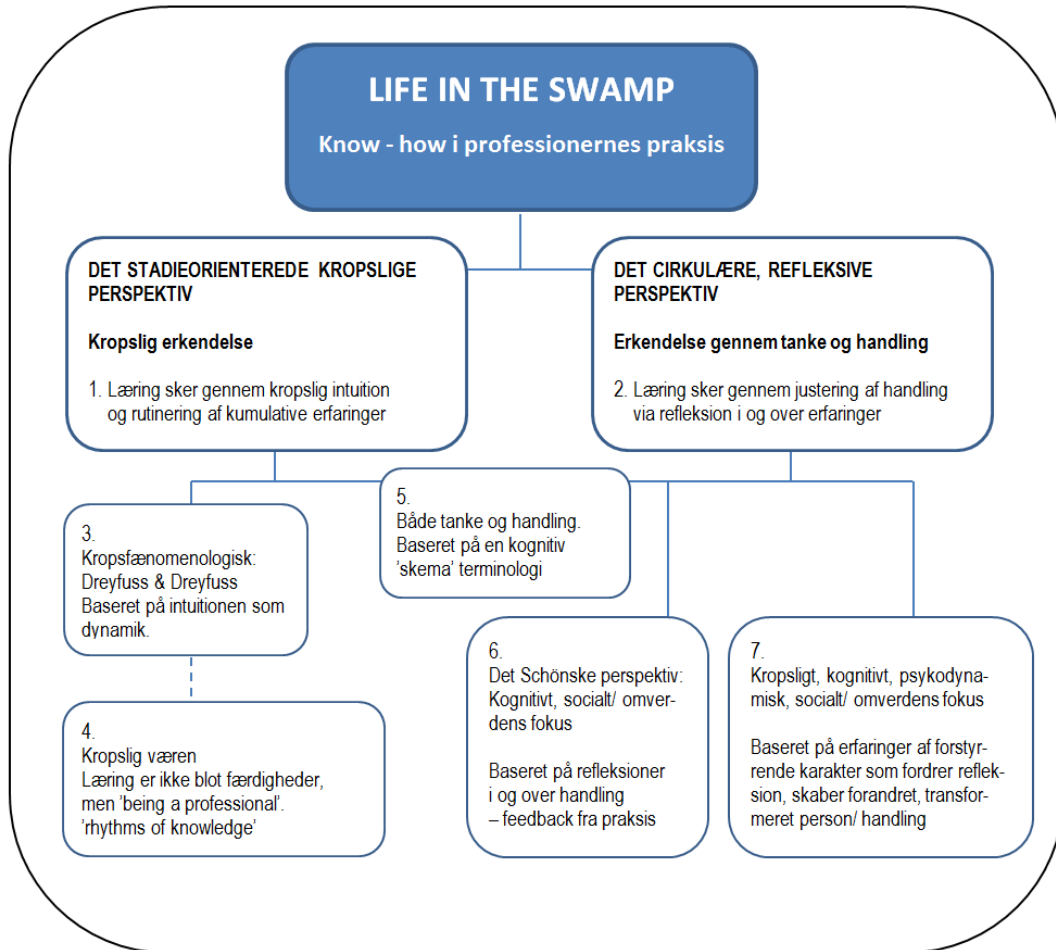


Fig. 1

De overordnede perspektiver i figur 1 forkaster den dualistiske opfattelse, i et forsøg på at overvinde skellet mellem subjekt og objekt. Mennesket anses for handlende og værende i verden. Opdelingen ligger i den forskelligartede opmærksomhed og vægtning af tænkning og kontekstens betydning som en del af denne væren og handlen i verden. Den intuitive ekspert har blik for en kropslig fornemmet lineær progression. Den reflekterende praktiker har blik for en cirkulær læreproces via refleksioner over hændelser.¹³⁷

Forskellene i de overordnede perspektiver kan også illustreres vha. Sfards analogi. Sfard retter sit blik mod de mange forskellige læringsoptikker, der er udviklet på undervisning og læring. Hun opdeler læringsperspektiverne efter om de anser subjektet som en beholder for læring (container) eller som en deltager i læringsprocessen (participant). Først nævnte anskuet som et individ, der i sig selv er læringspåfyldelig, hvor hensigten er at beskrive det den lærerende

¹³⁷ Næsten samme skelnen laver (Meijer, de Graaf, & Meirink, 2011, p. 4 min betoning) indenfor forskning i læreres identitetsudvikling, ift. hvordan man lærer at uv. Den første handler om at: "*development is described in terms of growth and a steadily increasing ability to cope with and learn from one's experiences*". Den anden handler om hvordan: "*identity development is described in terms of a transformation process in which crises are seen as sources to learn from*"

lærer (evt. i form af *competences, knowledge, schematic*) og med fokus på en kontinuerlig progression i et læringsforløb. Dette perspektiv angivet som et *acquisition perspective*. Heroverfor stilles metaforen: *participation perspective*, som er et udtryk for en inddragelse af den lærendes deltagelse i konteksten og processen (evt. i form af *cooperation, dialogue, reflection, communication, communities of inquiry*), eftersom disse er mindst lige så afgørende.¹³⁸ Som vi skal se, kan vi i Sfards optik placere den Dreyfuske forståelse under modtager perspektivet (boks 3 i figuren), ligesom også visse perspektiver indenfor lærerforskningen (boks 5 i figuren), der laborerer med et stadieperspektiv ud fra en udpræget kognitiv optik. Dreyfus brødrene fokuserer på en kontinuerlig progression ligesom lærerforskningen (i boks 5), hvori læreren anses for et læringspåfyldeligt subjekt. Dog går Dreyfus og Dreyfus netop imod den kognitive psykologis ensidige fokus på tænkningens strukturer,¹³⁹ men idet de ikke lægger nogen større interesse i kontekstens betydning og samspillet heri indgår de i Sfards optik i et modtager-perspektiv. Schön derimod har et deltager-perspektiv, da den lærendes tænkning i høj grad er et samspil med konteksten og dette samspil udgør en del af processen og produktet, altså er læreren som deltagende en forudsætning for læring. Herunder følger et kort overblik over hovedretningerne. Tallene indikeret i parentes refererer til boksene:

Det stadiorienterede, kropslige perspektiv (1)

Afsæt i *Den intuitive ekspert*,¹⁴⁰ med fokus på udvikling gennem en tiltagende kropslig bundet evne til at håndtere og lære af sine erfaringer:

- Læring sker via kropslig intuition, via stadiemæssige kumulativt erhvervede erfaringer (3+4).
- Perspektivet har et anti-intellektuelt (kognitivt) og kropsfænomenologisk afsæt (3+4)
- Læringsperspektivet tilføjes et kognitivt element til stadieperspektiver, hvor skemaer og scripts dannes via rutiner af handlinger (5)
- Læringsperspektivet anser subjektet for en læringsbeholder (3,4,5)

Det cirkulære, refleksive perspektiv (2)

Afsæt i *Den refleksive praktiker*,¹⁴¹ med fokus på udvikling gennem en vekslen mellem handling og tanke.

- Læring sker som en cirkulær proces gennem en justering af handling som reaktion på feedback via refleksion i og over handling (6)
- Perspektivet har et kognitivt, handlingsorienteret og socialt aspekt (6)

¹³⁸ (Sfard, 1998 særligt p. 6,7)

¹³⁹ Interview med Hubert Dreyfuss: (Saugstad, 2000)

¹⁴⁰ (Dreyfus & Dreyfus, 1986) Herefter refereres blot til *Dreyfus*

¹⁴¹ (Schön, 1983)

- Læringsperspektivet tilføjes dels et psykodynamisk perspektiv, og dels et livshistorisk perspektiv, hvor kriser udgør dynamikken for ændringer i personens liv og handlinger (7)
- Læringsperspektivet anser subjektet og dets tænkning for en integreret del af læringsprocessen sammenvævet med den sociale praksis, hvori læringsprocessen foregår (6,7)

Perspektivet på *situeret læring* udtrykt i form af *praksisfællesskaber* er ikke placeret i figur 1 ovenfor, til trods for, at det omhandler denne know-how, der også anerkendes af både den intuitive ekspert og den reflektive praktiker. Alle tre tilgange har det til fælles, at læring ikke kun anses for at være en kognitiv proces, hvilket traditionelt set ofte er tilfældet indenfor en kognitiv psykologisk læringsoptik.¹⁴² Perspektivet omkring situeret læring har fokus på læringens situationelle betingethed/ mesterlæren, gennem den kropsligt internaliserede kunnen i praksis, indarbejdet som en del af et praksisfællesskab:¹⁴³

- Læring sker gennem en social og situeret proces
- Læringsperspektivet er ikke-individualistisk, anti-intellektuelt, anti-psykologisk¹⁴⁴
- Perspektivet favner et kropsligt og socialt sammenvævet perspektiv
- Læringsperspektivet vægter den sociale praksis, hvori læringsprocessen foregår, og er således ikke subjekt-fokuseret.

Afhandlingen har fokus på, hvordan den enkelte lærer oplever at udvikle sin praksis, som en del af handlen og tænkning i klasserummet, hvorfor perspektivet *praksisfællesskaber* ikke indgår. Det betyder, at fokus er på individets opfattelser og overvejelser over egne handlinger, selvom jeg ikke underkender at disse overvejelser nødvendigvis indgår i en social sammenhæng (hvilket fx også Schöns feedback fokus indfanger), men Lave og Wengers praksisblik indfanger *ikke* lærerens tænkning over handling. Nok har de fokus på identitet og læring, men ikke på, hvordan individet bevidst arbejder med refleksion over situationen. Begrebet *praksisfællesskaber* byder på en ikke-individualistisk begrebssættelse af fænomenet læring, defineret som en social og situeret deltagelsesaktivitet. Særligt Wenger koncentrerer sig om den sociale dimension, men selvom den psykologiske dimension inddrages, så er den underordnet det sociale perspektiv.¹⁴⁵ Læring sker via imiterede handlinger erhvervet i praksisfællesskaber, i form af mesterlæreperspektivets antropologiske afsæt rummende et situationelt, imitations- og kropsligt perspektiv.

Læring er identitetsforandrende deltagelse i specifikke praksisfællesskaber, dvs. det er ikke individorienterede isolerede, indre kognitive psykologiske processer. Praksisfælles-

¹⁴² Schön opererer med udviklingen af mesterlæretilgange ved udd. af arkitekter til reflekterende praktikere (1987), og Dreyfus betoner vigtigheden af observationen af mestre på vejen fra novice til ekspert (diskuteret i: Kvale, 1999)

¹⁴³ (Lave & Wenger, 1991)

¹⁴⁴ (Hylgaard, 2006, p. 50)

¹⁴⁵ (2004, p. 5)

skaber er noget, vi gør sammen, og anses ikke for at være et resultat af enkelt-individets selvstændige indsats eller engagement.¹⁴⁶ Men eftersom læreren er den, der lukker døren til klasserummet og står med ansvar for planlægning og afvikling,¹⁴⁷ betragter afhandlingen lærerens tanke, handling og udvikling som individbehæftet og dermed som udtryk for den enkeltes indsats, oplevelse og bearbejdning. Lærerens praksis foregår ikke primært i et fællesskab med kolleger, men i ”*mutual isolation during most of the day*”.¹⁴⁸ Læreforskningen er dog opmærksom på, at læreres praksis udvikles ved vidensdeling også via initiering af team samarbejde,¹⁴⁹ og hvis denne afhandling havde fokus på lærerteams og på, hvordan og om læreren lærer af og med andre i praksis ville situeret læring som en del af praksisfællesskabsforståelsen indgå. Afhandlingen har derimod fokus på lærerens tanke, handling og udvikling i praksis, og er således individorienteret. Her rettes blikket ikke på lærernes fælles repertoire af ressourcer, ikke på de sociale dynamikker i situeret læring, praksisfællesskabernes sociale enhed.

Efter denne afstikker vender jeg tilbage til de to overordnede perspektiver i *Life in the Swamp*, med afsæt i praktikerens navigation i sumpens grumsede substans. Begge forholder sig indgående til den tavse dimension i udviklingen af viden og kunnen i praksis, og er afvisende overfor forestillingen om et rationelt beslutningsgrundlag, set i den politiske NPM trend, når det omhandler pædagogiske løsninger, jf. ideen om den evidensbaserede praktiker.¹⁵⁰ Evidensbaseringen er et udtryk for, at man i praksis handler ud fra det, man ved virker efter hensigten i den pågældende situation, og som bunder i en særlig forskningsmetodologisk favorisering af RCT-standarden.¹⁵¹

¹⁴⁶ Kritikkerne af situeret læring (SL) mener at subjektet negligeres, og at det udelukkende handler om socialisering, reproducering og det nedværdigende mesterlæreforhold. Tilhængerne af SL påpeger, at læring og socialisationsprocesser er tæt sammenvævet i hinandens praksis, men mangler begreber, som kan tydeliggøre, hvordan det individuelle og det sociale ikke er hinandens modsætninger, men hinandens forudsætninger, derfor benyttes *deltagerbaner* og legitim *perifer deltagelse*. Dette er et andet subjekt begreb, hvor subjektet betragtes som en del af konkrete og praktiske relationer, ikke som en allerede givet størrelse (Nielsen, 2013).

Praksisfællesskab og i dens uv.form mesterlære (Kvale, 1999) bidrager dog til debatten på en kritisk og konstruktiv facon da den understreger, at al læring og viden i en uv.situation besidder en social karakter, idet læring ikke kun handler om individuel behandling af information, men også om menneskers udvikling af praktiske færdigheder, mening, identitet og fællesskaber, samt deltagelse i sociale praksisser og omverdens sociale liv. Dermed bidrager perspektivet til en kritik af vores kulturs manglende anerkendelse af og respekt for de praktiske vidensformer indenfor udd. og uv., som ofte har det dualistiske skel ml. sind, krop, person og verden, tænkning og handling, som er fremført af megen kognitiv læringsteori.

¹⁴⁷ Det handler ikke om det mulige praksisfællesskab ml. lærer/-og kursister, da de udfylder forskellige roller.

¹⁴⁸ (Lortie, 2002, p. xi/1975)

¹⁴⁹ Bilag 2 for database søgning viser ganske lidt forskning her indenfor. Men Hargreaves beskriver i en historisk redegørelse for lærerhvervet, læreren i dag som værende i den postmoderne/ postprofessionelle fase, dvs. at erhvervet hives i alle retninger, og man risikerer en deprofessionalisering, idet nogle ønsker, at skolen kan defineres ud fra målbarhed og kontrol, overfor de der kan se mulighederne i at konstruere en ny postmoderne professionalitet, som kvalificeres af samarbejde med andre grupper end lærerne. (A. Hargreaves & Goodson, 1996)

¹⁵⁰ (Cochrane, 2014a, 2014b; Davies, 2004; Deeks et al., 2003; Gough, 2004; Mullen & Streiner, 2004; Schlosser, Wendt, & Sigafos, 2007)

¹⁵¹ (Bhatti, Foss Hansen, & Rieper, 2006; DCU, 2013, 2014a, 2014b; Rieper & Foss, Hansen, 2007)

Der stræbes efter en universel *best practice*, og *what works* terminologien ses udfoldet af *School Effectiveness-bevægelsen*, hvis mål er at afdække *metodén*, der med sikkerhed vil give et positivt læringsudbytte.¹⁵² I USA kritiseres det politiske niveau for direkte at lovgive om, hvordan der skal udføre pædagogisk forskning.¹⁵³ Diskussionen har både nationalt¹⁵⁴ og internationalt været ophedet.¹⁵⁵ Den ensidige fokusering på RCT-studier, er af kritikere betegnet som metodologisk fundamentalisme.¹⁵⁶ I disse bestræbelser på at ophøje den videnskabelige metodes stringethed, underkendes samtidigt praktikerens fornemmelse for det enkelte individ på det givne tidspunkt (jf. lærerens individualiserede skøn), og hermed også undervisningens sociale gyldighed samt lærerens håndtering af det pædagogiske paradoks per se. Denne lineære opfattelse – en simpel input/output mekanisme – indskrænker praksis til et minimum af, hvad der foregår i en læringssituation.

Hvis ideen om at handle på et oplyst (rationelt) grundlag skal have et minimum af berettigelse, så må vi nødvendigvis inddrage dels den intuitive og kropsligt bundne erfaring og dels det, at læreren sættes i stand til at reflektere over praksis/hændelser/teori i forhold til den specifikke kontekst.¹⁵⁷ Læreren er ikke, som Stenhouse udtrykker det “*able to fulfill his professional role on the basis of probabilistic generalizations but on the contrary is expected to exercise his judgment in situational analysis*”.¹⁵⁸

En lineær rationel forestilling om menneskeligt samvær matcher højst sandsynligt ingen professions aktivitet perfekt, da aktiviteter i praksis inkluderer mange mål udført mere eller mindre på samme tid. Udsiges noget om en særlig interventions betydninger, bør der tages højde for den særlige kontekst, denne skal indgå i. Her er lærerens skøn medbetydende for, hvorvidt en generel regel kan følges i den enkelte situation.¹⁵⁹ Derfor tager afhandlingen afsæt i at forstå praktikerens *swampy lowland* og ikke blot foreskrive metoder eller efteruddannelsesinitiativer til et VUC-felt som skal håndtere nye udfordringer.

¹⁵² *School Effectiveness Movement*: (Creemers & Reezig, 1999; D. Hargreaves, 1997; MacBeath & Mortimer, 2001; Muijs & Reynolds, 2001a, 2001b; Reynolds, Stringfield, Teddlie, & Creemers, 2002; Reynolds, 1997, 1998)

¹⁵³ (Berliner, 2002) NCLB loven i USA, som i DK ses v. KL. (2005)

¹⁵⁴ (Bondo Christensen, 2006; Borgnakke, Hauberg Mortensen, Rasmussen, & Salling Olesen, 2006; Borgnakke, 2006; Katrin Hjort, 2006; Krogh, 2004; Krogh-Jespersen, 2005; Lauersen et al., 2007; Moos et al., 2006; Schou, 2006)

¹⁵⁵ (Hammersley, 1997; D. Hargreaves, 1997).

¹⁵⁶ (Denzin, Lincoln, & Giardina, 2006, pp. 772, 771)

¹⁵⁷ Diskuteret i: (Lund Larsen, 2009a, 2009b)

¹⁵⁸ Citeret i: (Elliott, 2004, p. 184)/1979

¹⁵⁹ Forskning inde for virkningsfuld uv. udover School effectiveness og evidensbevægelsen konkluderer netop, at den lokale dimension/ lærerens skøn må vægtes, om end der gøres forsøg på at opstille karakteristika for hvilke parametre der er effektfulde (Lauersen, 1999a, 2006; Meyer, 2012), Brophy og Good i Lauersen, 1999a)

Det stadiorienterede, kropslige perspektiv på læring i praksis

Herunder beskrives ideen om den intuitive ekspert udviklet af Dreyfus og Dreyfus (boks 3). Dernæst læreruddannelsesforskningen, som også opererer med stadier og den intuitive dimension, men som tilføjer kognitive stadier, disse placerer sig på den måde imellem de to overordnede perspektiver (boks 5).

Dreyfus brødrenes *Mind over Machine*, byggende på Merleau-Ponty's kropsfænomenologiske tilgang til *væren-i-verden*, gør op med forestillingen om, at eksperthandlinger er baseret på systematiske rationelle problemløsningsmodeller, og peger i stedet på den erfaringsbaserede og intuitive handlen, som et alternativ til *Den naturlige indstilling*; en forestilling om at det er muligt at kortlægge de fysiske egenskaber (det værende). Fænomenologien derimod fokuserer på det værendes *væren* og underkender en dualistisk opfattelse af tænkning og handling, eftersom dette er iboende vores *væren-i-verden*. Vores erkendelse og denne *væren-i-verden* må ikke reduceres til en undersøgelse af psykiske processer, eftersom fænomener fremtræder på baggrund af vores tilværelse (*væren-i-verden*), ikke først og fremmest på grund af vores bevidsthed om dem.¹⁶⁰

Dreyfus brødrene kritiserer det de kalder *calculative rationality*, den matematiske verdens modeller, beslutningsprocesser og computersimulationer og forsvarer, at perception og forståelse er baseret på menneskets evne til at "*picking up not rules, but flexible styles of behavior*".¹⁶¹ En kropsligt bundet intuition defineret som følgende: "*An expert's skill has become so much a part of him that he need be no more aware of it than he is of his own body*".¹⁶²

Den intuitive eksperts' kompetenceniveauer

I en insisteren på at bevise, at der er anderledes mekanismer tilstede i menneskelig *handlen* i forhold til computerens beskrives processen som alt andet end en logisk regelfølgeslutningsproces og i form af 5 udviklingstrin: "*As human beings acquire a skill through instruction and experience, they do not appear to leap suddenly from rule-guided 'knowing that' to experience-based know-how*".¹⁶³ Udvikling sker via stadier, kvalitative forskellige perceptionstilgange, der viser sig som en del af beslutningsprocessen. Udover den fænomenologiske tilgang er ekspertisefænomenet funderet i empiriske studier bl.a. skakspillere.¹⁶⁴

¹⁶⁰ (Klitmøller, 2013)

¹⁶¹ (Dreyfus & Dreyfus, 1986, p. 5)

¹⁶² *ibid.*, p. 30

¹⁶³ *ibid.*, p.19

¹⁶⁴ Modellen bruges til formål ikke tiltænkt af Dreyfus fx kortlægning af læreres udvikling (Berliner, 1988). Desuden er Benners forskning i sygeplejerskers progression udgivet to år forud for Dreyfus' sammenlignelig (Benner, 1984), og Dreyfus henviser til Benner (Dreyfus & Dreyfus, 1986, p.34)

Dreyfus & Dreyfus' 5 – Trins model frem mod den intuitive ekspert	
1 Nybegynder	Learn by rules – Context free Rigid adherence to taught rules or plans Little situational perception No discretionary judgment
2 Avanceret begynder	Guidelines for action based on attributes or aspects characteristic of situations recognizable only after some prior experience Situational perception still limited All attributes and aspects are treated separately and given equal importance
3 Den kompetente udøver	Coping with crowdedness Now sees actions at least partially in terms of longer-term goals Conscious deliberate planning Standardized and routinized procedures
4 Den dygtige/kyndige udøver	See situations holistically rather than in terms of aspects See what is most important in a situation Perceives deviations from the normal pattern Decision-making less laboured Uses maxims for guidance, whose meaning varies according to the situation
5 Ekspert eller mester	No longer relies on rules, guidelines or maxims Intuitive grasp of situations based on deep tacit understanding Analytic approaches used only in novel situations, when problems occur or when justifying conclusions

(Dreyfus & Dreyfus, 1986, p. 21 ff; Eraut, 2009, p. 3)

Processen frem til ekspertniveauet består i en bevægelse fra mindre sofistikerede ideer og evner til kropsligt integrerede færdigheder. Eksperten er i stand til at vurdere hele opgaven, hvorimod novicen oftest vil være fokuseret på detaljerne ud fra eget perspektiv, og ser ikke opgaven i et holistisk perspektiv. Man bliver ekspert som følge af erfaringer, hverken teori, efteruddannelse eller refleksion tillægges nogen større betydning. Man bliver ekspert ved at træne sine færdigheder indtil de bliver automatiseret, og eksperten vil stort set ikke komme ud for overraskelser end-sige forstyrres, eftersom han vil være bærer af en enorm mængde af erfaringer. ”An immense library of distinguishable situations is built up on the basis of experience”.¹⁶⁵ Eksperten træffer på den baggrund sine beslutninger – på et intuitivt grundlag – hvor han på de foregående trin vil foretage valg på et mere analytisk grundlag: ”The proficient performer, while intuitively organi-

¹⁶⁵ ibid. 32

zing and understanding his task, will still find himself thinking analytically about what to do".¹⁶⁶ På det tredje stadie handler den kompetente udøver på grundlag af bevidste overvejelser, men der fokuseres på den kropsfænomenologiske forståelse på fjerde niveau eller som eksperter på femte niveau, der beslutter sig på baggrund af "*their prior concrete experiences in a manner that defies explanation*".¹⁶⁷

Intuition og know-how benyttes som synonymmer,¹⁶⁸ dvs. at når man er ekspert, behøver man ikke længere at gennemtænke, overveje eller lægge detaljerede planer, så kan man løse sine opgaver uden at foretage mellemregninger, rationelle systematiske overvejelser. Det skal dog ikke forstås således, at eksperthen er direkte irrationel.¹⁶⁹ Dreyfus pointerer netop, at selvom eksperters handlinger er "*ongoing and nonreflective*",¹⁷⁰ så forholder det sig sådan, at en ekspert vil overveje,¹⁷¹ forud for en handling, såfremt "*time permits and [when] much is at stake, detached deliberative rationality... can enhance the performance of even the intuitive expert*".¹⁷² Herved anerkender Dreyfus og Dreyfus det, at tænkning vil kunne forbedre praksis, men det er blot en kort afstikker, da deres budskab er et forsvar for en ikke-rationel handlerække. Eksperthen handler netop på baggrund af en mangfoldighed af situationer, som skaber systematik ud fra lignende og genkendelige situationers mål eller perspektiv, og afføder de samme handlinger.¹⁷³ De mentale processer er kun i begrænset omfang bevidste, hvorfor eksperthen altså handler på baggrund af intuition, hvilket Dreyfuss brødre beskriver som en form for a-rationel handling: "*The moral of the five stage model is: there is more to intelligence than calculative rationality. Although irrational behaviour – that is, behaviour contrary to logic or reason – should general be avoided, it does not follow that behaving rationally should be regarded the ultimate goal. A vast area exists between irrational and rational that might be called arational... arational behaviour, then, refers to action without conscious analytic decomposition, and recombination*".¹⁷⁴ Dvs. at når en ekspert bedes begrunde sine handlinger, da vil begrundelsen være et udtryk for en efterrationalisering, en form for rekonstrueret begrundelse. Det behøver ikke at være *den rigtige* begrundelse, for denne er snarere ubevidst og ikke sådan at genkalde for eksperthen, i tråd med Polanyis optik.

5-trins modellen viser, hvordan intuition er en del af handlen i praksis, dog understreger Hubert Dreyfus, at det ikke er det samme som, at alle der kan kaldes eksperter (jf. modellens 5. trin) er de bedste indenfor det område, hvori deres ekspertise kan placeres.¹⁷⁵ Selvom

¹⁶⁶ p. 29

¹⁶⁷ p. 36

¹⁶⁸ p. 28

¹⁶⁹ p. 29

¹⁷⁰ p. 31

¹⁷¹ *Deliberative Rationality*, p. 32

¹⁷² p. 40

¹⁷³ p. 28

¹⁷⁴ p. 36

¹⁷⁵ (Saugstad, 2000, p. 113)

modellen godt kan udlægges, som om man altid bliver bedre end andre til en given aktivitet, så er det ikke sådan den skal forstås. Det betyder, at man er blevet i stand til at reagere intuitivt på situationen. Man kan være ekspert uden at være den bedste på sit felt. 5-trins modellen illustrerer, hvordan man handler intuitivt gennem forskellige stadier, man kan have lært sig at være god til at spille tennis og er blevet ekspert, mener dermed ikke nødvendigvis den bedste og kan derfor ikke nødvendigvis slå de bedste i tennis. Der er således ingen regler for at udvikle ekspertise – det er ren *trial and error*.

Dreyfus mener fx ikke han kan støtte de kommende universitetslærere ved at give dem regler for god undervisning, men han appellerer til, at de imiterer ham, da han selv som lærer er på femte trin. Han er ekspert, og de første fire trin i modellen er ingen støtte til at forklare hans undervisning *"it is just an apprenticeship, right off! But at least the skill model explains the importance of mistakes and why I can't give the students any rules"*.¹⁷⁶ Han mener han kan være et mesterlæreeksempel: *"I think you can teach them how to become an expert in the field by giving them the right examples"*.¹⁷⁷ Perspektivet adskiller sig fra Lave, idet hun lægger vægten på *"tradition and the communities over the individual learner"*, hvorfor Laves læringsforståelse er et udtryk for *"socialization"*. Hubert tilstræber ikke en sådan tilgang: *"I am not giving my students situated apprenticeship. They are in my lectures, that is not a situation in a Jean Lave sense of situation. They imitate the way I approach a text and how a philosopher thinks...I am interested in how each student can be helped to pick up style of thinking I have learned by making mistakes... I would hope that each student developed his or her own individual styles and that they changed the practices of the academic community rather than just fitting in"*.¹⁷⁸ I den forstand er Sfards optik (*acquisition metaphor perspective*) berettiget på det Dreyfuske perspektiv, pga. deres fokus på den enkeltes evne til at lære i en stadiemodell – kompetencetilegnelse – og uden større opmærksomhed på interaktionen med omgivelserne.

Styrker ved den intuitive ekspert – i forhold til lærerprofessionen

Styrkerne ved den intuitive eksperts stadiemodell er fremhævelsen og anerkendelsen af den ikke altid plausible, men snarere ikke-kausale kropslige tavs dimension. Modellen formår at sætte den menneskelige intuition på dagsordenen og henleder opmærksomheden på, at tavs viden, som er kropsligt forankret, spiller en væsentlig rolle i professionernes ekspertområder, idet praktikere arbejder under ustrukturerede problemfelter, modsvarende den aktuelle (politiske) forherligede forestilling om evidensbaseret praksis. 5-trins modellens bidrag er desuden betoningen af, at man lærer noget forskelligt på de forskellige stadier og på forskellig måde, afhængigt af hvor man

¹⁷⁶ ibid. p. 112

¹⁷⁷ p. 115

¹⁷⁸ p. 113

befinder sig,¹⁷⁹ hvilket gør det muligt at analysere kompetente handlinger under forhold, hvor der kræves hurtige fortolkninger og beslutninger. Modellen forklarer, hvordan kompleksiteten i praksis kræver udviklingen af færdigheder frem mod ekspertisettrinnet, særligt udviklingen fra den kompetente, som magter at håndtere mangfoldigheden af udfordringer frem mod den kyndige, illustreret ved tilegnelsen af evnen til nu at kunne se situationer i et mere holistisk perspektiv.

Stadietænkningen benyttet i lærerforskningen

Mind over Machine omhandler et særligt fokus på menneskets perception af verden. Og som van Manen pointerer, er en fænomenologisk forståelse alt andet end kognitivt fikseret, for tilgangen er netop ikke "... primarily gnostic, cognitive, intellectual, technical but rather it is pathic, that means situated, relational, embodied, enactive. The important point for phenomenological inquiry is that cognitive insights by themselves cannot address noncognitive meaning. Thus we may need to employ noncognitive as well as cognitive methods in order to address pathic experience".¹⁸⁰ Dreyfus understreger netop denne bekymring; at erkendelse og dens indhold ikke må reduceres til psykiske processer.

Men en del forskere indenfor lærerudvikling gør også brug af stadieoptikken, og benytter netop kognition som forståelsesramme (boks 5). Fx beskriver Yinger erfarne lærere som nogle der er i stand til at benytte kognitive skemaer og rutiner på en meningsfuld måde i den pågældende handling.¹⁸¹ Yingers pointe om, at erfarne læreres tanker og handlinger progressionsmæssigt former et mønster af aktiviteter og rutiner har stor opbakning i lærertækningsfeltet.¹⁸² Fx udtrykt af Kowalchuk, således "*In contrast to beginning teachers the experienced have a rich and deep knowledge of the subjects they teach, and their understandings are organized in elaborate, coherent patterns of conceptual and procedural knowledge called schemata*".¹⁸³ Det er bredt anerkendt, at nye lærere udvikler sig gennem stadier, hvor de gradvist fokuserer mindre og mindre på sig selv og i tiltagende grad formår at fokusere på didaktiske elementer relateret til de studerende og de studerendes læring, fx deres evner til at håndtere klasserummet, planlægge undervisningen, udvælge undervisningsstrategier og vurdere de studerendes læring.¹⁸⁴ Udviklingen i stadier og fokus på novicens udvikling ses både inden for grundskole litteraturen¹⁸⁵ og in-

¹⁷⁹ (fx benyttet i (Daley, 2003)

¹⁸⁰ (2011)

¹⁸¹ Yinger bruger begreberne *cognitive skill* og *schematic* (1987, p. 299)

¹⁸² *ibid.* p. 306

¹⁸³ (1997, p. 4)

¹⁸⁴ Specifikt benytter (Daley, 2003) Dreyfus, men andre relaterer også hertil: (fx Day, 1999; Eraut, 1994; Hammerness et al., 2005; Meijer et al., 2011)

¹⁸⁵ (fx Berliner, 1988, 2001; Hammerness et al., 2005; Kowalchuk, 1997; Leinhardt, 1989; Livingston & Borke, 1989)

den for forskning i læring på arbejdspladsen,¹⁸⁶ samt forskning i lærere inden for videregående uddannelser.¹⁸⁷

Det er langt fra alle, der relaterer eksplicit til det Dreyfuske perspektiv.¹⁸⁸ Men ikke desto mindre tager megen litteratur om, hvordan man lærer at undervise, ofte afsæt i en kumulativ terminologi, som Dreyfus' og beskriver en trinvis og tiltagende evne til at håndtere og lære fra erfaringer. Jf. figuren *Life in the Swamp* (i boks 5), der illustrerer det stadiorienteret afsæt, ikke udelukkende som en kropslig intuitivt erfaret praksis som den Dreyfuske, men via en eksplicit kombination af tanke og handling vha. den kognitive psykologis fokus på skemaer og strukturer i tænkning.

Dette aspekt af det stadiemæssige perspektiv (boks 5) kan dog kritiseres for et overdrevent fokus på færdigheder og kognitiv formåen, hvorved man risikerer at overdøve den intuitive, kropslige tilegnelse, og i den forstand risikerer at falde i evidensbevægelsens færdighedsorienterede fokus. Som modsvar plæderer andre fx for en kombination af det som praktikerens lærer (*cognitive content, skills, activity*) og praktikerens egen forståelse og oplevelse af praksis (*embodied*), som fx Dall'Alba.¹⁸⁹ Og i den forstand hylides den kropsfænomenologiske væren, som noget, der kan give indsigt i, hvad der er med til at udvikle praksis: "*Understanding is not seen here as limited to cognitive content or activity; rather, it is embodied in the sense of Maurice Merleau-Ponty's (1945/1962) 'lived body' and John Dewey's (1934/1958) 'habit'*".¹⁹⁰ Man plæderer for et fokus på, hvordan selve processen opleves og internaliseres kropsligt, som en "*professional way-of-being*".¹⁹¹ På den måde går Dall'Alba tilbage til Dreyfus' oprindelige afsæt, og kan derfor placeres i min model under Dreyfus (boks 4).¹⁹² Stadietænkningen (i boks 5) er blevet forvansket af den kognitive psykologis brug af stadietænkningens logik. Med Dall'Alba og Sandbergs *understanding of, and in, the practice* kan vi overvinde et fokus på læreprocesser forstået som færdigheder, der ensidigt tilegnes kumulativt og opnås i en form for teknisk transfer.

¹⁸⁶ (fx Eraut, 2009)

¹⁸⁷ (e.g. McAlpine & Weston, 2000; Fox, 1983; Sherman et al., 1987)

¹⁸⁸ Oftest refereres der til Dreyfus for et vise en oversigt over feltet. Berliner adopterer eksplicit Dreyfus' model tænkning. Mange er inspireret af Berliners tænkning i den angelsaksiske tradition (Berliner, 1994a, 1994b)

Berliner er stadiorientet, med primært fokus på den kognitive progression, men underkender ikke at handling og tænkning hænger sammen, og er derfor placeret i boks 5 (Berliner, 2001 henviser til Glaser, R. (1996). Berliners tilgang til og brug af stadietænkningen har fået et kognitivt indholdsfokus, til trods for Dreyfus brødrenes henvisninger til den Merleau-Pontyske kropslige forståelse, hvori menneskets sind (the human mind) ikke er en *analytic engine* (1986, p. 7). Det er gerne den kognitive psykologi som gengiver stadietænkningens logik. Ingen af de andre nævnte forskere laver denne eksplicite kobling til Dreyfus, men er således alligevel orienteret omkr. en stadietænkning ud fra et kognitivt og kropsligt afsæt.

¹⁸⁹ (2004)

¹⁹⁰ (Dall'Alba & Sandberg, 2006, p. 388ff)

¹⁹¹ (ibid.)

¹⁹² De nævner ikke selv det Dreyfuske perspektiv, men gør brug af samme kropsfænomenologiske optik, og kritiserer ligeledes den kognitive og rationelt målbarheds intentionaltet.

Clandinin og Connellys forskning¹⁹³ viser i den forbindelse, at rutinerede lærere gennem deres undervisningserfaring udvikler en kropslig viden om skolen og om undervisningen, som er rytmisk i den forstand, at skolens og undervisningens liv er organiseret i en tidsmæssig cyklus. En novice udvikler viden om skolens cyklus, hvilket er påkrævet for at kunne fungere som lærer. *”As the year progressed, he began to develop a rhythmic knowledge of teaching. There were fewer dilemmas as he learned to know the cyclic ordering of school time. A rhythmic knowledge of the experience of teaching that allowed Stewart to “feel” balance began to develop”*.¹⁹⁴ I den forbindelse kan vi rette blikket mod perspektiver, som anser udvikling i praksis for at være en mere cirkulær, iterativ proces, med afsæt i Schöns ide om den reflekterende praktiker, frem for en entydig, kumulativ stadieforståelse.

Det cirkulære, reflektive perspektiv på læring i praksis

Her udbygges Dreyfus’ model og dens manglende inklusion af *deliberation* med niveauet for refleksion. Dette gøres først ved Schön (boks 6), hvor vægten lægges på sammenhængen mellem de kropslige, kognitive og sociale aspekter, dernæst ved perspektiver, der også anskuer læreres udvikling, som en proces, der sker gennem justering af handling via refleksion i og over handling i et cirkulært perspektiv. Da disse desuden inddrager det psykodynamiske aspekt, placeres de dog i et særskilt perspektiv (boks7).

Refleksiv perspektiv baseret på erfaringer med feedback

Schöns empiriske forskning indvarslede begyndelsen på *the reflective turn*,¹⁹⁵ i form af *den reflekterende praktiker*, en tilgang som favner en væsentlig del af lærerprofessionens ekspertise og vidensgrundlag. De rationelle beslutningsmodeller stemmer ikke overens med virkelighedens praksis, således fx ideen om at praktikere bør gøre ensidigt brug af evidensforskningsbaserede og testede undervisningsmetoder, der med sikkerhed kan sige noget om effekten af en pædagogisk intervention. Kritikken af denne praksis-epistemologi er, at professionel kompetence ikke omhandler evnen til at planlægge, forudse eller kontrollere, men snarere evnen til at forstå, fortolke og anvende den feedback fra feltet, man arbejder med, og som betegnes *refleksion*.

Schön mener ligesom Dreyfus brødrene, at tænkning, perception og handling kan være tidsmæssigt sammenfaldende, men han elaborerer langt mere på selve refleksionsprocessen i handlingerne. *”A professional practitioner is a specialist who encounters certain types of situations again and again... He develops a repertoire of expectations, images, and techniques. He*

¹⁹³ (Clandinin & Connelly, 1987; Clandinin, 1989, p. 123; Connelly & Clandinin, 1990)

¹⁹⁴ *ibid.* p.133

¹⁹⁵ (Schön, 1983, 1991) fx vigtigheden af refleksion over praksis for udviklingen af professionernes praksis i form af *student teacher programme* (Zeichner & Liston, 1987)

learns what to look for and how to respond to what he finds".¹⁹⁶ Indholdet i denne sætning er ikke så anderledes i forholdt til den Dreyfuske' tænkning, hvilket også fremgår, når Schön beskriver praktisk viden¹⁹⁷ og henviser til både Polanyi og Birdwhistell. Han skriver, at tavs viden er "*... embodied in our use and recognition of movement and gesture*",¹⁹⁸ hvilket han definerer i henhold til begrebet *tavs viden-i-handling / tacit knowing-in-action*,¹⁹⁹ som han benytter til at beskrive ekspertens handlinger, igen tæt sammenfaldende med Dreyfus' beskrivelser. "*There are actions, recognitions, and judgments which we know how to carry out spontaneously; we do not have to think about them prior to or during their performance. We are often unaware of having learned to do these things; we simply find ourselves doing them. In some cases, we were once aware of the understandings which were subsequently internalized in our feelings for the stuff of action. In other cases, we may never have been aware of them. In both cases, however, we are usually unable to describe the knowing which our action reveals*".²⁰⁰

Men forskellen fra den Dreyfuske ide ligger i Schöns fokus væk fra den ensidige opmærksomhed på den tavse intuition, idet refleksion grundlæggende udgør en del af handlingen; tankevirksomheden er indlejret i den ellers kropslige og tavse viden i form af hans begreb *reflection-in-action*.²⁰¹ Hans meget plausible argument er, at "*if common sense recognizes knowing-in-action, it also recognizes that we sometimes think about what we are doing... we can think about doing something while doing it*".²⁰²

Schön refererer til, at når eksperter eller erfarne praktikere beskriver deres erfaringer, ser vi, at de magter at overveje i nuet, dvs. at foretage en refleksion i handlingen "*...(they) seem to be talking about a kind of reflection on their patterns of action, on the situations in which they are performing, and on the know-how implicit in their performance. They are reflecting on action and, in some cases, reflecting in action... They make new sense of it and adjust their performance to the new sense they have made. They are reflecting-in-action...*".²⁰³ Schön tillægger refleksionen særlig betydning, når den opstår som en reaktion på, at et vanligt mønster bliver brudt "*much reflection-on-action hinges on the experience of surprise... when intuitive performance leads to surprises, pleasing and promising or unwanted, we may respond by reflecting-in-action*".²⁰⁴ Dette viser arven fra Dewey,²⁰⁵ eftersom Schön forstår erkendelse som noget, der grundlæggende er social indlejret, og heri ses inspirationen fra den problemorienterede tilgang.²⁰⁶

¹⁹⁶ (1983, p. 60)

¹⁹⁷ *ibid.* p.54

¹⁹⁸ p.53

¹⁹⁹ (1983, p.19)

²⁰⁰ (Schön, 1983, p. 54) Berliners (bl.a.1988) bygger på både Dreyfus og Schön i sin forskning om læreres udvikling og udtrykker, at Schöns begreb *knowledge-in-action*, som kommenteres nedenfor, karakteriserer ekspertens handlinger.

²⁰¹ p.54

²⁰² p.54

²⁰³ p.55

²⁰⁴ p.56

Når Schön refererer specifikt til praktikere, omtænkes *reflection-in-action* til *reflection-in-practice*, fordi praksis her skal forstås som det element af repetitioner praktikeren udsættes for i sit arbejde.²⁰⁷ Her introducerer Schön på ganske få sider op til flere begreber,²⁰⁸ og omformer også *knowing-in-action* til *knowing-in-practice*, når det drejer sig om praktikere (i professionerne),²⁰⁹ igen i tråd med Polanyis *practical knowing* frem for *practical knowledge*.

Når praktikeren har udviklet et repertoire af forventninger, billeder og tekniske tilgange, så lærer han, hvad han skal se efter, og hvordan han skal reagere på det. Så længe han ikke møder overraskelser i form af anderledes situationer eller sager, så vil hans *knowing-in-practice* blive mere og mere tavs og spontan og automatisk,²¹⁰ ligesom Dreyfus beskriver udviklingen frem mod det sidste trin: den intuitive ekspert.²¹¹ Men Schön slår fast, at den tilstand kan lede hen til en rigiditet, snæversynethed eller et simpelt tunnelsyn, hvor praktikeren i denne grad af specialist-funktion ikke længere evner at se sin niche i den helhed den indgår i.²¹² Dette fører til, at specialisten ikke formår at vurdere eller blot anskue egne handlinger og derfor kan risikere at brænde ud, som følge af, at han har "*overlearned*", det han ved. Her bringes refleksion ind som løsningen på det ærgerlige udfald: en udbrændt ikke-reflekterende ekspert. "*Through reflection, he can surface and criticize the tacit understanding that have grown up around the repetitive experiences of a specialized practice, and can make new sense or the situations of uncertainty or uniqueness which he may allow himself to experience*".²¹³ I den forstand foregår en udviklingsproces ikke stadiemæssigt, men snarere cirkulært, som en iterativ og langt fra lineær proces,²¹⁴ tilføjet overvejselsesdimensionen.

²⁰⁵ Dette perspektiv står på skuldrene af Deweys ift. sammenhængen ml. handling og tænkning som består af to former for refleksioner i praksis, i distinktionen ml.: "*routine action*" (*action that takes the definition of social reality for granted and the goals towards which action is directed as given, while allowing for variation in the means by which goals might be achieved*)" og: "*reflective action*" (*active, persistent and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in light of the grounds that support it and the further consequences to which it leads*")" (Smyth, 1992, p. 268) citerer: Dewey, *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process* (1933) p. 9.

²⁰⁶ (Schön, 2013, p. VII/1986)

²⁰⁷ (Schön, 1983, p. 60)

²⁰⁸ *ibid.* p. 49-63

²⁰⁹ p.61

²¹⁰ p.60

²¹¹ Van Manen definerer denne form som evnen til at fornemme, hvad der skal til i et splitsekund under akut handlingstvung, mestringen af *pædagogisk takt*, (henvisning til Herbart), der formuleres som en tredje vej, baseret på en kombination af teoretisk og praktisk viden, rummende selve tilstedeværelsen – det at fornemme intuitivt, hvad der er på færde (1995 særligt p. 42)

²¹² (Schön, 1983, p.61)

²¹³ p. 61

²¹⁴ Jf Schöns samarbejde med Agyris omkring *single loop* og *double loop*, hvor det første er et udtryk for en læring, der bygger videre på allerede udviklede forudsætninger, og sidstnævnte indebærer ændringer som overskrider disse forudsætninger. Mange forløbsmodeller kan forstås som cirkulære i det de gentager sig på stadigt højere niveauer (fx også Bruner og Kolb), men ulempen ved disse forløbsmodeller er den uproblematisk og ideale forestilling om gnidningsfrie processer, i modsætning til fx ideen fra Agyris om, at *double loop* gør det muligt at overvinde særlige problematikker og opnå nye veje ved at overskride forudsætningerne (Illeris, 1999b)

Reflection-in-action omfatter det Schön kalder *eksperimenter*,²¹⁵ men de er alle forskellige fra det kontrollerede eksperiment, hvilket igen er med til at fastslå, at praktikere ikke opererer teknisk rationelt. ”... *the practitioner allows himself to experience surprise, puzzlement, or confusion in a situation which he finds uncertain or unique. He reflects on the phenomena before him, and on the prior understandings which have been implicit in his behavior. He carries out an experiment which serves to generate both a new understanding of the phenomena and a change in the situation*”.²¹⁶ Schön skelner desuden mellem at reflektere i handling eller over/efter handling, men vægter dog den tænkning, der foregår i handling, og giver eksempler på den slags refleksioner (jf. eksperimenterne), der kan forekomme i og under intens handlingstvang. Han bruger ikke megen plads på at udrede det, han kalder ”*practitioners do reflect on their knowing in practice*”,²¹⁷ og relaterer det generelt til en efterrationalisering uden for en handlingstvungen situation, fx i forhold til at overveje og planlægge kommende træk. Om end en del uddannelsesforskere henviser til Schöns begreb *reflection-on-action*,²¹⁸ som en illustration af fx lærerteamsamarbejde, så har den form for efterrationalisering ikke været Schöns primære fokus. Han mener, at praktikerne ”*reflect on practice while they are in the midst of it*”,²¹⁹ men uddyber med at sige, at dette skal forstås i den komplekse term *knowing-in-practice*,²²⁰ der betegner noget, som ikke nødvendigvis kræver en hurtig beslutning. Fx kan en arkitekt inden byggeprocessen nå at gøre sig overvejelser over en brokonstruktions mulige udfald, og refleksion-i-handling kan i dette tilfælde strække sig over et meget længere handlingsforløb end vi normalt forbinder med en undervisningssession. ”*The action-present may stretch over minutes, hours, days, or even weeks or month, depending on the pace of activity and the situational boundaries that are characteristic of the practice*”.²²¹

²¹⁵ (1983, p. 145-147). Fx kan læreren opleve, at en situation ikke forløber som forventet. Læreren reflekterer i sin praksis, dvs. på stedet under intens handlingstvang, hvilket Schön definerer som *eksperimenter* i praksis – ikke at forveksle med kliniske eksperimenter:

The exploratory experiment: What if? Spørgsmålet stilles og afprøves. Læreren spørger ud i forsamlingen om det er rigtigt at deltagerne ikke er engagerede, fx foreslås en pause. Her afprøves en handling, noget må ændres, hvad mon der sker hvis jeg gør sådan?

The move-testing experiment: Undersøger om den pågældende handling vil føre til det ventede resultat. Læreren forestiller sig at stoffet er svært tilgængeligt og vil derfor give hverdagseksempler for at gøre det lettere at forstå; hvis dette skaber deltageraktivitet, så bekræfter eksperimentet antagelsen. Hvis ikke, må der findes andre årsager. De reaktioner deltagerne udviser giver læreren nye antagelser om, hvad der kan være årsagen til det dalende engagement.

Hypotesetestning: Opstilling af forskellige hypoteser og valget mellem dem foregår som en afprøvning i praksis. Læreren vurderer, at den manglende deltagelse kan skyldes en manglende relevans for deltagerne, el. forhold, som ligger udenfor uv. Hypotesen testes ved at spørge om deltagerne synes stoffet er irrelevant. Deltageres svar giver mulighed for at teste denne hypotese.

²¹⁶ (ibid. p. 68)

²¹⁷ p. 61

²¹⁸ (Illeris, 1999b, p. 80; fx Lauersen et al., 2007, p. 66; Rasmussen, Kruse, & Holm, 2007, p. 108)

²¹⁹ (1983, p. 61,62)

²²⁰ Her ser vi igen reference til Polanyis *knowing* fremfor *knowledge*, oversat til dansk: det handler om *kunnen* frem for *viden*.

²²¹ ibid. p. 62

Det er som praktiker muligt at reflektere over næsten hvad som helst. Det være sig: *“tacit norms and appreciations which underlie a judgment, or on the strategies and the theories implicit in a pattern of behavior. He may reflect on the feeling for a situation which has led him to adopt a particular course of action, on the way in which he has framed the problem he is trying to solve, or on the role he has constructed for himself within a larger institutional context”*.²²² Selve refleksionen er per se relateret til den praksis, der udføres; praktikeren må reflektere over de tavse dimensioner, antagelser, underliggende teorier og reagere herpå ud fra feedback i interaktionen med de berørte individer. Derved bliver refleksionen relateret til *the principle of individualization*. Således er Sfards optik (*participation metaphor perspective*) betegnende for det Schönske (og Deweyske) perspektiv, eftersom *“... man ikke kan adskille samspil og situation, da læring sker i situationer som er samspil mellem indre og ydre faktorer; læring er situationeret”*.²²³

Styrker ved den reflektive praktiker i forhold til lærerprofessionen

En af styrkerne ved den reflekterende praktiker er pointeringen af det problematiske ved den ideale forestilling, der indtil 1980'erne tegnedes af professionernes arbejde, som noget der kunne håndteres rationelt, og som igen er blevet aktuelt i forherligelsen af *what works*. Men de opgaver, praktikerne løser, kan ikke blot dikteres som en opskrift på en bilfabrikants LEAN produktion, der skal følges, og gør man det, får man produceret en god motor til bilens karosseri. Der er mange utilsigtede u håndgribelige komponenter, som praktikerne må tage i betragtning, deriblandt refleksionen over den feedback fra feltet (materien), som praktikerne arbejder med.

Schöns måske vigtigste bidrag til forståelsen af professionernes praksis ligger i praktikerens mulighed for genovervejelse. Vigtigheden af at have tid og rum til overvejelser for netop ikke at udvikle et tunnelsyn, hvor disse overvejelser kan anskues som en tilføjelse til den Dreyfuske intuitive ekspert. Hvis den intuitive ekspert ikke tilføjes disse overvejelser risikerer han at stagnere. Måske netop derfor har så mange lærer(efter)uddannelsesinitiativer taget afsæt i netop reflection-on-action som et ophøjet ideal for praksis.²²⁴

Den reflekterende praktiker pointerer, at læring i praksis er en konstant interaktion med deltagerne i form af justeringer gennem feedback (social kontekst betoning), hvor tanke og handling er filtret ind i hinanden (jf. de tre former for eksperimenteren i nuet). Dette perspektiv er modsat den Dreyfuske stadiemodell, en cirkulær, iterativ proces, hvilket understøttes af lærer(efter)uddannelsesforskning (CPD), der er placeret i samme side som Schöns perspektiv (boks 6).

²²² *ibid.* p. 62

²²³ (Dewey 1915/1980 i: Madsen & Munch, 1980, p. 14)

²²⁴ Overblik over det enorme omfang af påvirkningen fra refleksiv tilgang på læreruddannelse, USA: (Smyth, 1992, p. 268)

Det cirkulære, refleksive perspektiv benyttet i lærer(efter)uddannelses)forskningen

Forskning indenfor lærer(efter)uddannelse har ofte fokus på lærer kvalifikationer målt som konkret effekt i de studerendes præstationer.²²⁵ Men udover en kausalitets-forståelse er der også fokus på særlige tiltag, som kan skubbe en refleksion over praksis i gang, en form for refleksion beskrevet på niveau med Schöns refleksive praksis via dialog både med sig selv og som sparring med kollegaer og fagfæller (boks 6). I denne tilgang lægges vægten på det betydningsfulde i at sikre lærerens stemme og dermed hans muligheder for at undersøge, eksperimentere samt diskutere egen undervisning med kollegaer, fagfæller. Fx argumenterer Webster-Wright for en inddragelse af den oplevede læring i et perspektiv på *professional learning* fremfor *professional Development* i hendes *reframing professional learning*, hvor hun giver et overblik over hvordan accountability-bestemmelserne sætter fokus på at måle frem for at sikre en reel udvikling og derfor fremskriver hun et alternativt bud, der har *authentic professional learning*, som afsæt for et konstruktivt efteruddannelsesprogram (CPD).²²⁶

Overordnet må lærerstanden i de fleste vestlige lande operere inden for de mange nye reformer, dvs. arbejdsrammer, som vi så i VUC's tilfælde, hvilket afføder en naturlig læringsstænkning med blik for lærernes egen udvikling gennem CPD.²²⁷ Den internationale tilgang til CPD promoveres enten som en individuel indsats relateret til accountability eller som en samarbejdsindsats, der understøtter transformativ praksis og professionel autonomi.²²⁸ En del forskning og programmer lægger netop vægten på betydningen af lærernes muligheder for at undersøge, eksperimentere, diskutere og reflektere deres egen undervisning i samarbejde med kollegaer.²²⁹

Her befinder vi os i Sfards *participation metaphor*. Ved at bygge på refleksionerne over erfaringerne fra klasserummet bliver den professionelle viden vurderet som en form for situeret kognition.²³⁰ Særligt i forhold til uddannelsesprogrammer, bliver refleksionen ophøjet.²³¹

²²⁵ (Cochran-Smith, 2004; Darling-Hammond, 2000; ENQA, 2007; Hattie, 2002, 2009; Klinkby, 2004; Lopez, 1999; S. Nordenbo et al., 2008; Rowe, 2003; Scavenius & Wahlgren, 1994)

²²⁶ (2009)

²²⁷ (fx Berniz, 2007; CERI, 1998; Yates, 2007). Reformerne stiller ofte krav til lærersamarbejde (Gardiner & Robinson, 2009 Henviser til: Hammerness, Darling- Hammond, Grossman, Rust, & Shulman, 2005; Goodlad, 1990). Selvom reformer kan opildne til samarbejdskultur fortsætter mange lærere med at arbejde alene (Gardiner & Robinson, 2009, p. 81 henviser til: Feiman-Nemser, 2001; Goodlad, 1990; Jackson, 1990; Little, 1999)

²²⁸ (Apte, 2009; Kennedy, 2005; Kroth & Boverie, 2009)

²²⁹ Mange følger i den forstand Libermans (1995) og Littles (1993) fodspor: (Atkinson & Bolt, 2010; Collier, 1999; Collinson et al., 2009; Colton & Sparks-Langer, 1993; Darling-Hammond & McLaughlin, 1995; Dart, Boulton-Lewis, Brownlee, & McCrindle, 1998; Day, 1993; Gardiner & Robinson, 2009; Gibson, Bernhard, Kropf, Ramirez, & Van Strat, 2001; Gregson & Sturko, 2007; Hammerness et al., 2005; Hoover, 1994; Kaplan, Rupley, & Sparks, 2007; Roth, 1989; Russel & Munby, 1991; Russell, 1988; Sparks-Langer, Simmons, Pasch, Colton, & Starko, 1990; Sturko & Gregson, 2009; Surbeck, 1994; Woolhouse & Cochrane, 2010)

²³⁰ Fx (Silva, 2003; Sturko & Gregson, 2009; Woolhouse & Cochrane, 2010); sidstnævnte har en decideret Lave og Wengersk forståelse af *practice communities*. Vægtningen af lærernes refleksioner og handlinger refereres også til *experiential learning* udviklet af Kolb, (fx citeret i: Atkinson & Bolt, 2010; Colton & Sparks-Langer, 1993; Gregson & Sturko, 2007; Knowles et al., 2005; Lawler, 2003; Sturko & Gregson, 2009)

Tidligere forfordeltes teori frem for praksis, hvor forelæsningsdelen var naturlig, nu tales der i højere grad for *the realistic approach*, med afsæt i den studerendes praksiserfaringer og udfordringer og overvejelser herover, som læreruddanneren skal være med til at kvalificere. Der må tages højde for, at lærerstuderende såvel som erfarne lærere besidder ureflekterede holdninger (beliefs), som spiller ind på praksis, hvorfor en realistic approach tilstræbes for at herved kvalificere refleksionen over praksis, teori og holdninger. Det handler om at sikre en *reframing*, som kræver mere end en præsentation af teoretiske forestillinger. Der må sikres en praktisk erfaring med undervisning, som langsomt kan inspirere.²³² Refleksionen er ydermere fremhævet som midlet til frigørelse og professionel autonomi,²³³ ofte byggende på Deweys tanker (1933, *How we think*) og Schöns arbejde. Der refereres også til Stenhouses pointer om, at udvikling rummer deltagelse, diskussion og forhandling, eftersom lærere, når de engagerer sig i forskning i deres praksis (*research-based teaching*), udvikler sig professionelt. Læreren er udforskende i forhold til egen undervisning og herigennem udvikler han meninger og holdninger.²³⁴ Lærertækningsforskningen²³⁵ betegner beskrivelsen *teachers thinking* (TT) som et særligt dedikeret felt af lærerens tanke og handling i en social kontekst, og dette er placeret under det Schönske perspektiv (boks 6).²³⁶

Det cirkulære, refleksive perspektiv benyttet i TT

TT-feltet fokuserer på læreres praktiske viden, deres praksis som udføres i form af *The Principle of Individualization* (jf. Molander & Grimen), og hvis epistemologiske fokus er defineret ved *Teacher Knowledge Practical (TK/P)* frem for *Teacher Knowledge Formal (TK/F)*.²³⁷ Lærers viden forstås ud over at være en fag-faglig viden (*subject og pedagogical content knowledge*)²³⁸ også som en personlig oplevet og praktisk tilegnet vidensform, som ikke lader sig validere i form af udefra fastsatte objektiver, men som tværtimod udgør en personlig og kropslig integreret form for *personal practical knowledge*. Denne viden er intuitiv og langt fra altid rationel eller velovervejet, men snarere udviklet tavst som i Dreyfus' perspektiv.²³⁹ TT-forskningen har bevist en nær sammenhæng mellem læreres *beliefs, knowledge og actions* i den forstand, at læreres handlinger i klasserummet er influeret af deres tanker, implicite teorier og beliefs. Disse beliefs er blandt

²³¹ Refleksionen som den faktoren, der kan bringe teoretisk viden og praktisk indsigt sammen: (Day, 1999; Hammerness et al., 2005; Korthagen & Kessels, 1999; Lauersen, 1999b; Laursen, 2007; Posner, 1992; Russell, 1988; Shulman, 1998; Zeichner & Liston, 1996)

²³² (Korthagen & Kessels, 1999)

²³³ fx (Calderhead, 1989; Zeichner & Liston, 1987)

²³⁴ (citeret i Cochran-Smith & Lytle, 1990; Elliott, 2002, 2004) samt fra *Using Research Means Doing Research*, in Dahl, H. Lysne, A. & Rand, P. *Spotlight on Educational Problems*, University of Oslo Press., ikke at forveksle med D. Hargreaves *research based teaching*.

²³⁵ (Løfsnæs, 2002)

²³⁶ I bilag 1 over litteratursøgningen foreligger en længere og dybere redegørelse.

²³⁷ (Fenstermacher, 1994)

²³⁸ (Gudmundsdottir & Shulman, 1987)

²³⁹ (Clandinin & Connelly, 1987; Connelly & Clandinin, 1990)

andet influeret af tidligere, ureflekterede oplevelser som elev/studerende, og udmønter sig som en gentagelse i lærerens didaktiske praksis, uagtet læreruddannelsens tiltag. Dog er det bevist at beliefs kan påvirkes og forandres via interventioner, som udfordrer lærerens implicitte teorier via refleksion over praksis.²⁴⁰ Historisk har TT-feltet forsøgt at afklare læreres didaktiske overvejelser i praksis via deres tankestrukturer og handlemønstre (fig. 2).²⁴¹

240

Forholdet ml. overbevisninger, viden og handlinger: Overbevisninger anses af nogle for at gå forud for handlinger. Pajares (1992), som referer til Brown og Cooney (1982) forklarer ligesom Nespor (1987), at beliefs udgør en afgørende faktor for handling. Tilsluttes af: (Ball, 1995; Clark & Peterson, 1986; Connelly & Clandinin, 1990; Czerniak, Lumpe, & Haney, 1999; Czerniak & Lumpe, 1996; Flores, 2006; D. M. Kagan, 1992; Mansour, 2009; Muchmore, 2001; Richardson, 1996; Russell, 1988).

Interaktionen mellem beliefs, knowledge og actions er anerkendt, påvist og diskuteret som interaktivt 'interwined' af: (Borko & Putnam, 1996; Clandinin & Connelly, 1987; Cochran-Smith & Lytle, 1990; D. M. Kagan, 1992; Leinhardt, 1990; Mansour, 2009; Richardson, 1996)

Forskellen på *belief* og *knowledge* er ikke altid tydeligt beskrevet, men Pajares opsummerer: "*Belief is based on evaluation and judgment; knowledge is based on objective fact*" (ibid., p. 313). Knowledge bliver af nogle beskrevet som noget der forandres eller kan forandres, hvori beliefs forbliver statisk, integreret i eksisterende skemaer (Pajares, 1992, p. 312 referer til Roehler et al., 1988)

På linje med Pajares definerer Richardson beliefs som "...accepted as true by the individual holding the belief. It is a psychological concept and differs from knowledge, which implies an epistemic warrant" (1996, p. 104). Ligesom Kagan (1992) lægger sig op af Pajares' definition af at knowledge ofte defineret som fakta, hvor beliefs udgør meninger. Hun argumenterer desuden for, at det netop ikke er knowledge – forstået som fakta – lærerne benytter sig af "...most of a teacher's professional knowledge can be regarded more accurately as beliefs.... when considering that knowledge is generally regarded as belief that has been affirmed as true on the basis of objective proof or consensus of opinion" (p. 73).

Nespor (1987) beskriver beliefs-systemer som grænseløse, da deres realitet underkender logik, hvorimod knowledge-systemer er bedre defineret og åbne overfor årsagsforhold og forklaringer. Beliefs er stærkere indikatorer på handlinger og har langt større påvirkning end knowledge, når vi forsøger at fastslå, hvordan individer organiserer eller definerer opgaver og problemer (ibid.). Nogle forskere anser læreres beliefs for at være en statisk form (diskuteret af Pajares, 1992) andre er mere optimistiske og støtter den opfattelse, at særlige tiltag kan forandre beliefs og dermed også praksis (fx Fenstermacher, 1994; Richardson, 1996; Zeichner & Liston, 1996). Det afgørende er, at lærere kan være budbringere af forkerte forestillinger om læring, hvorfor de må reflektere over deres holdninger (Hammerness et al., 2005, p. 369).

²⁴¹ TT forstået som et fælles forskningsfelt blev formaliseret i 1983: ISATT (Carlgren et al., 1994). Den historiske udvikling: bilag 1, fgl. ref. omkr. TT: (Calderhead, 1996; Clark & Peterson, 1986; Clark & Yinger, 1977; Fenstermacher, 1994; Løfsnæs, 2002; Richardson, 1996; Strømnes & Søvik, 1987)

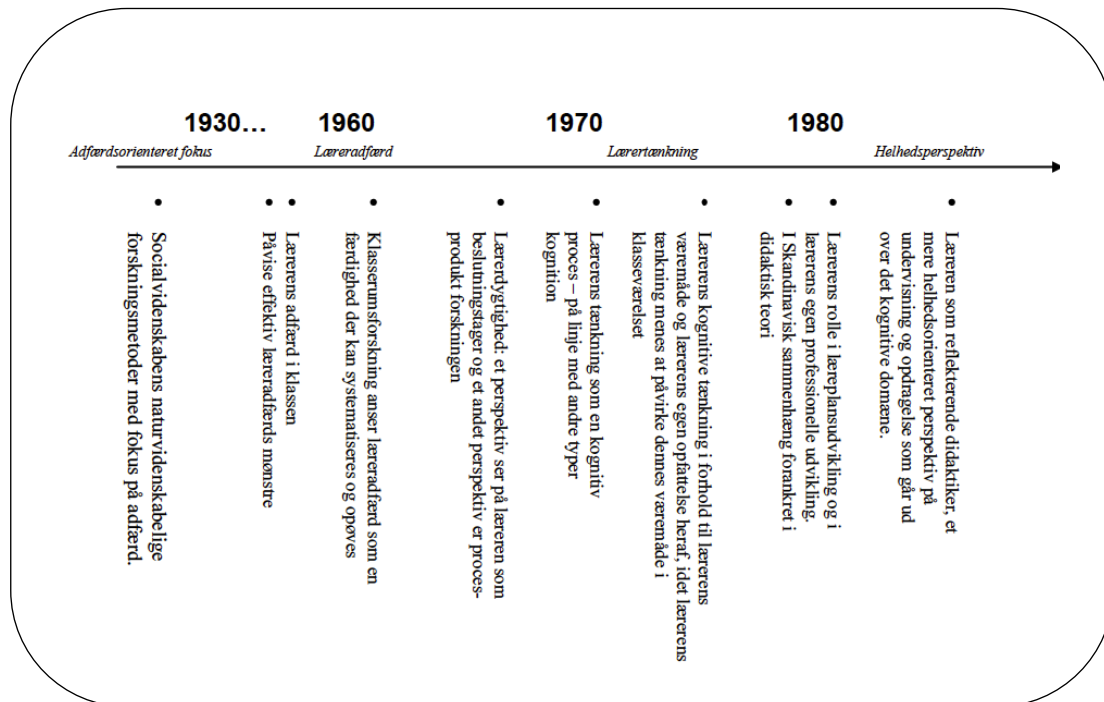


Fig. 2

Udviklingen fra adfærd i 1930'erne til indre mentale processer, har sat fokus på betydningen af hvilke kundskaber og værdier lærerne bringer med ind i undervisningen. Historisk set har der siden slutningen af 1970'erne udviklet sig en interesse væk fra det at opfatte lærerens handlinger ensidigt og objektivt, og synet på lærerens viden ligger således ikke længere indenfor en *acquisition metaphor* (jf. Sfard), men indenfor en *participation metaphor*. Udtrykt således: "The teacher is no longer perceived as the observable performer of a set of effective but isolated teaching skills: he/she is a problem-solver, professional planner, hypothesis-tester, decision-maker, reflective practitioner".²⁴² Derudover inddrages de læreplansteoretiske opfattelser, særligt i Skandinavien, fx kategorial dannelse og kritisk konstruktiv didaktik.²⁴³ Her inkluderes mere integrerende almindidaktiske begreber,²⁴⁴ og ikke kun indhold og målsætninger tæt knyttet til faglige områder.²⁴⁵ Også situeret kognition, forståelsen for læring som kontekstbundet, vinder indpas. "What we perceive, learn, think and draw upon as a basis for our actions, is closely related to the context or situations in which it takes place".²⁴⁶ Elbaz udgiver i 1983 bogen *Teacher thinking, a study of practical knowledge*, et paradigmeskifte i det at forske i læreres udvikling af praksis og deres tænkning.²⁴⁷

²⁴² (Lowyck & Clark, 1989, p. II).

²⁴³ (Klafki, 1983, 2001)

²⁴⁴ (fx Schnack, 2002b, 2004a)

²⁴⁵ (Tyler, 1949)

²⁴⁶ (Carlgren et al., 1994, p. 2)

²⁴⁷ (1983)

Feltet gør brug af Schöns terminologi, hvor viden rent epistemologisk forstås som nært knyttet til praksis. Lærerens helhedsforståelse og det, der ligger bag begrundelserne for hans didaktiske handlinger, vægtes, hvorfor læreres tankeprocesser udgør en væsentlig hjørnesteen i hans læringsproces. I den forbindelse indtager holdninger og overbevisninger (attitude og beliefs) dvs. de ureflekterede og indgroede vaner, en vigtig brik i det store puslespil, som udgør de strukturer og mentale dimensioner, der påvirker lærerens handlinger.²⁴⁸ Således er altså denne sidste periode af TT i figur 2 et helhedsorienteret perspektiv på lærerens praksis, og denne udvikling kan fortsætte gennem årene frem til i dag. Her kan man yderligere tilføje de forskningstilgange, som anskuer lærerens praksis på endnu mere helhedsorienteret vis. Dvs. den forskning, som medtager fx det psykodynamiske eller det livshistoriske perspektiv på læreres udvikling af praksis, om end denne forskning ikke nødvendigvis vil tilslutte sig en TT-retning. Jeg tilføjer dem i figur 1 *Life in the Swamp* (boks 7), hvor de indgår i det jeg kalder: Det cirkulære perspektiv, der baserer sig på erfaringer af forstyrrende karakter.

Cirkulært perspektiv baseret på erfaringer af forstyrrende karakter

I denne del af det cirkulære perspektiv (boks 7) består praktikerens udvikling af kontinuerlige ukontrollerede, ikke-planlagte bjergbestigningsture, på samme måde som Schöns perspektiv. Her anses læreres udviklingsprocesser ligeledes som cirkulære fremfor lineære, kumulative stadiet progressive trin, og de beskrives "...in terms of a transformation process in which crises are seen as sources to learn from".²⁴⁹ Disse processer forandrer en person og hans handling i et eklektisk perspektiv ud fra dels et psykodynamisk og dels et livs-karrierehistorisk perspektiv. Læreres karriere udvikling skabes både i stadier og som spring, regressionsprocesser, plateauer eller diskontinuitet,²⁵⁰ og foregår ikke som en (*organicist*) biologisk organismes progression,²⁵¹ men som en udvikling, der har flere mulige forløb. Forskelligheden til trods forekommer der dog ensartede

²⁴⁸ Et forskningsmæssigt større kompleks (diskuteret i Pajares, 1992). Forvirring opstår som følge af forskeres forskellige brug af begreberne *attitude* og *belief*, der defineres både sammenhængende og samtidigt som hinandens modpoler i studier i uv. og lærere fra 1950'erne til 1970'erne (Richardson, 1996, p. 103).

Via deltagelse i kulturelle sammenhænge udvikles en vidensform: the *folkways of teaching* (Buchmann, 1987, p. 175). Den er traditionsbundet, personlig og tavs (D. M. Kagan, 1992, p. 66). Balls (1995) beskrivelse af *Personal belief system* er parallelt til Clark og Yingers *teacher's simplicities theories* (1977, p. 295)

Denne del af TT kræver en særlig metodisk indgangsvinkel i bestræbelserne på at opnå indsigt i tænkning knyttet til handlingsplanet, en sammenhæng ml. det kognitive og det praktiske plan, fx via en vekselvirkning ml. observation af læreren i praksis og lærernes egne fortællinger om denne praksis fx: (Clandinin & Connelly, 1987; Clandinin, 1989; Elbaz, 1991; Gudmundsdottir, 1991; Løfsnæs, 2002; Morgan, 1993; Vásquez-Levy, 1993).

²⁴⁹ (Meijer et al., 2011, p. 4)

²⁵⁰ (fx Angelides, 2000; Dall'Alba & Sandberg, 2006; Day, 1993; Goodson, 2006; Huberman, 1989; Kelchtermans, 1993a, 1994; Tripp, 1994)

²⁵¹ (Huberman, 1989) fx som E. Ericssons 8 livskriser.

mønstre i de mange personlige veje. Disse veje betrædes af alle på et eller andet givent tidspunkt, for hver enkelt i løbet af sin individuelle karriere sti.²⁵²

Hvor Dreyfus' tænkningen er en smule kontekstblind, afværger Schöns feedback denne blindhed. Og her i dette sidste perspektiv understreges netop de kontekstuelle/ organisatoriske parametre, som også påvirker lærerens arbejde " ... *historical or sociological factors need to be counted more heavily*".²⁵³ Huberman beskriver således den forskning, som har øje for, at lærerens udvikling rummer mange dimensioner, der går i forskellige retninger og som på sin vis er plastisk. I denne optik overlades lærerens udvikling til den sociale tvangs lunefulde forløb med dets brogede begivenheder,²⁵⁴ som kan ryste de fastgroede rutiner, hvorved læreren til trods for sin mulige intuitive eksperttilstand (som hos Dreyfus) ikke altid kan forlade sig på erfaringen alene. Undervisningsrummet (konteksten, det sociale rum) indeholder konstant nye aspekter, der kræver refleksion over handling, planlægning (kognition, tanke). En sådan udvikling ses som en uforudsigelig rejse med op- og nedture, med transformative perioder, og tilføjer således det psykodynamiske aspekt til lærerens udvikling, hvilket Schön ikke beskæftiger sig med.²⁵⁵

Følger vi denne optik: læring ud fra et cirkulært og ikke lineært perspektiv, da indbefattes det kropslige, det kognitive, det psykodynamiske samt den sociale kontekst (boks 7). Det kommer til udtryk ved, at man gennem hele livet potentielt kan udsættes for særligt skelsæt-

²⁵² *ibid.*, p. 32

²⁵³ *ibid.*, p. 31

²⁵⁴ (gennemgået i Fjord Jensen, 2002)

²⁵⁵ Et relativt nyt forskningsblik på lærerstuderendes praksis (i følge: Meijer et al., 2011 som bl.a. refererer til: Palmer, Mezirow, Illeris samt; Whitcomb, Borko, & Liston, 2008)

Fokus på disse dimensioner af læreres læring i praksis:

- Joyce og Showers citeret i: (Hammerness et al., 2005) observerede: en cirkulær/ iterativ proces frem for en umiddelbar lineær og hierarkisk stadie-tilgang.
- (Meijer et al., 2011, p. 127) En proces: "*a path with highs and lows and with transformative moments or periods*" byggende på Kolb.
- (Yair, 2008, p. 93) *Key experiences* defineret som: "*short and intense instructional episodes that the students remember to have had a decisive effect on their lives*".
- (Buswinka, 1993) refereret billedligt som bevægelser i en dans snarere end gangen på en trappe (Romano, 2006, p. 977) *Bumpy moments*, defineret som "*incidents that require the teacher to engage in reflection to make an immediate decision about how to respond to a particular problem in practice*".
- (Kroth & Boverie, 2009) En måde at anskue denne cirkulære proces på "*continually loop back and forth to influence each other in mutually constitutive ways*".
- (Kelchtermans, 1993a, 1993b, 1994; Tripp, 1993, 1994) Betydningen af critical incidents, critical episodes, critical persons, betydning for læreres læring gennem en karriere)
- (Jarvis, 2002) en lærer udsættes i klasserummet for potentielle læringsgenerende forstyrrelser, idet læring finder sted som følge af *disjuncture*. Hans forbindelse ml. læring og erfaring: "*Learning might be regarded as a response to an experience or even as a response to an experience created through an action*" er meget lig Schön (Jarvis, 1992, p. 70). Erfaringer og derpå handling er en forudsætning for læring. Ren kognition er en umulighed. Handlingsaspektet er forbundet til læring: "*learning and action are inextricably intertwined*" (1992, p. 67). Den Schönske optik efterleves i boks 7, tilført det psykodynamiske og livslange perspektiv. Læring er et konglomerat af flere byggesten: Tænkning og handling og følelser er en del af det levede liv: "*all learning affects the learners' biography. ...transforming experience into knowledge, skills, attitudes, values, beliefs, emotions and the senses; learners always carry the whole of their biography into every new learning situation*" (Jarvis, 2002, p. 201)

tende oplevelser, som fordrer, at overbevisninger, handlinger, behov, drømme tages op til overvejelser, eller at man i situationen handler på en ny anderledes facon, hvilket skaber ny mening.

Opsummerende på litteraturgennemgangen

Kapitlet foretager en litteraturgennemgang. Med afsæt i den sociologiske professionsforskningsoptik beskrives lærerhvervet som en relations-profession, der særligt udmærker sig ved lærerens skøn defineret ved *the principle of individualization*, som vidner om, at undervisning fordrer et udgangspunkt i den enkelte kursist. Hvordan dette skøn udvikles og håndteres i lærerens praksis kan forskningen, som beskæftiger sig med lærerens praksisudvikling give et indblik i, og dette er forsøgt anskueliggjort i figur 1 *Life in the Swamp*. Her gives et overblik over en udvikling af praksis ud fra to stærkt udbredte og anerkendte læringsforståelser indenfor lærerprofessionen, nemlig: Det stadiorienterede, kropslige perspektiv på læring, med afsæt i *Den intuitive ekspert* (1). Dernæst: Det cirkulære, refleksive perspektiv, med afsæt i *Den refleksive praktiker* (2).

Det stadiorienterede, kropslige perspektiv bekræfter (boks 3 og 4), at praktikerne lærer at være en professionel (*being a professional*) gennem sine erfaringer og i kraft af intuition og kropsligt lagret tavs viden i en stadioptik, hvor refleksioner spiller en ubetydelig rolle. Her peger Sfards optik på en container metafor, hvor den lærende er en potentiel påfyldelig beholder af kompetencer. Der er to elementer ved den intuitive ekspert som er uforenelige med lærerens virksomhed: *For det første* underkendelsen af det, de kalder "*detached, deliberative*".²⁵⁶ Denne underkendelse må afvises, da overvejelser trods alt *er* en del af de daglige hændelser, fx i undervisningens planlægning, selvom disse overvejelser ikke nødvendigvis er baseret på matematiske modeller. *For det andet* er undervisningssituationer, selv for den erfarne, uforudsigelige. Man kan således stille spørgsmål ved ideen om, at en erfaren lærer kan handle alene på baggrund af rutiner etableret på et hav af erfaringer, hvilket kan konflikte med den Dreyfuske ide, særligt i forbindelse med udviklingen til det sidste stadi. Det problematiske ved den ensidige fokusering på den ureflekterede eller udtalte praktiske erfaring er, at erfaringen ikke altid vil lære én noget om, hvordan man opnår det optimale resultat ud fra sin praksis. Set i et didaktisk perspektiv må vi tillægge overvejelser over handlinger og formål større styrke. I nogle situationer kan det fint lade sig gøre at handle, som man plejer, og dermed reagere rutinemæssigt, men i andre situationer må man revurdere sine handlinger.

Store dele af TT trækker på en stadiemæssige optik, men fordrejer Dreyfus' fokus til også at rumme kognitive skemaer (boks 5). Derved fokuseres der på udviklingen af en know-how, som genereres dels via kognitive skemaer, dels via rutinemæssige handlinger. Men selvom

²⁵⁶ (Dreyfus & Dreyfus, 1986, p. 28)

de tilføjer det kognitive, overvejelsernes element, tager heller ikke dette perspektiv højde for, at en læreproces ikke nødvendigvis foregår i en kumulativ stadiemæssig progression.

Et mere cirkulært, refleksivt perspektiv (boks 2) går ud fra at eftersom undervisningen – selv for den erfarne underviser – er uforudsigelig, og ofte udføres under akut handlingstvung, kan man antage, at læreren ikke kan forlade sig på rutinerne alene, som i ideen om intuitiv ekspertise. Her indsættes det andet perspektiv. Perspektiverne under det cirkulære, refleksive perspektiv indbefatter for det første både tænkning og handling, samt den sociale kontekst, hvori praksis er bundet. Dvs. at den intuitive kropslighed er bundet til tænkning, og således er der fokus på kontekstens betydning for det erfarede via interaktionen (jf. fx Schöns fokus på betydningen af feedback fra feltet, eksperimenteren in-action, boks 6). Den reflekterende praktiker fordrer, at lærerens udvikling af praktisk viden må kræve en form for overvejelse, refleksion over handlinger, overbevisninger og planlægning for at undgå tunnelsyn, stagnering eller perspektivløshed. Schöns forskning viser os, hvordan en praktiker kan reflektere-i-handling, kan foretage forskellige eksperimenter i sin praksis, benytte sin (*tacit*) *knowing-in-action/ knowing-in-practice* under akut handlingstvung. Her er store dele af TT og CPD inspireret af Schön (boks 6). Dels anerkendes refleksion som en nødvendighed og dels anses læreres ureflekterede overbevisninger, som en del af praksis, der bør komme frem i lyset. I forhold til Schöns begreb *reflection-in-action*, viser der sig dog en vis inkonsistens, idet Schön til tider definerer dette handlingstidsrum som uendeligt elastisk, hvilket stemmer dårligt overens med de situationer under akut handlingstvung, som en lærer arbejder under.

Nyere forskning i praksis består også i en kombination af mere cirkulære eller iterative processers natur (boks 7), som det Schönske perspektiv, hvortil disse ydermere ser det erfarede i relation til en livslang karriere, idet læringsprocesserne kan indeholde særlige skelsættende former for oplevelser, defineret som: *bumpy moments, key experiences, critical incidents* og *crises for identity development*. Disse perspektiver omfatter således et bredere læringssyn. Her betragtes læring som mere end blot kognitive processer, og mere end situerethed. De anser ikke kun læring for en individuel kropslig affære (som det Dreyfuske), tværtimod berøres de sociale, de kognitive og de psykodynamiske dimensioner, når læreren i sit arbejdsliv indgår i relation til andre menneskers levede liv. Dog udgør disse perspektiver på læring (7) et mangefarvet konglomerat, hvilket medfører en øget risiko for, at det samlede billede bliver uklart og grumset. Omvendt vil denne brede optik måske kunne vinde i lyset af behovet for en anerkendelse af lærerens udvikling i praksis som et fænomen, der involverer hele individet der, ud fra et karrieremæssigt perspektiv, har både op og nedture, da der er tale om en optik, hvori både hoved og krop samt relationer til praksis indgår. TT i boks 6 og den bredere lærerforskning i boks 7 kan således beskrives med Sfards *participation metaphor* som rettesnor, frem for med et container-perspektiv.

Min interesse for voksenunderviserens udvikling af praksis er indtil videre blevet belyst ud fra forskellige perspektiver på lærerprofessionens læring, i bestræbelserne på at besvare det første

forskningsspørgsmål: ”Hvad er kendetegnende for de antagelser, vægtninger og forskelligheder, som praksis-litteraturen angiver som grundlag for en forståelse for lærerens læring i praksis?” Her har vi indtil videre fået belyst, at praksis kan forstås ud fra et intuitivt og reflektivt perspektiv jf. *Life in The Swamp*. I min empiriske undersøgelse bestræber jeg mig dog på ikke at forherlige det refleksive (kognitive) perspektiv, men også at have det kropsfænomenologiske – det værende – in mente.²⁵⁷

Alle perspektiverne i figuren *Life in The Swamp* mangler dog det pædagogiske og didaktiske set i kombination med lærerens tænkning og handling. Det kan blive problematisk, hvis læringsteorier alene skal udgøre vores viden om lærerens praksis. At undersøge, hvordan man lærer at undervise, rummer også en pædagogisk og didaktisk vinkel, og derfor udfoldes i de næste kapitler en didaktisk optik i relation til det voksenpædagogiske felt. Dette bygger videre på den indsigt, der blev gengivet i kapitel 2, omkring VUC-lærerens pædagogiske udfordringer, og peger på denne vis frem mod afhandlingens empiriske undersøgelse af VUC-lærerens praksis.

²⁵⁷ Som pointeret af fx: (Kansanen, 1999, p. 30) har TT en tendens til at fokusere på selve strukturerne og processerne ud fra et psykologisk perspektiv.

IV. Voksenpædagogik

Kapitlet præsenterer, hvorledes den pædagogiske dimension kommer til udtryk indenfor voksenundervisningsfeltet udmøntet i to overordnede hovedspor. Det progressive og det humanistiske,²⁵⁸ som i praksis kan minde om hinanden, fordi de ofte virker sammen og også trækker på nogle af de samme historiske kilder. Det ene udspringer af Deweys (1859 - 1952) progressive tanker om forudsætningen for demokratiets beståen og udvikling. Det andet spor er den ny-humanistiske bølge i form af dens filosofiske og psykologiske fokus på mennesket som frit handlende, samt den enkeltes selvaktualisering (trods erkendelsen af determinerende begrænsninger), der anser *voksenhed* som grundlæggende artsforskelligt fra barnet. Voksenpædagogik som felt er i sig selv et omdiskuteret område; Loeng pointerer, at den samme proces bliver studeret på alle pædagogiske niveauer, men ”... Dette forhindrer imidlertid ikke at visse elementer i denne processen kræver noe ulik vekt legging”.²⁵⁹ Voksenhed ses som en afgørende faktor, hvorfor jeg anskuer VUC’s undervisning som adskilt fra læring i barndommen.

Progressivt inspireret voksenpædagogik

Reformpædagogikken kan føres tilbage til 1700-tallets pædagogiske tanker ved Rousseaus (1712 - 1778) afvisning af autoritære indlæringsformer. Særligt Deweys progressive tilgang spiller en central rolle indenfor den frie opdragelse, i form af ideerne om en problemorienteret arbejdsform, hvor undervisningen sker gennem projekter, der tager afsæt i den enkeltes erfaringshorisont, frem for alene en tilegnelse af et på forhånd fastlagt pensum.²⁶⁰

Siden starten af det tyvende århundrede har de progressive pædagogers tanker haft betydelig indflydelse og har isært vundet indpas i USA og de skandinaviske lande. De pæda-

²⁵⁸ (Winther-Jensen, 2008b, p. 8). Desuden tager Grundvig i DK afgørende initiativ til voksenuddannelse i nyere tid (kap. 2), særligt det informelle voksenpæd. undervisningsmiljø. Som Dewey agiterer Grundtvig for en levende skole, frem for det døde sprogs sorte skole, hvor skriften har forrang.

²⁵⁹ (1999, p. 21) Forskning i voksnes læreprocesser viser os, at der er en forskel fra uv. af barnet (uddybet i bilag 4), i form af teorier der fokuserer på, hvad der er karakteristisk for voksne, og i form af teorier der fremhæver livssituationen, dvs. betydningen af konteksten for læreprocessen, samt i form af fokus på processen, oftest teorier, der er centreret omkring ændringer i bevidstheden. Her understreges akkumuleringen af erfaringer og deres karakter, udviklingsstadiernes forskellige udviklingsopgaver, fra afhængighed til voksenorienterede dilemmaer, ofte af moralsk og etisk karakter. Voksenlivet byder på særlige livsbegivenheder, der kan føre til motivation for deltagelse i læreprocesser med signifikant læringsudbytte til følge. Med primær reference til det nordamerikanske felt *learning in adulthood*. Megen forskning støtter op om antagelserne om at voksne er selvstyrende, men empirien bygger oftest på formel uv. på college eller ældre; desuden bygges antagelserne om selvstyrelighed på studier i in-formelle læringsituationer (Merriam, Caffarella, et al., 2007a, 2007b)

²⁶⁰ Deweys *learning by doing* har inspireret mange moderne voksenundervisere. Dewey har eksplicit berørt det videre uddannelsessystem (Dewey/1933/, 2005). Voksenpædagoger som Knowles’ er i deres antagelser inspireret af Dewey og hans erfaringsbegreb i sammenhæng med forståelse af tænkning og handling som ét element i en læreproces, ligesom P. Jarvis gør brug af samme forståelse (Knowles, 1970; Merriam, Baumgartner, et al., 2007), og Mezirow og Brookfield tager lærerrollen og den lærendes medbestemmelse fra den progressive tilgang til sig (Brookfield, 1986, 2005; Mezirow, 2005/2000)

gogiske principper betoner den lærendes behov og interesser frem for skolastisk boglig kundskab.²⁶¹ Samfundsnytten og det sociale samarbejde tilstræbes, hvilket sker gennem problemløsnings- og projektarbejdsmetoder. Lindeman betegner dette som en ny *læringsteknik*, der er særlig passende indenfor voksenundervisning.²⁶² Demokrati og uddannelse udgør nødvendige forudsætninger for konstant vækst og forandring.²⁶³ Med Dewey sættes den lærende i centrum, og forskydningen fra undervisning til læring betyder, at læreren nu tilrettelægger undervisningen på en måde, så betingelserne for læring kan finde sted, idet der kun er tale om undervisning, når der er en elev *som lærer*. Hermed forvandles lærer-elev relationen, og læreren agerer vejleder, rådgiver og planlægger, ressource og opmuntrer.²⁶⁴ Foruden indflydelsen fra den progressive pædagogik er også den humanistiske voksenpædagogik, særligt med dens antagelser om den voksne som en selvstyrende person, præget af den almene pædagogik.

Humanistisk inspireret voksenpædagogik

Den humanistiske voksenpædagogik fremhæver de følelsesmæssige og moralske sider af individualiteten, personligheden og den voksnes valgfrihed. De nyere eksistentiale og psykologisk inspirerede tilgange fremhæver den videre udvikling af mennesket i form af en *selvaktualisering via personal growth* samt den frisættende tilgang – dvs. den voksnes *emancipatoriske læring*, hvor *kritisk refleksion* er i centrum – udgør en afgørende komponent i *selvstyrende læring*, inden for den fremherskende Nordamerikanske voksenpædagogik.²⁶⁵

Voksne som lærende – selvstyrelighed som rettesnor

Voksenpædagogik udfoldes ved begrebet *andragogik* en term, der benyttes i 1883 af tyskeren Kapp,²⁶⁶ til at beskrive Platons uddannelsesforståelse, og som Anderson og Lindeman i 1920'erne introducerede for det amerikanske publikum.²⁶⁷ Men først i 1970 med Knowles' defi-

²⁶¹ Desuden har den kritiske og frisættende tilgang af fx Paulo Freire (2005/1970) og Oskar Negt (2005/1968), udover Deweys projektarbejdsform haft indflydelse særligt på universitetsetableringer.

²⁶² (1956; Winther-Jensen, 2008b)

²⁶³ Progressivisternes forkærlighed for mennesket som en handlende og foranderlig organisme i vekselvirkning med omgivelserne er at finde i udviklingen af demokratiet via uddannelse og vice versa. Forandring sker som et vilkår, alt levende er underlagt; mennesket forandrer sig altså ikke for at opfylde opstillede mål, el. komme nærmere et ideal billede; heri den liberale tænkning som følger den herskende angloamerikanske forståelse.

²⁶⁴ Den progressive tilgangs styrke ligger i indførelsen af nye metoder i uv. (Dewey/1933/, 2005, p. 18), mens dens svaghed er, at lærestoffet i sig selv ikke stiller krav uafhængigt af den enkeltes erfaringsbaggrund og interesser, endstige nytte.

²⁶⁵ (Merriam, Caffarella, & Baumgartner, 2007c, p. 107ff)

²⁶⁶ Nottingham Andragogy Group

²⁶⁷ Mht. DK må naturligvis pointeres hele folkeoplysningens mission omkring livslang læring og oplysning af alle borgere ud over barneskoleårene, dette perspektiv på voksne som lærende i in-formel uv. jf. kap. 2.

inition af andragogik²⁶⁸ som *"the art and science of helping adults learn"* blev begrebet populært internationalt både udenfor og indenfor voksenundervisningsfeltet.²⁶⁹ Knowles betegner andragogik som en *"emerging technology for adult learning"* med et *"farewell to pedagogy"*,²⁷⁰ men i 1980 ændrede han undertitlen til *"From pedagogy to andragogy"*,²⁷¹ for at imødekomme kritikken af hans betoning af voksenundervisning som noget fremmed for pædagogikken ved hans brug af *"farewell..."*. Knowles er som mange efter ham stærkt inspireret af både det progressive og det humanistiske perspektiv, sidstnævnte i hans grundlæggende antagelser om mennesket som selvstyrende. Han teori bygger på fire antagelser, som han mener adskiller voksnes læring fra børns læring:

*As a person matures:*²⁷²

1. *The self-concept moves from one of being a dependent person toward one of being a self-directed human being*
2. *He accumulates a reservoir of experience that becomes an increasing recourse for learning.*
3. *His readiness to learn becomes orientated increasingly to the development tasks of his social roles*
4. *His time perspective changes from one of postponed application of knowledge to immediacy of application, and accordingly his orientation towards learning shifts from one of subject-centeredness to one of problem-centered*

Senere tilføjer Knowles følgende to punkter:²⁷³

5. *The most potent motivations are internal rather than external*
6. *Adults need to know why they need to learn something*

Selvstyreligheden har siden Knowles været en uundgåelig del af det voksenpædagogiske felt.²⁷⁴

Man antager, at voksne er ansvarlige og selvstyrende i de læreprocesser i de deltager i, på en

²⁶⁸ (1970) *The modern practice of adult education: Andragogy versus pedagogy* andragogik fra græsk; andrós: mand, adskiller det at føre et barn/dreng fra det at 'føre' en voksen i dennes læreproces, fra græsk; paidagógos: drengefører/ paidós: dreng, paedeíá: børneopdragelsen, uddannelse, dyrkning.

²⁶⁹ Begrebet er dog ikke uden modstandere, diskuteret i: (særligt Davenport & Davenport, 1985, p. 152,157; Merriam, Caffarella, et al., 2007a kap. 4; Pratt, 1988, p. 160)

Dog benyttes andragogik sjældent, om end: *Om voksenundervisning*, benytter begrebet (Wichmann-Hansen, 1999). Tjekkes det højt rangende tidsskrift: *Adult Education Quarterly* via en simpel Boolean søgning på begrebet 'andragogic*' in key words fra 1980-2013= 0 hits. Søgtes på 'andragogic*' in abstract fra 1980- 2013= 5 artikler. Ved 'andragog*' in abstract=10 hits. Udvides 'andragogic*' til = 'in all fields'= 35 hits. Søgtes der 'andragog*' samme årstal= 'in all fields'= 109 hits.

²⁷⁰ (1970, p. 37)

²⁷¹ (Merriam, Baumgartner, et al., 2007)

²⁷² (1970, p. 39ff)

²⁷³ (citeret fra: Merriam, Baumgartner, et al., 2007, p. 84)

anden måde end børn er det, derfor kræves en helt anden tilgang end pædagogikken tænkt i forhold til barnet. Autonomi, friheden til at vælge selv, fremfor tvang, udgør et afgørende element for voksenundervisningens tilknytning til selvstyrelighed.²⁷⁵ Læreren må forholde sig til det, at voksne deltager i (efter)-uddannelse frivilligt og dermed har mulighed for fravalg. Det pædagogiske paradoks som et præmis bliver således ikke mindre – men måske anderledes – for voksenunderviseren overfor for grundskolelæreren. De nedenfor beskrevne aspekter; I, II, III er trods de spredte forskningsinteresser indenfor voksnes læreprocesser og voksenundervisning, alle relateret til selvstyrelighed, som noget afgørende.²⁷⁶

I:

Målet om selvstyrelighed er et afgørende aspekt indenfor den humanistiske voksenpædagogik. Der forekommer tre overordnede mål: *Det første* har et primært afsæt i humanistisk filosofis fokus på personlig udvikling, hvor det tilstræbes at forbedre mulighederne for, at voksne lærende bliver selvstyrende i deres læreprocesser. Heri indgår antagelser om menneskets frie vilje og autonomi, hvor den voksne tager ansvar og er proaktiv. *Det andet mål* handler om at skabe transformativ læreprocesser, hvor den voksne må sættes til at reflektere kritisk over sine behov, ønsker og interesser, og hvor det antages, at en sådan selvindsigt er nødvendig for opnåelsen af autonomi og dermed selvstyrelighed. *Det tredje mål* er en kritik af det første mål og hænger sammen med det andet; dvs. det tredje mål antager et kritisk syn på om mulighederne for det demokratiske underlag er til stede, fordi uden en indsigt i og en dialog om de voksnes sociale, historiske og politiske kontekst, som de lærer i, da vil selvstyrelighed blot være en undervisningsteknik. Man ønsker derimod, at den lærende må gives en ægte frisættende magt og kontrol over læreprocesser for, at selvstyreligheden kan blive autentisk,²⁷⁷ det være sig gennem delt autoritet eller samarbejde. Heri ligger frisættelsen og mulighederne for at kunne danne borgere som bliver frie og selvstændigt tænkende, og pointen med andet og tredje mål er netop, at den voksne bliver fri og selvstændigt tænkende, mens det første mål noget idealistisk antager, at den voksne som udgangspunkt *er* fri og *har* potentielt ubegrænsede muligheder.

²⁷⁴ En online journal dedikeret til begrebet (www.sdlglobal.com). Tough bygger på Houles arbejder og studerer særligt selvstyreligheden kaldet *self-planned learning*, dvs. at voksne lærer som en del af livets informelle dimension, heri Knowles antagelser om selvstyrelighed i takt med man modnes (Merriam, Caffarella, et al., 2007c)

²⁷⁵ (Merriam, Caffarella, et al., 2007c) Houles, Knowles lærer, undersøger netop voksnes selvstyrrede læreprocesser, hvor Knowles første pkt i sine antagelser handler om, at individet gennem modningen bevæger sig fra afhængig til selvstyret personlighed. I 1971 udgav Tough et betydningsfuldt arbejde: *The adult's learning projects: A fresh approach to theory and practice in adult learning*, som også har *self-directed learning* i fokus.

²⁷⁶ (Merriam, Caffarella, et al., 2007c)

²⁷⁷ (fx Brookfield, 1986, 2005, 2012; Mezirow, 2005) som vil undervise til kritisk tænkning som målet i sig selv.

II:

Det andet aspekt omkring selvstyrelighed, handler om processen frem mod selvstyrelighed initieret af den lærende selv. På sin vis er det i voksenlivet en banalitet, eftersom *"for the most part, however, being self-directed in one's learning is a natural part of adult life"*.²⁷⁸ Og som Toughs arbejder har afledt utallige studier i, er det stadfæstet at der er en *"..prevalence of self-directed learning in adult's lives... (...)...we can say without reservation that the existence of the independent pursuit of learning in adulthood has been established"*.²⁷⁹ Men i intentionelle undervisnings-situationer er også processen frem mod øget selvstyrelighed undersøgt, og modeller herfor udviklet, hvoraf en del omhandler, hvordan læreren kan agere facilitator for, at den lærende bliver mere selvstyrende. Her handler det om, at læreren må vurdere, hvor afhængig den lærende er af støtte, og hvori lærerens rolle da ligger, men hele tiden med hensigt på at gøre den lærende mere selvstyrende i sin læreproces. Særligt Hammond og Collins tilgang ekspliciterer processen frem mod at udvikle emancipatorisk læring og sociale handlinger. Med udgangspunkt i studier i kritisk pædagogik og deltagende forskning har de udviklet en undervisningstilgang, som skal *"... empower learners to use their learning to improve the conditions under which they and those around them live and work"*.²⁸⁰ Ved denne tilgang skal de lærende blive opmærksomme på deres selvstyrelighed og lære at reflektere over den. Desuden afviger deres tilgang fra Knowles og andre, der ser på processerne omkring selvstyrelighed, som en del af det at modnes som voksen; her er det derimod en proces, der skal tilskyndes og etableres i undervisningen. Desuden er denne selvstyrelighed udelukkende relateret til den lærendes læringsproces i et konstruktivistisk perspektiv. Til trods for at de inkluderer det kritiske perspektiv gennem en undersøgelse af de sociale og politiske omgivelser, som påvirker individets læring og understreger både de personlige og sociale læringsmål, så omfatter tilgangen ikke det fællesskabs- eller solidaritetsorienterede. Selvstyreligheden er snarere et udtryk for en egocentrisk optik, altså noget som er til for den enkelte og frigørende for den enkelte.

III:

Det tredje aspekt anser selvstyreligheden som en attribut hos den lærende, hvilket udgør en af Knowles teser om, at den voksne har et dybt psykologisk behov for at være selvstyrende, dvs. at voksne er i stand til at vurdere og kritisk reflektere over egne læreprocesser. Dvs. at voksne er i stand til at tage initiativ og styring over deres egne læreprocesser på tværs af de intentionelle forskrevne indholds- og målområder, som den pågældende undervisning måtte rumme. Men til trods for adskillige psykologiske skalaer udviklet med hensigt på at måle individets selvstyrelighed, fx til brug i efteruddannelsesprogrammer, er disse samtidigt også blevet voldsomt kritiseret for at

²⁷⁸ (Merriam, Caffarella, et al., 2007c, p. 110)

²⁷⁹ *ibid.* p.111

²⁸⁰ *ibid.* p.119

adskille det situationelle fra den lærendes mulighed for autonomi. Spørgsmålet om selvstyrelthed afhænger også i høj grad af i hvilken grad læringssituationens kontekst er determinerende for den lærendes mulighed for autonom udfoldelse.

Selvstyrelthed – et idylliseret aspekt

Ovenstående antagelser omkring voksnes autonomi og selvstyrelthed er beskrevet som en mulig konstellation i undervisningen og som noget, der er iboende den voksne. Men som det også fremgår, er der fremsat kritik heraf internt i feltet. Det er fx afgørende ikke at forveksle den voksnes mulighed for selvstyrelthed med en forventning om, at den voksne ønsker at have kontrol over undervisningens form og indhold og dermed ikke ønsker at undervises/ belæres. Som fx Pratt pointerer, kan selvstyring og dets modsætning – afhængighed – ses som et fænomenologisk udtryk for en specifik kontekstbunden situation.²⁸¹ Den voksenpædagogiske praksis rummer både, at kursisterne er selvstyrende, og samtidigt afhængige. Til trods for at Tough henviser til, at voksne er selvstyrende i læreprocesser og de deraf opståede tilgange, som opfordrer til delt autoritet og samarbejde, så er det ud fra en situationel sammenhæng tydeligt, at den lærende ikke kan have kontrol over de statsligt fastsatte mål med fx fag- og eksamensbestemmelser. Derfor må man huske på, at afhængighed er en uomgængelig del af den intentionelle læringssituation, eftersom mål og indhold ofte er fastlagt og ikke er til diskussion, med mindre det er en fuldkommen frivillig deltagelse ved en daghøjskole eller andre in-formelle undervisningstilbud. På VUC's uddannelser har undervisningens sigte ikke udelukkende et formalt (dannelses) sigte, fx at forme de lærende til kritiske borgere; der er også materiel (dannelses) formål, de studieforberedende og eksamensforberedende, som et samspil herimellem. Og der er måske også fra kursistens side et klart formål, nemlig at bestå en alment kompetencegivende eksamen efter endt undervisning, hvilket udmunder i den lærendes afhængighed dels af stoffet og dels af læreren, uanset hvor selvstyrende kursisten kan være i forhold til sin deltagelse.

Desuden kan det gennemgående positive perspektiv på voksnes selvstyrelthed, som en autonom tilstand, ses som et udtryk for det konstruktivistiske paradigmes antagelser: at subjektet erkender, fortolker og konstruerer sin egen virkelighed, og ud fra denne konstruktion kan den enkelte agere på, hvad han finder relevant og nyttigt.²⁸² Men en sådan ensidig optik på mennesket som frit og rationelt underkender de mulige restriktioner, der foreligger i den voksnes livssituation i form af forpligtigelser i forhold til fx ægtefælle, bolig og børn. Desuden må dette høje niveau af tækning, frihed og handling ses ud fra en differentiering af individets mulighed for social støtte, dets selvtilid, selvværd samt eget færdigheds- og vidensniveau.

Det problematiske ved ideen om selvstyret læring er desuden, at gennem selvstyrende læreprocesser er det hensigten, at den enkelte skal tilegne sig færdigheder, såsom at udøve

²⁸¹ (1988)

²⁸² (fx diskuteret i: Pratt, 1988; Wichmann-Hansen, 1999)

kontrol og tage ansvar, være proaktiv i forhold formuleringen af egne læringsmål, have en indsigt i egne læringsstile, kende til sine styrker og svagheder (som fx Hammond og Collins tilgang ovenfor). Men samtidigt er det netop de selvsamme færdigheder, som er selve forudsætningen for at kunne indgå i selvstyrende læreprocesser, hvis den enkelte skal opnå et udbytte heraf. På den måde antager andragogikken noget modsigende, at den voksne besidder en grundlæggende selvstyrende evne, som læreprocessen egentligt har som sit formål at formidle, nemlig de metakognitive kvalifikationer, altså evnen til selvrefleksion i forhold til egen læringstilgang. Men det må alt andet lige vanskeliggøre en sådan læreproces, hvis ikke en denne grundkvalifikation er til stede. Fx er nogle voksne mindre parate til at lære, har brug for støtte og er derfor ikke klar til at anvende en ny læringstilgang. Her har til dels den progressivt inspirerede tilgang, men i særdeleshed den humanistiske voksenpædagogik, et overdrevent fokus på et idylliseret selvstyrende individ.

Selvstyring bør ses i lyset af den enkeltes individuelle forudsætninger i forhold til den givne undervisningssituation og bør aldrig være et spørgsmål om, at man enten er fuldt autonom og selvstyrende, eller også er man det slet ikke. Selvstyring bør således ikke anses som et overordnet, skarpt optegnet universelt træk ved voksenlivet, men skal ses i lyset af, at voksne ligesom børn er i stand til selvstyring, men ikke i alle henseender. For den erfaringsmæssigt, kumulativt set rigere, voksne er der forhold som på nogle områder peger på, at forskellene mellem børn og voksne har betydning; forskelle, som lærere må være opmærksomme på. Udviklingen væk fra barndommens afhængighed kan derfor karakteriseres ved ansvarlighed og uafhængighed, altså som en naturlig proces hvor den voksne i højere grad end barnet selv kan kontrollere og styre retningen på sine handlinger, herunder egen læring.

Voksenundervisningens fokus på form og individ – fravær af indhold, sag og fag

Den humanistiske psykologi anser umyndiggørelsen af mennesket som en forkert opstillet præmis, modsat den behavioristiske determinisme, der betragter mennesket som et produkt af ydre forstærkninger og modsat det freudianske menneskesyn bestående af præprogrammede skjulte psykiske kræfter. De humanistiske psykologer mener derimod, at mennesket trods alt kan træffe beslutninger, og at ikke alt er prædefineret, og dermed trækker de på den eksistensfilosofiske retning, der fremhæver at den blotte *væren til* er et personligt anliggende, hvorigennem den enkelte kan realisere sig selv. Fx betragter Maslow (1908-1970) og Rogers mennesket som et subjekt midt i eget liv, der handler i forhold til omverdenen, sig selv og alt omkring sig, hvorfor humanistiske psykologer nok ser på mennesket som et reagerende væsen. Ifølge dem er det dog mere iøjnefaldende, at mennesket adskiller sig fra fysiske genstande og fra laverestående dyr, samt fra hinanden evnen til at vælge selv.²⁸³

²⁸³ (Winther-Jensen, 2008a)

På den måde ligner dele af den humanistiske voksenpædagogik (nemlig den eksistentielle og psykologisk inspirerede pædagogik) den klassiske humanisme fordi begge appellerer til de affektive og moralske sider af menneskets personlighed; men samtidigt adskiller humanistisk orienteret voksenpædagogik sig klart fra den klassiske humanisme ved ikke at lægge overvældende vægt på undervisningens indholdsdimension. Den klassiske tradition – som *liberal education* – har ingen umiddelbar nytteværdi; formålet er primært, at man må lære fagets discipliner, det er disciplinerne der danner bevidstheden.²⁸⁴ Vidensformen er i sig selv baggrund for den faglige disciplin – dvs. at videregive traditionen – heri ideen om et kernecurriculum, hvis mål er tilegnelsen af konkrete tekster, ikke en række mentale karaktertræk såsom at kunne kommunikere. Hos de humanistiske voksenpædagoger er det derimod indholdet, der er et middel, ikke et mål i sig selv. Desuden udgør læreren i den klassiske tradition en central person i læreprocessen, hvor stoffet bedst formidles af læreren, gerne som forelæsning iblandet diskussion om teoretisk og begrebsmæssig forståelse, hvilket står i modsætning til både progressivismen og den humanistiske voksenpædagogik, som begge sætter den lærende i centrum, men med forskellige begrundelser. Hos de progressive grundet den psykologiske lovmæssige udvikling, som er styrende for valg og interesser hos den enkelte. I humanistisk pædagogik er det selvaktualiseringen, og pædagogens opgave er at få det særligt gode i hver af os kaldt frem og udviklet.

Den humanistiske voksenpædagogik anser voksenheden som en reel artsforskel fra barndommens læring, og betragter mennesket som et moralsk ansvarligt individ, der nok er determineret, men også samtidigt i stand til at være ansvarlig, målrettet og selvstyrende, hvorimod Dewey ikke skelner mellem barn og voksen, måske netop i hans stræben efter eliminering af dualismen. For den humanistiske voksenpædagogik er frihed forudsætningen for udfoldelse af den enkeltes personlighed og individualitet. Heri ses Maslows selvaktualisering, som et mål, eftersom det her er pædagogikkens opgave at hjælpe individet til at blive det bedste, han er i stand til at blive.²⁸⁵ Dvs. at vi er mennesker, før vi er borgere; vi er hele mennesker før vi kan blive gode borgere, hvorved individualiteten understreges, som vi også ser det i Rogers humanistiske psykologi i form af fx samtalerapi og træningsgrupper. Gruppen fremhæves som et vigtigt pædagogisk element; hvor gruppen hos de progressive er til for at fremme en indarbejdelse af det demokratiske samarbejde, er gruppen hos Rogers underlagt det formål at skulle tjene en bearbejdning af den enkelte deltages personlighed følelsesmæssigt og moralsk set.²⁸⁶ I Danmark indgår Jacobsen i selvaktualiseringstilgangen i kraft af hans skelnen mellem tre typer af didaktik; *undervisning med reel autonomi / med tilsyneladende autonomi/ og med fast pensum*. Hver enkelt type udgør et potentiale for at realisere den *radikalt-progressive mulighed*. Det radikale består i at sætte det væsentlige ved de deltagendes livserfaringer i centrum og herved aktivt at artikulere

²⁸⁴ (fx som fortalere herfor: Hirst, 1974)

²⁸⁵ (Winther-Jensen, 2008a)

²⁸⁶ (Rogers, 2005)

radikale personlige behov.²⁸⁷ Her deler den humanistiske voksenpædagogik tema med de progressive, hvor den faglige dimension ikke tilføjes på grund af dens egenverdi, men hvor det faglige er underlagt de personlige erfaringer og skal tjene disse. Begge har fokus andet sted end den klassiske humanisme, som har teksterne i centrum. På grund af den humanistiske voksenpædagogiks psykologiske præg er det personlige, moralske og æstetiske i front, individets egne livserfaringer sættes over det individuafhængige kulturforhold, modsat i den oprindelige humanisme, hvor mødet med teksterne skulle befordre en personlig udvikling og et socialt sindelag.

I sin beskrivelse af erfaringsbaseret undervisning skitserer Jacobsen almen erkendelse som formål, nemlig at lære noget om verden (samfundet, kulturen, fagene) og om sig selv i relation til denne verden samt at dele med og udveksle med de øvrige kursister. Inddragelse af personlige livserfaringer og livshistorier er en radikal løsning på undervisningens ligegyldigheds- og engagementsproblem.²⁸⁸ Her er det ikke, som hos de progressive, nok blot at se på mennesket som et erfarende handlingsorienteret individ, men man ser derimod en værdi i at blive sig selv; således er der en tro på, at der er noget iboende latent hos mennesket, som også Rousseau så hos Emile. Derfor er de selvstyrende forløb, hvor den voksne selv sammensætter et læreforløb ifølge den humanistiske voksenpædagogik det, der bedst imødekommer den voksnes individualitets behov. Når indholdet kun anses som et middel og ikke som et mål i sig selv, hos begge voksenpædagogiske retninger, da transformeres læreren til en facilitator.

Begge retninger lægger mere vægt på lærebegrebet end på undervisningsbegrebet, dog tilslutter den humanistiske voksenpædagogik sig ikke særlige metoder, som fx problemløsning, sådan som de progressive. Rogers samtaleterapiform kan måske defineres som en særlig metode, men denne nærmer sig snarere en terapeutisk situation end en egentlig undervisningssituation. Indholdsdimensionen hos begge retninger kan til forveksling ligne hinanden, idet man tager afsæt i den lærendes interesser og behov, samt anser selve processen som værende afgørende i sig selv. Brookfield, fortaler for læreren som facilitator, pointerer ligesom Dewey, at læreren dog må kvalificere de valg, der tages. Læreren bør til trods for sin rolle, som facilitator frem for meddeler, ikke altid være forpligtet til at tage de lærendes ønsker og behov som de eneste kriterier for tilrettelæggelsen af indhold og metoder, ligesom de lærende ikke nødvendigvis bør have fuldstændig kontrol over indhold og tilgang.²⁸⁹ Alligevel er der afgørende forskel på den oprindelige humanisme og den senere tilføjede psykologiske variant, der indgår i den humanistiske voksenpædagogik, og forskellen ligger i, at det er individets egne livserfaringer, der vægtes højere end det individuafhængige kulturindhold. Denne anderledes anskuelse af de oprindelige humanistiske begreber ses også i progressivismens begrebsbrug af fx erfaringsbegrebet, hvor erfaring primært anses for noget, som udvikles i mødet med naturen og tingene. Det var ud fra dette De-

²⁸⁷ (Bo. Jacobsen, 1996)

²⁸⁸ (Bo. Jacobsen, 1993)

²⁸⁹ (Brookfield, 1986, p. 97)

wey anså det videnskabelige eksperiment som den ideelle måde at håndtere dette møde på, hvilket han lagde til grund for sin problemløsningsmetode. Den psykologiske humanisme (for)drejer det progressive erfaringsbegreb over i begrebet *livserfaring*, og her er det centrale ikke det praktiske og den videnskabelige undersøgelse eller udforskning af naturen, men det der personligt opleves. Hvis naturen inddrages i denne tilgang er det i relation til hvordan den enkelte føler eller tillægger den værdi. Problemet med det ensidige fokus på individualitet indebærer risikoen for overdreven selvscenesættelse og selvbeskuelse.

Opsummerende pointer om voksenpædagogik

Voksenpædagogikken som felt argumenterer for en særlig optik, når det handler om voksne mennesker under uddannelse. Her hentes belæg opnået ved forskning i voksnes læring. Dette indebærer, at voksnes læring er forskellig fra læring i barndommen ved den måde den lærende er anderledes i forhold til et barn, og at konteksten omkring voksnes læring er forskellig fra den sammenhæng børn lærer i (i skolen), og at visse aspekter af læreprocessen er lige så særlig for børn som den er særlig på en anden måde for voksne. Det særlige i undervisningen er vægningen af den lærendes autonomi og deraf følgende inddragelse i metode- og emnevalg. Indsigten omkring de særlige forhold i intentionelle situationer, kan opsummeres som en bevidsthed om de forskelle som feltet byder på:²⁹⁰

1. *Selvstyrende og myndige individer*

Voksne er myndige og derfor ansvarlige for, hvad de foretager sig også i undervisningssituationer, hvorfor de kan udvise ansvar for egen læring:

- Voksne tager det ansvar for deres læring de er interesserede i at tage (hvis de kan).
- Voksne ønsker og udviser selvstyring som en del af det at blive voksen – men er underlagt styring i visse situationer.
- Men selvom voksne kan være selvstyrende og ansvarsfulde, kan erfaringsudveksling virke anmassende, hvorfor der kræves en lærerstyret anerkendende erfaringsinddragelse.

2. *Erfaringernes betydning for læreprocessen*

Voksnes læring påvirkes af deres livslange erfaringer, som danner udgangspunkt for hvad, de lærer i den pågældende undervisning:

- Voksne trækker i deres læring på de ressourcer de har.
- Voksnes erfaringer er en rig læringsressource. De lærer mere effektivt gennem erfaringsbaseret læring som fx i diskussioner og gennem problemløsning, men erfaringerne kan også udgøre en barriere.

²⁹⁰ Opsummeringen trækker på voksenpædagogiske felt som gengivet ovenfor samt desuden: (Illeris, 1999a, 1999c, 2003, 2004a; Wahlgren et al., 2002; Wahlgren, 2010b)

3. Meningsfuldhed i undervisningssituationen

Hvis voksne skal deltage i intentionelle læreprocesser/undervisning skal det opleves som nyttigt, meningsfuldt og være udsprunget af et behov

- Voksne lærer, det de vil lære, og det der er meningsfuldt for dem at lære.
- Voksne orienterer sig efter et ønske om at kunne anvende de ny erhvervede færdigheder og viden umiddelbart.
- Voksne er derfor handlingsrettede i deres tilgang til læring. Voksne vil have noget med hjem, når de deltager i undervisningen (de har et umiddelbart behov for at kunne se nytten af det, der læres)
- Voksnes behov for læring udspringer af opgaver eller problemer fra livssituationer.
- Voksenuddannelse skal derfor organiseres i forhold til anvendelse i livssituationen og planlægges i forhold til den lærendes parathed til at lære.

Underliggende disse karakteristika for voksnes læring i intentionelle situationer, er der den grundlæggende anderledes præmis modsat hos børn, nemlig autonomien, uafhængigheden i form af (den potentielt) frivillige deltagelse, samt den flerfacetterede erfaringshorisont.²⁹¹

Opsummerende på voksenpædagogikken i relation til VUC-uddannelser

Voksenpædagogikken er i kapitlet præsenteret i to overordnede hovedretninger: den progressive samt den humanistiske voksenpædagogik, som begge er inspireret af den almene pædagogik. Det er erfaringspædagogikkens grundlæggende forudsætning, at den pædagogiske proces må sammenknyttes med de lærendes erfaringsmæssige forudsætninger, derfor anses den lærende som værende centrum for det pædagogiske forehavende, hvilket også er blevet pointeret forud af fx Rousseau (1712-78), Pestalozzi (1746-1827) og Fröbel (172-1852), der alle fremhæver den lærendes egenverdi. Voksenpædagogerne anskuer desuden læring under hensyn til, at den voksne lærende er selvstyrende, hvilket bør indgå i planlægningen af undervisningen. Men dette idylliserede perspektiv underkender andre nuancer, såsom modstand og barriere samt at deltagelse ikke nødvendigvis sker af frivillighed, men fx af nytte, og desuden det forhold, at også vokse under uddannelse er i et afhængighedsforhold i forhold til fx fag, stof og lærerens autoritet, alt sammen aspekter, der underkender en ensidig forestilling om autonomi. Men når selvstyrelse alligevel har en plads i karakteristikken af voksne som lærende, handler det om, hvordan erfaringshorisonten muliggør en realistisk overvejelse over meningsfuldheden ved det stof og det engagement, der skal lægges i selve deltagelsen. Den selvstyrende pointe kan derfor ses i relation til, at voksne modsat børn har mulighed for, grundet deres rige lager af erfaringer, at kunne forudse meningen

²⁹¹ Disse elementer, som en voksenpædagog må forholde sig til må indgå i lærerens didaktiske repertoire. I bilag 5 redegøres for en kategorisering af voksenlærerens didaktiske kompetencer.

med den vej, de går, når de uddanner sig, hvilket står i kontrast til de fleste børns placering i skolelivet som et parallelsamfund til deres virkelige liv.

I det hele taget omhandler de to nævnte voksenpædagogiske retninger (undtaget den klassiske humanisme – *art liberale*) ganske lidt om selve sagen og indholdsdimensionen pointeret som et fagfagligt indhold. Tilgangene har en fraværende læseplans (*curricula*) opmærksomhed samt overvejelserne over det alment kompetencegivende ved en uddannelse, hvilket er påfaldende problematisk, når det handler om VUC's voksenuddannelser, der har deres eksistensberettigelse i en almindelig intentionelitet, som både rummer material og formel dannelse. Undervisningen må omfatte en forståelse for mere end form og individets egen selvstyrende lærerproces, og netop også rumme formålene.²⁹² De tre uddannelser aktuelle i denne afhandlingsundersøgelse: hf-2-årigt og hf-enkeltfag samt avu, lægger sig op ad den åndsvidenskabelige hermeneutiske tradition samt kritisk teori, hvilket kommer til udtryk på hf-2-årigt i kraft af deres fokus på: *"at kursisterne tilegner sig almindelig dannelse"* § 1 stk.2,²⁹³ og at *"Uddannelsen skal have et dannelsesperspektiv med vægt på kursisternes udvikling af personlig myndighed...(...)... Uddannelsen skal tillige udvikle kursisternes kreative og innovative evner og deres kritiske sans"* § 1 stk. 4, og uddannelsen som helhed skal *"forberede kursisterne til medbestemmelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Undervisningen og kursets hele dagligliv må derfor bygge på åndsfrihed, ligeværd og demokrati. Kursisterne skal derigennem opnå forudsætninger for aktiv medvirken i et demokratisk samfund og forståelse ..."* § 1 stk.5.

Hf-enkelt-fag har som formål, at *"... voksne kursister opnår almindelig dannelse"* § 1 stk.2,²⁹⁴ kursisterne skal tillige opnå: *"forudsætninger for aktiv medvirken i et demokratisk samfund ...(...)... udvikle kursisternes ...(...)... kritiske sans og deres ansvarlighed..."* § 1 stk.4. Også avu uddannelsernes basisfag har et alment dannende formål,²⁹⁵ hvor kursisterne skal styrke *"... deres kritiske sans"* (§ 1 stk.2), og undervisningen bygger på og tilrettelægges ud fra hensigten om at styrke: *"... åndsfrihed, ligeværd og demokrati. ...(..) aktiv medvirken i et demokratisk samfund"* § 1 stk.3.

Dertil kan den almindeligdidaktiske tradition med Klafkis didaktiske perspektiver her udgøre et bud på, hvor den personlige udvikling²⁹⁶ er en frisættelse til at være deltager i et aktivt demokrati, hvor man med hjælp af (fagenes) discipliner formår at forholde sig reflekterende til de epokale nøgleproblemstillinger.

Den voksenpædagogiske litteratur er måske netop og delvist grundet dens primært angelsaksiske afsæt, særligt orienteret omkring læreprocesser og metoder, og knap så meget

²⁹² Bilag 3: En analyse af avu og hf's bekendtgørelsers formål og fagbeskrivelser, lægger sig op af en kontinental almindeligdannelses forståelse.

²⁹³ (BK_toårigt_hf, 2013)

²⁹⁴ (BK_hf_enkeltfag, 2013)

²⁹⁵ (avu loven, 2008)

²⁹⁶ Modsat hos den voksenpædagogiske humanisme er det individets psykologiske frihed.

omkring det der i den kontinentale tradition også rummer indhold, sag og det uddannelsesmæssige formål. Den kontinentale didaktiks fokus på demokrati og uddannelse som et delvist politisk projekt, søger at oplyse og forme borgeren også ved brugen af sagen, hvor ligeledes Deweys erfaringsbegreb søger at danne bro mellem det materiale og det formale, dvs. eliminere den dualistiske adskillelse i kraft af erfaringen. Men vi kommer til kort, hvis vi ensidigt vil benytte den progressive tilgang eller humanistiske voksenpædagogik i forhold til en demokratisk dannelse (jf. VUC-uddannelsernes bekendtgørelser), da både den progressive pædagogik og den humanistiske voksenpædagogik er mere optaget af (lære)processer end af indhold.

Kapitlet har udfoldet, hvorledes den voksenpædagogiske tradition trækker i en læringsorienteret, selvudviklende retning. Den humanistiske psykologi og til dels den progressive pædagogik har spillet en stor rolle, og begge er markant fokuseret på den enkeltes psykologiske udvikling samt undervisningens form/ metode/ tilgang, men lidet fokuseret på den indholdsmæssige pædagogiske dimension: indhold, sag, formål og samspillet med metoden på linje med teachers thinking og lærerforskningen i figur 1 *Life in the Swamp* (kap. 3). Heri påpeger jeg et dilemma, eftersom VUC's uddannelser: hf og avu, trækker i en almendannende retning, som indbefatter kontinentale hermeneutiske og åndvidenskabelige rødder frem mod en kritisk og handlepotentiell didaktik.

V. Almendidaktikkens dannelsesafsæt

Kapitlets didaktiske blik tager sit afsæt i de almenkvalificerende uddannelser hf og avu og deres fag, som i bekendtgørelsernes formål læner sig op af den åndsvidenskabelige hermeneutiske tradition samt kritisk teori. Kapitlet byder derfor ind med en sammenkobling af den dannelsesorienterede didaktiske tænkning som den er udformet af Klafkis kritisk konstruktive perspektiv, samt Dales ideal om didaktisk rationalitet.

Didaktik

Begrebet *didaktik* stammer fra græsk, og bliver senere et låneord i latin: *didactica*, *didáskein* (for ca. 2.500 år siden), som betyder: *At undervise eller belære, at blive belært eller lære, at lære af egen tilskyndelse*. I programskriftet *Didactica Magna* (1628/1638) af Comenius (1592-1670), var det hensigten at beskrive *”Den fuldstændige kunst at lære alle mennesker alt ...”*. Comenius kaldte det *”den didaktiske kunst”*, som bestod i at *”studere, hvorledes børn og unge vækkes til intellektuel virksomhed og elske de himmelske ting”*.²⁹⁷ Begrebet didaktik indeholder altså to aspekter: Undervisning og læring.

Den kontinentale didaktik retter opmærksomheden mod, *hvorfor* der skal læres det indhold/sagen, der skal læres, og dette må begrundes normativt, ikke ud fra det enkelte fags interesse, ikke ud fra psykologiens indsigt. Undervisningens legitimitet er dens intentionalitet, dens rettedhed, dens sigte med andre mennesker; at ville noget med nogen, om noget. Dette er fx illustreret ved Herbarts (1776 - 1841) didaktiske treklang, en synergi mellem: stoffet/sagen, den lærende, læreren. Al teori om undervisning kredser om treklangen om end det gøres med forskellig vægtning og sigte.²⁹⁸ Didaktiktraditionens afsæt er filosofisk, antropologisk og dannelsesteoretisk med særlig opmærksomhed på lærerens kriterier for indholdsvalg i planlægningen, hvor det normative vægtes højt som udgangspunktet for lærerens valg af indhold og form, heri indlejret en kritisk refleksion over egen praksis. Men måden det skal læres på, måden der skal arbejdes med sagen, er delvist deskriptivt begrundet i empirisk indsigt.

²⁹⁷ (Jank & Meyer, 2006a, p. 14ff; Schnack, 2004a, p. 10)

²⁹⁸ Den angelsaksiske curriculumtradition trækker på psykologien, læringsteorien og den empirisk målbare effekt af uv, hvilket indebærer en optagethed af de overordnede indholdsbestemmelser af skolesystemer og uv-programmer (Gundem & Hopmann, 1996; Hopmann & Riquarts, 1995, 2000; Schnack, 2002a, 2002b, 2004a; van Manen, 1977). Hvor de normative formål er forbeholdt de filosofiske studier, og læreren forventes ikke at tage kritisk stilling hertil (McMurtry, 1991). Dog indgår der også normative overvejelser om formål i angelsaksisk sammenhæng, fx ekspliciterer voksenpædagogen Pratt selve formålet *ideal* fra indholdet i sin fremlægning af den didaktiske treklang og fremstiller det overordnede formål i centrum (1992, p. 205); han træder derved ud af Tylers skygge (1949), men fokus er dog stadig overvejende på, hvordan læreren kan agere og dermed på metodeniveau.

Klafki – Dannelsesteori og kritisk konstruktiv didaktik

I bekendtgørelserne for hf og avu (analyse af fagbeskrivelser såvel som formålsbestemmelser, bilag 3) pointeres det, at kursisterne skal dannes til selvstændige, handlekraftige individer.²⁹⁹ Et sådant normativt sigte, med fokus på opdragelsen til demokrati samt vækkelsen af viljen til mellemfolkelig forståelse, trækker på Kants (1724-1804) pointe om, at: ”*Oplysning er menneskets udgang af dets selvforskyldte umyndighed*”.³⁰⁰ Klafki pointerer med henvisning til Kant, at umyndighed er den manglende evne til at bruge sin forstand uden andres ledelse.³⁰¹ Klafki bygger på den åndvidenskabelige dannelsesforståelse, der opfatter mennesket som *bildsam* (plastisk, formbart), hvilket indebærer en tro på, at mennesket kan lære at tænke og handle moralsk bevidst. Ud fra denne tese bør undervisningen opfordre til selvvirksomhed gennem: selvbestemmelse, frihed, emancipation, autonomi, myndighed, fornuft. Det centrale ved dannelsesprocessens endelige udtryksform, at: ”*dannelse forstås som evnen til fornuftig selvbestemmelse, der forudsætter eller indbefatter emancipation fra det fremmebestemte, som evne til autonomi, til fri selvstændig tænkning og til frit at træffe selvstændige moralske afgørelser*”.³⁰² Gennem den maieutiske samtale kan individet sættes i stand til at tænke, stille gode spørgsmål og handle selv. Her er det undervisningens opgave at hjælpe individet til at finde sig selv, som vælgende det gode og forkastende det onde, udtrykt ved Rousseaus syn på opdragelse som noget negativt. Man bør opdrage uden at virke opdragende.³⁰³ Her foreligger opdragelsens *pædagogiske paradoks*. Hvorledes er det udefra muligt at indvirke på en indre proces? Begge elementer findes i undervisning som fænomen, da det forudsættes at *noget skal læres*, idet man altid underviser *i* noget, og dette bør ske med afsæt i individets personlige evne til *at lære*. Her ses således forholdet mellem frihed og tvang, pædagogikkens iboende selvmodsigelse. Som allerede Kant udtrykte paradokset, stilles læreren over for en dobbelt opgave, når denne skal have sin elev ”*til at tåle en tvang mod hans frihed, og samtidigt selv lede ham i at bruge sin frihed godt*”, hvorved læreren definerer den umyndiges *gode liv*.³⁰⁴

Kontinental didaktiktradition kan illustreres ved Klafkis dannelsesforestillinger. Fagene anses for at være tjenere for den fælles opgave og ikke omvendt. Fagenes discipliner ses som historiske konstruktioner, der har funktionelle fordele, men en ensidighed herpå kan lede hen mod en teknisk formålsbestemmelse, som lader væsentlige dele af (ud)dannelsesprocessen ude af syne. Som Nordenbo beskriver det: ”*The approach of Bildungstheorien can, therefore, be said to rest on the fundamental insight that, through appropriation — that is, the learning of something definite, of something with a specific content — we always learn something other to ourselves.*

²⁹⁹ (Klafki, 2001)

³⁰⁰ (Kant, 1996, p. 71/1783)

³⁰¹ (Klafki, 2001, p. 32)

³⁰² *ibid.* p.31

³⁰³ (Lars. Løvlie, 1997; Rousseau, 1968/1762)

³⁰⁴ (von Oettingen, 2001, p. 43)

This 'something other' must be the touchstone of educational theory and practice. This other is, however, never purely identifiable with the specific content of the curriculum, but is rather hidden within those specifics in such a manner that they function as a kind of conduit or servant to Bildung".³⁰⁵ Således står dannelse centralt for den almene didaktik tradition, som vi finder i VUC's uddannelser. Hvis det alene er fagenes indhold og fortid, som er bestemmende for fremtidens undervisning, sikrer vi ikke, at tage hånd om de potentielt væsentlige udfordringer i fremtiden. Det er ikke fordi, at fagene eller deres indholdsbestemmelser ikke har deres berettigelse, men det er en balancegang. I den forstand er Herbarts treklang stadig relevant, fordi undervisning altid handler om noget. I intentionaliteten er indbygget et formål om læring, selvom læring naturligvis kan forekomme uden undervisning og gør det hele tiden, så kan undervisning ikke forekomme uden en intentionalitet om, at læring må ske, om end det ikke altid er det intentionelle sigte, der kommer til at udgøre udbyttet.³⁰⁶ Genstandsfeltet for didaktikken er således *god* undervisning, dels et normativt og dels et læringsorienteret blik på undervisning som fænomen.

Når Klafki omtaler individets dannelse favner det bredere end barneskolen og kan derfor relateres til den gymnasiale hf og voksenudbudte avu på VUC. Almendannelsen er et mål for individet i dets livslange rejse, som Klafki og den tradition han trækker på, pointerer. "*Almendannelse skal formidle forudsætninger til unge og voksne mennesker, så de kan bidrage til løsningen af disse samtids- og fremtidsopgaver*", "*... denne periodes dannelsesteoretiske ansatser rækker langt ud over rammerne af skoleuddannelse*".³⁰⁷ Almendannelsen som grundkategori stiller "*... krav til os alle, altså også de voksne, om at 'livslang læring', ikke skal resultere i et virvar af usammenhængende sideløbende... modsatrettede enkeltaktiviteter*".³⁰⁸ Klafki henviser til Schleiermachers og Humboldts uddannelses tanker fra starten af 1800-tallet, som repræsenterer den tyske traditions syn på dannelse som uafsluttelig "*..som en proces og opgave, der omfatter hele menneskets levetid*".³⁰⁹ Det bliver i denne optik meningsløst at tale om en begyndelse og afslutning, da dannelse ikke som uddannelse har en start og et sluttidspunkt. Som Hellesnes poin-

³⁰⁵ (2002)

³⁰⁶ (Schnack, 2004a)

³⁰⁷ (Klafki, 2001, pp. 43, 47)

³⁰⁸ (ibid. p. 60) Jf. kap. 4 deler den humanistiske voksenpæd. samme formål om frigørelse gennem dannelsen af kritiske og selvstændigt tænkende borgere. En del litteratur omk. voksenunderviseres strategier benytter almen didaktiske betragtninger, forskellen er blot, at fagenes indhold er dem uvedkommende (M. Christensen & Rosenkvist, 2008; Daley, 2003; Düsterdich, 2009; B. Jacobsen, 1999; Lawler, 2003; Marquard & Sørensen, 2011; Winther-Jensen, 2008b)

³⁰⁹ (Ibid., p35) I DK udvikles i forlængelse af Klafkis senere kritisk konstruktive didaktik en *udfordringens didaktik* af professor i didaktik (DPU) Schnack, hvor *handlekompetence* udgør en potentiel frisættelse. Handlekompetence må ikke forveksles med det senere stærkt udvaskede kompetencebegreb, som omtalt i kap. 2, der ikke indebærer det kritisk frigørende potentiale. I udfordringens didaktik ligger netop en udfordring, hvori dannelsen er omdrejningspunktet. Et bud på indholdsdimensionen, der overordnet indebærer en demokratiforståelse, som ud over at kræve oplyste borgere, vægter viljen til og erfaringen med at være aktør, eftersom det er et dannelsesanliggende, ikke blot et uddannelsesanliggende (Schnack, 1998, 2002c, 2003, 2004b, 2005)

terer”... *når vi går i gang med at danne os selv, er vi allerede blevet dannet af andre*”.³¹⁰ Klafkis tæser anser almindelse som værende for alle mennesker og ikke kun for en elite, et køn, eller en klasse, altså et ideal for beståen og videre udvikling af det fremtidige demokrati.³¹¹ At dannelsesbegrebet historisk set har været associeret med finkultur og brugt i autoritær opdragelsestilgang berettiger ikke til at forkaste det som udtryk for en proces, hvor et individ gradvist kan blive mere socialt myndigt.³¹²

Med Herbart defineres det frie moralske, myndige menneske, som det der begrundes hele formålet med opdragelse og undervisning.³¹³ Herbart får dog kritik for at give stoffet forrang og for at være for snæver i sin optik. Men for sin tid er Herbart nytænkende. Modsat mange renæssancetænkere anser han ikke de lærende for at være tomme skaller, der skal fyldes med viden. De kommer med forforståelser og forestillinger betinget af deres udviklingstrin, og han ser på undervisning som en proces, der udspiller sig mellem de tre dimensioner. Således er didaktik for Herbart mere end blot udvælgelse af indhold, om end han vægter indholdet højt. Da Herbarts tilhængere viderefører en mere instrumentel version af hans tanker, omtales han ofte som grundlægger af den sorte skole. Dog er kritikken delvist berettiget, eftersom Herbart ganske rigtigt ikke inddrager de lærende som aktører.³¹⁴

Klafkis *kategoriale dannelse* positionerer sig midt mellem material og formal dannelse, for som han pointerer, er begge for ensidige i sig selv, og han søger at løse det praktiske problem at føre den lærende og indholdet sammen. Det foregår ved den dobbeltsidede åbning: Når indholdet og den studerende åbner sig for hinanden. Dette gøres via dannelsesmidler – forskellige former for forståelse af indholdet – og i en vekselvirkning mellem indholdet og den studerendes forståelse deraf. Indholdet skal således pege ud over sig selv. Her skal den studerende udtrække kategorier af indholdet, som skal kunne anvendes til bedre at forstå såvel indholdet som verden omkring os. Via kategorierne bliver den lærende bedre til at tyde sin omverden og *dannelsen er kategorial*, da det er gennem kategorier man forstår og tyder verden.³¹⁵ Ligesom

³¹⁰ (2004, p. 157)

³¹¹ (Klafki, 2001, p. 34,53)

³¹² Ser vi på den voksenpædagogiske tilgang, kan den frigørende (fx Freire, 2005; Negt, 2005), den kritisk reflekterende og selvstændighedsgørende (fx Brookfield, 1986; Mezirow, 2005) knyttes an hertil, hvor fokus er på frisættelse gennem erfaringsbaseret uv. og oplysning med et sigte om kritisk at kunne anskue og befærde den verden, den voksne lever i.

³¹³ (von Oettingen, 2001) som senere videreføres af Klafkis kritisk konstruktive didaktik (Klafki 2001, tese 6)

³¹⁴ (Jank & Meyer, 2006a, p. 57; Kyrstein & Vestergaard, 2001, p. 55)

³¹⁵ (Klafki, 1983) Professor i didaktik på Danmarks Lærerhøjskole C.A. Larsen (1915-1982), inspireres kraftigt af Klafkis tænkning, og ligesom Klafkis kategoriale dannelse (og ligesom altså Herbarts didaktik-forståelse) blev Larsens tilgang defineret som for snæver. Men kritikken er dog ikke helt berettiget eftersom Larsen netop eksplicit tilføjer metodik niveauet og de lærendes forudsætninger (1969), men den manglende dynamik og interaktion kritiseres, da Larsen, ligesom Herbart ikke forholder sig eksplicit til interaktionen i rummet. Larsens tilgang kritiseres endvidere for se på uv. som en nedsivningsproces, der ikke har hold i virkeligheden, hvor der ageres med virkelige mennesker, og det samme gælder hans amerikanske kollega Tyler (1949) (Gundem, 1995, p. 306)

Herbarts treklang blev også Klafkis kategoriale dannelseside udsat for kritik. Kritikken kommer fra tre fronter: I) Politisk samfundskritisk, II) Videnskabelig kritik, III) Undervisningspraktisk.³¹⁶

I:

Den åndsvidenskabelige tradition og herved Klafkis kategoriale ide kritiseres af Frankfurterskolen for at forherlige borgerlige dyder og underkende samfundets magtstrukturer. Det får Klafki til at reagere, og udforme sin *kritisk konstruktive didaktik*.³¹⁷ Dog underkender han ingenlunde den kategoriale dialektiske forståelse for spillet mellem en tingslig og åndelig virkelighed, for betydningen af dels formal- og material dannelse, men han tillægger den kategoriale dannelse en samfundskritisk dimension, hvor kategorierne og de kategoriale sammenhænge gennemtænkes ”med henblik på deres samfundsmæssige relevans...(…)... historisk samfundsmæssige kontekster”.³¹⁸ Emancipation tilføjes som undervisningens overordnede mål defineret ved evnen til *selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet*³¹⁹ ud fra devisen om, at retsmæssige og etiske problemstillinger i et demokratisk samfund afhænger af handledygtige myndige mennesker.³²⁰ Hos Klafki tilføjes målet om myndighed en kritisk dimension på grund af kritikken fra kritisk teori, og han tager hermed udgangspunkt i Frankfurter-skolens pointe om, at erkendelse ikke kan være værdifri – heri det *kritiske* – som han foreslår det realiseret i kraft af de *epokale nøgleproblemer* såsom miljø- og fredsspørgsmål,³²¹ via problemstillingerne i undervisningens indholdsdimensioner, i sammenhæng med det alment dannende.³²² Grundtesen lyder ”*Almendannelse er i denne henseende ensbetydende med at få en historisk formidlet bevidsthed om centrale problemstillinger i samtiden og – så vidt det er forudsigeligt – i fremtiden at opnå den indsigt, at alle er medansvarlige for sådanne problemstillinger, og at opnå beredvillighed til at medvirke til disse problemers løsning*”.³²³ Grundlaget for den *konstruktive* side af Klafkis didaktik har et erkendelsesteoretisk grundlag, inspireret af hermeneutikken, en bevægelse som ønsker at forstå mennesket i et dialektisk samspil mellem individ og samfund. Dette skal forstås som problemløsende

³¹⁶ (Jank & Meyer, 2006a, p. 188 ff)

³¹⁷ (Klafki, 1983, 2001)

³¹⁸ (1983, p. 70)

³¹⁹ (2001, p. 287)

³²⁰ I relation til det voksenpæd. felt, ses elementerne selvbestemmelse og medbestemmelse også via erfaringspædagogikkens indflydelse på uv. af voksne, påvirket af den progressive pædagogik anført af Rousseau og Dewey, samt det individorienterede selvaktualiserings fokus hos den voksenpæd. humanisme (Winther-Jensen, 2008b). Fælles er at det centrale for uv. ligger i at valget af indhold må være grundet i den lærendes reelle mulighed for at vælge, tilstræbt af reformpædagogerne i barneskolen (Henriksen & Nørgaard, 1983; Nørgaard, 2000), indført i USA af Lindeman med andragogik (Lindeman, 1956; Winther-Jensen, 2008b)

³²¹ (Klafki, 2001, p. 68) dog på ingen måde et katalog af nøgleproblemer som tematikker for uv., ej heller som en kanon, men som mulige grundproblemer i samtiden, som enhver generation må forhandle i dialog med den historiske overlevering.

³²² *ibid.*, p.43

³²³ *ibid.*, p.73

for fremtiden og ”henviser til det gennemgående forhold i praksis til interessen for at handle, forme og forandre”.³²⁴

II:

Fra videnskabeligt hold kritiseres Klafki for ikke være funderet i empirisk indsigt. Han medgiver, at ingen pædagogisk retning kan sige sig fri for nødvendigheden af empirisk forskning, videreudvikling af erfaringsvidenskabelige forskningsmetoder og resultaterne heraf, om end de må benyttes med påpasselighed ud fra interessen hos dem, der gør brug heraf, og han engagerer sig indgående i konkrete skoleprojekter.

III:

Undervisningspraktisk kritiserer Berliner-didaktikken Klafki for at overse kompleksiteten i praksis. Dvs. den læreteoretiske didaktik, som opstod i 1960'erne i forlængelse af den kritik som dens førende repræsentanter fremførte mod den dannelsesteoretiske didaktik,³²⁵ altså en kritik af Herbarts samt Klafkis videreførelse af det, de opfatter som en ensidig (snæver) vægtning af indholdsdimensionen. Læreteoretisk didaktik model udgør et mere holistisk blik,³²⁶ der spørger til det almene ud over indhold og mål, nemlig begrundelse og kriterier, interaktionen i rummet samt udfaldet heraf.³²⁷ Illustrativt udelukkes en nedsivnings- eller kausalorienteret opfattelse og i form af den kritisk konstruktive didaktik tager Klafki kritikken fra Berliner-didaktikkens brede syn til efterretning.

Klafki tager den samlede kritik til efterretning og viser i form af sit perspektivskema,³²⁸ hvorledes han via den kritisk konstruktive tilgang også forholder sig bredere til undervisningen – i sin betingelsesanalyse – bestående af mål (begrundelsessammenhænge), indhold (tematisk strukturering), medier (indgangsvinkel og fremstilling, midler) og metoder (tilgange). Han relaterer således sin betingelsesanalyse til empiriske belæg, dels normative mål og dels de indholdsmæssige faglige discipliners relationer og en vurdering af disse. Klafkis definition lyder nu ”*En overgribende betegnelse for videnskabelig pædagogisk forskning, teori- og konceptdannelse med henblik på alle former for intentionel (målrettet), systematisk forud gennemtænkt 'undervisning' (i brede-*

³²⁴ (Klafki, 2001, p. 108)

³²⁵ Som fx når Berliner-didaktikken forsøger at distancere sig fra eksplicite dannelse sidealer, men har en langt stærkere elevcentrering og relationerne i undervisningen. Dens normløshed som ideal trækkes tilbage ved Hamburger-didaktikken, som indfører en tydelige normativ dimension igen.

³²⁶ (Jank & Meyer, 2006a, p. 203)

³²⁷ (Jank & Meyer, 2006b, p. 202) Et didaktisk blik må kunne besvare de ni hv-spørgsmål: hvem skal undervises, hvad skal der undervises i, hvorfor og hvordan – med hvem, af hvem, hvornår og hvorhenne (Jank & Meyer, 2006a, p. 19)

³²⁸ (Klafki, 2001, s.302)

ste betydning af reflekteret hjælp til indlæring) og med henblik på den indlæring, der finder sted i forbindelse med en sådan 'undervisning'".³²⁹

Klafki adskiller sig fra den progressive pædagogik på visse punkter, men har også visse ligheder med den. Undervisningens indholdsdimension og vægtningen heraf har hos begge parter stor betydning for anskuelsen af deres tilgange. Det er de progressive pædagogers grundlæggende forudsætning, at den pædagogiske proces må sammenknyttes med de lærendes erfaringsmæssige forudsætninger, derfor anses den lærende som værende centrum for det pædagogiske forehavende, hvilket også forud blev pointeret af fx Rousseau (1712-78), Pestalozzi (1746-1827) og Fröbel (172-1852), der alle fremhæver den lærendes egenværdi. Heri finder vi også dele af Klafkis elementer, når han beskriver læring som en social proces, hvor den lærende må sættes i centrum i form af medbestemmelse og selvbestemmelse i undervisningens indhold og form.³³⁰ Comenius' ideer om, at *tingene* måtte gå forud for kendskabet til *ordene*, at opdragelse og undervisning bør gøres til en almagt og den væsentligste forudsætning for menneskets dannelse, bakes også op af de progressive. Dog har de en særlig interesse i at lade undervisningen styres af netop de lærendes behov og interesser i særlige problemstillinger, frem for faget, dets systematik (som det ellers gøres i den klassiske art liberales tradition) eller et egentligt overordnet formål med den valgte problemstilling, hvorom undervisningen handler (som i den kritisk konstruktive – åndsvidenskabelige dannelsesestænkning, der medtænker mål, indhold og form). Udgangspunktet hos disse pædagoger, der som nævnt tager afsæt i den lærendes interesser, har altså både Dewey og Klafki til fælles, men med en væsensforskel i forhold til sagen og formålet hermed, henholdsvis i en afvisning eller anerkendelse heraf. Hvor Klafki ønsker at pege på en retning for dannelsen, i form af kriterier for valg af indhold (kategorier el. epokale nøgleproblemer), da er Dewey mere optaget af processerne for dannelsen snarere end af indhold som noget specifikt.

De progressive pædagoger henter støtte hos Rousseau i deres betoning af erfaringen og nytten ved udvælgelsen af lærestoffet, nytte for den lærendes naturlige udvikling, ikke for samfundets. Men når de progressive pædagoger omformer *dannelsesprocessen til et mål i sig selv*,³³¹ hvordan sikres det da, at der styres og ledes under selve denne proces? Dewey pointerer, at dannelsesprocessen er en uophørlig proces, og som kun har sig selv som mål.³³² Dannelsen står ikke i et underordnet forhold til noget som helst, intet andet end dannelsen. Den tjener ikke som middel til opnåelse af andre krav, som udenforstående måtte stille, såsom konkurrencehensyn, karriere, samfundsonder eller andet. Men er det op til den lærende selv at udvælge sagen, stoffet, problemet der arbejdes med, da risikeres banaliteter at styre retningen.³³³ Her udgør Klafkis bud

³²⁹ *ibid.* p.110

³³⁰ *ibid.* p.19ff

³³¹ (jf. Winther-Jensen, 1996 overskrift)

³³² (Dewey - democracy and education 1961, p. 50: Winther-Jensen, 2008b, p. 31)

³³³ Dewey imødekommer dog denne kritik og fremhæver den videnskabelige metode som forbilledlig, dvs. en kritisk og kontrolleret måde at lære på, og understreger, at det er læreren som har betydning for udvælgelsen af

et fundamentalt anderledes alternativ, eftersom indholdskriterierne er underlagt de samfundsrelevante, epokale nøgle problemer, og der arbejdes i en særlig retning med sagen: hen mod selv- og medbestemmelse og solidaritet.

Argumenter for brugen af dannelse som central kategori

Jeg anerkender den læreteoretiske pointe, men i en analytisk ramme fremstår dannelsesdidaktikens treklang i sin enkelthed brugbar som afsæt for at illustrere de didaktiske perspektiver, jeg lægger fokus på, eftersom jeg ikke tager afsæt i en optik fra den studerendes side.³³⁴ Jeg tilslutter mig den store spændvidde almenidaktikken favner samt vigtigheden af det dannelsesteoretiske afsæt med fokus på lærerens kriterier for indholdsvalg, men betragter det som væsentligt at også lærerens tilgang inddrages. I den kommende empiriske del fokuseres der på lærerens handlinger i rummet i relation til overvejelserne før, under og efter undervisningen, og treklangens komponenter forudsat den ses som dynamisk, indeholdt lærerens tilgang (kap. 3).

erfaringerne, og kvalificerer de erfaringer, der rummer dannelsesværdi, underforstået at ikke alle erfaringer kan tillægges værdi.

Når reformpædagoger skældes ud for at negligere indholdsdelen og kun hylde rundkreds-pædagogikken, er det ikke helt imeligt. Dewey skriver om den problemorienterede tilgang: *"men ligesom alle andre metode, der ikke bare er metoder af navn, har den bestemte implikationer i forhold til indholdet. Der findes ikke et problem der ikke har et indhold, eller et projekt der ikke indebærer at man gør noget på en måde der kræver en undersøgelse af nye indholdsområder. ...(...)... det viser bare at der er et behov for at undervisere påtager sig deres uddannelsesmæssige ansvar..."* (1933/2005, p. 18)

³³⁴ Jeg ser således ikke på kursisternes interne samspil, ej heller på de mange interaktioner gennem en holistisk optik på klasserummet, el. følgerne heraf (jf. fx antropogene og sociale følger som fx Jank & Meyer beskriver i læreteoretisk model)

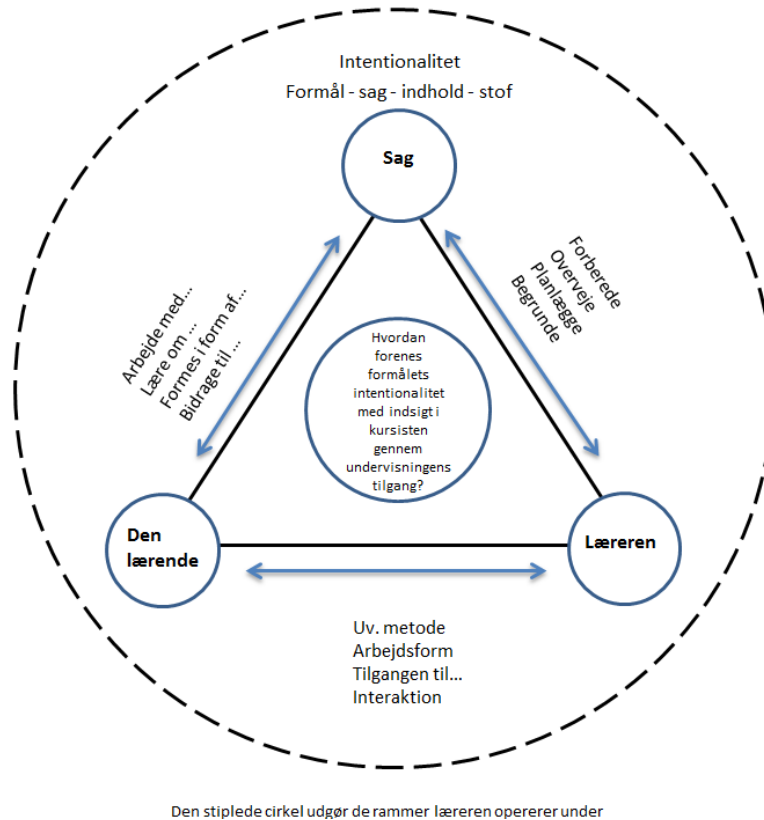


Fig. 3

Som pilene ovenfor indikerer (fig. 3), foregår der konstante interaktioner mellem de tre elementer, og kernen i det hele udgøres af den fjerde del, centrumcirklen, dvs. at lærerens tilgang må begrundes i intentionaliteten, sagen, men samtidigt ud fra indsigt i kursistens og kursistens meningshorisont, heri er indlejret det aktuelle samspil med og kendskab til den enkelte kursist, samt en fra feltet aktuel, empirisk accepteret viden om læreprocesser. I centrumcirkelen indgår implicit de elementer som fx den læreteoretiske tilgang eksplicit definerer som *metodik* og *medier*. Den stiplede yderste cirkel markerer, at der må opereres under rammer, som rækker ud over lærerens intentionalitet og kursistens forudsætninger, oplevelser og interaktion. Disse rammer er beskrevet i kapitel 2, som den tradition VUC's uddannelser er opstået af og de politiske tiltag, der har skabt ændringer i konteksten. Disse har betydning for intentionaliteten, for kursistgruppens sammensætning og for lærerens arbejde.

Herved lægger jeg mig dels op af Klafkis (ovenfor) og Schnacks didaktik definition: *"På denne måde kommer didaktikken forstået som en refleksion, analyse og begrundede beslutninger vedrørende dannelsens indhold uvægerligt til at spænde over hele spektret fra dannelses- og demokratiforståelser og faglig indsigt til planlægning og tilrettelæggelse af konkret undervisning og analyse og forståelse af læreprocesser, - vilkår og – muligheder"*.³³⁵

³³⁵ (2004a, p. 23)

Kritikken af dannelsesbegrebet

Dannelsesbegrebet med dets traditioner og rødder anses af nogle som et forældet begreb, fordi man mener, at det ikke står i rimeligt forhold til de pædagogiske opgaver, der er aktuelle i et demokratisk samfund anno 2014, eftersom det reelt bygger på samfund, hvis levevilkår var anderledes u-demokratiske og havde anderledes strukturer.³³⁶ Som Nordenbo udtrykker det kan det virke omsonst, fordi det at ”... forsøge at rejse debatten om de nonpositionelle goder, altså om dannelsens goder og former, er at forsøge at tilskynde til en pædagogisk diskurs, som det herskende tankemønster har udgrænset”,³³⁷ om end dannelsens afsæt er ildeset i det nuværende politiske klima. Fx ser vi et markant fokus på arbejdsmarkedet, samt uddannelse med henblik på landets vidensøkonomi (kap. 2). Til trods for visse politiske og pædagogiske kredses afvisning forsøger jeg ikke desto mindre at holde tråden til en tradition, som jeg finder væsentlig at inkludere, som et afsæt for at håndtere morgendagens udfordringer. Specifikt for VUC’s uddannelser er det tydeligt, at de kritiske ryster ikke er slået igennem i forhold til formålene, der videregiver arven fra den dannelsesorienterede og kritiske optik.

Mit argument for, at den stadige brug af dannelsesbegrebet som en central kategori udtrykt ved Klafkis brug af kritisk konstruktiv didaktik, er nødvendig, hænger desuden sammen med, at intentionaliteten må have pædagogiske hensigter, handlinger og tiltag, som bør kunne begrundes ud fra et overordnet mål, hvorudfra der tages ansvar. Ingen pædagogisk aktivitet kan sige sig fri for at være normativ, og derfor må den kunne ekspliciteres og begrundes. De pædagogiske hensigter kan også rummes af et tilsvarende dækkende begreb for formålet, når blot det sikres, at de pædagogiske bestræbelser, der sættes i værk på vegne af ”den kommende generation, og hvis det i dag uomgængelige krav til os alle, altså også til de voksne, om ’livslang læring’ ikke skal resultere i et virvar af usammenhængende sideløbende eller endog modsatrettede enkeltaktiviteter”.³³⁸ De nyere pædagogiske teorier omfatter også det nødvendige i en pædagogisk målkategori for den sag man beskæftiger sig med. Fx er der voksenpædagogiske forskere (fx Brookfield og Mezirow), der opfatter sig som kritiske samt emancipatoriske i deres målsætninger, og selvom de ganske vist ser bort fra dannelse som begreb, er begrebet ikke erstatningsløst, idet disse forskere påfylder andre centrale begreber i analog form såsom: *evnen til kritisk refleksion*, *evnen til selv- og medbestemmelse*, *emancipation*, som udgør de overordnede mål med den intentionelle læring. På den måde tjener de nævnte begreber rent strukturelt de samme formål som kategorien dannelse, idet de betegner den centrerede, overordnede orientering og bedømmelseskriterier for de pædagogiske enkeltaktiviteter.³³⁹

³³⁶ Diskussion af begrebet aktuelt i: (Brinkmann, 2007b; Olsen, 2012; Rasmussen, 2012; Schou, 2013)

³³⁷ (Sven Erik. Nordenbo, 2008)

³³⁸ (Klafki, 2001, p. 60)

³³⁹ Problemet med disse (vist i kap. 4) er dog deres ureflekterede stillingtagen til faget/sagen/læreplanen (indholdsdimensionen) og det overdrevne psykologiske fokus på individets udviklingsmuligheder.

Mine bevæggrunde for at benytte dannelsesbegrebet, som i den kritisk konstruktive form, bunder desuden i henstillingen til, at man ved at nedtone et egentligt intentionelt overordnet mål risikerer at ende i samme faldgrube, som de progressive, for hvem undervisningen *kan* tage form af et instrumentelt og metodisk fokus uden sans for målet eller indholdet, men hvor det grundlæggende blot forbliver form. I den henseende er det endvidere risikobelagt at lade sig styre af, hvad læringsteorier eller empiriske analyser udsiger om praksis. Herved kan vi risikere at lade os forføre af samme doktrin som fx den aktuelle evidensbevægelse, hvor kun det vi kan *bevise* har gang på jord. Hvordan vil vi uden en pædagogisk målkategori sikre, at vi styrer verden mod et bedre ståsted og undgå disse års forfærdeligheder i Syrien og Gaza? Hvordan vil vi eksempelvis sikre solidaritet og omsorg for menneskeheden eller miljøet? Dette gøres ikke gennem en simpel læringsmetode.³⁴⁰ Hvis det er selve metoden som er målet i sig selv, da har vi tabt det videre samfundssyn af sigte og fremtiden er ilde stedt. Sagt med Hellesnes ord er dannelse ”... blandt andet det at problematisere samfundet som totalitet og dermed de enkelte funktioner. I et samfund, som har elimineret dannelse, bliver samfundet som helhed ikke problematiseret, og et sådant samfund er totalitært”.³⁴¹

I den empiriske del (kap. 6 og 7) analyseres lærernes oplevelser, overvejelser og deres belæg. Det vurderes, hvorvidt de er funderet didaktisk i henholdt til ovenstående definitioner udformet af Klafki og Schnack. Afsættet er således dannelsesorienteret, almenidaktisk, ikke fagdidaktisk. Årsagerne er: 1) De VUC-lærere der indgår i undersøgelsen underviser på almindelig uddannelser, hf og avu. 2) Jeg undersøger lærernes tilgang med henblik på at kunne udsige noget væsentligt om deres pædagogiske mestring, udvikling, håndtering af undervisningen, dvs. i en bredere optik end den psykologiske læringsorienteret (kap. 3 og 4) samt i en optik bredere end den fagdidaktiske tilgang til undervisningen. Jeg går således ikke i dybden med læreplanerne eller specifik udførelse heraf. Men eftersom lærerplanerne udgør en del af de spørgsmål som almenidaktikken kalder på i form af indholdsdimensionen og argumenterne herfor i relation til hele formålet, må der også spørges til læreplanen, fagenes placering og vægtning, men dette sker ud fra en helhedsoptik, altså set i lyset af aktiviteterne før, under og efter, samt selve interaktionen mellem sagen, lærer og lærende. Den empiriske del opererer med en didaktisk arbejdshypotese, der tager afsæt i forestillingen om, at voksenunderviserens praksis kan kvalificeres i form af refleksion over egne handlinger. Det analytiske begrebsstillads benytter Dales komposition af forskellige niveauer af praksisudførelse.³⁴²

³⁴⁰ Som fx patenteret CL (S. Kagan & Stenlev, 2006)

³⁴¹ (2004, p. 158)

³⁴² (1999) (også benyttet af: Jank & Meyer, 2006a; L. Løvlie, 1972; Zeichner & Liston, 1996) blot ikke så gennembearbejdet i niveauerne som Dale, selv Hattie pointerer dette niveau som afgørende, om end hans meta-analyser i form af RCT studier ikke rummer dette aspekt.

Dale – Didaktisk rationalitet

Daler plæderer for, at lærerhvervet som en professionsuddannelse bør være orienteret mod ”*at skaffe et grundlag for en karrierelang udvikling*”.³⁴³ Det er hensigten at skabe grundlag for en undersøgende og kundskabsrig lærer, og derfor er perspektivet, at den lærerstuderende ”*erhverver sig strategier til konstruktion af ny kundskab*”.³⁴⁴ Men hvad skal der til for at højne praksis i en sådan professionsforståelse? Dale henviser til viden om erkendelsesteori og videnskabsteori fra pædagogisk filosofi, samt kendskab til måder at iagttage, beskrive og bedømme de studerendes adfærd og læringsprocesser på fra pædagogisk psykologi, samt viden om processer for social integration, normer for skolefællesskab og karakteristikker af studerende fra pædagogisk sociologi.³⁴⁵ Her må pædagogikken udgøre det videnskabelige grundlag, som udtryk for dannelsens vægtning af *at være frem for at have*.³⁴⁶

Det er ikke selve undervisningsfaget, der gør læreren til underviser, for læreren bliver professionel uanset skolefag. Via pædagogikken gives et kriteriegrundlag for vurdering af kvaliteten af læreprocesserne. Professionsgrundlaget består af fire kundskabsselementer: 1) Kundskab i de skolefaglige aktiviteter som læreren underviser i. 2) Kundskab i fagdidaktik, hvor de skolefaglige aktiviteter sættes ind i en intern fagplan, med fokus på mål, indhold, metode og vurdering. 3) Kundskab med afsæt i et uddannelsesfilosofisk perspektiv, dvs. at kollegaer indbyrdes kommunikerer omkring det almenidaktiske grundlag for de skolefag de underviser i. 4) Kundskab om pædagogikken, som har til opgave at udvikle kriterier for kvalitet i uddannelsen. Her forbindes undervisningsteori med kundskab, dannelse og opdragelse.³⁴⁷

Dales professionsideal stiler mod skolen som en fuldprofessionel organisation samt det mål, at læreren som professionel handler og tænker *didaktisk rationelt*. Dvs. hans ideal lægger vægt på en uddannelsesinstitution i udvikling, hvori lærerne får tid til at argumentere for faglige valg og fravalg. At handle didaktisk rationelt skal ikke forstås som Schöns kritik af teknik rationalitet. Dales didaktiske rationalitet skal forstås som den mulighed læreren skal gives, hvorved det bliver muligt for læreren at overveje og sikre en meningsfuld undervisningssituation. I rationalitet ligger indlejret evnen til og muligheden for at handle på grundlaget af omtanke, som en del af den praksis læreren udøver dels under og dels udenfor handlingstvång.

Dale beskriver rationalitetsaspektet ved at forklare, at læring i undervisningssituationer må være målrettet, og det betyder at menneskelig handling rummer et intentionelt aspekt. Dog betyder det ikke, at fordi man siger ja til at undervisningen har et mål, er det ensbetydende med at handlingen skal være et middel til et mål. Han refererer til et indre samspil mellem lære-

³⁴³ (1999, p. 11)

³⁴⁴ Ibid.

³⁴⁵ Ibid.

³⁴⁶ (Hellesnes, 2004, p. 166)

³⁴⁷ (Dale, 1999, p. 12,13)

rens og den studerendes aktiviteter i relation til hensigten med undervisningen. Hvis den studerende fx over en længerevarende periode ikke opfatter hensigten med sine aktiviteter som meningsgivende, så bygger undervisningen ikke på et fællesskab mellem parterne, og situationen er didaktisk irrationel. Læreren må håndtere dette og handle didaktisk rationelt over for denne modsigelse, og hermed sikre situationens gyldighed hos den studerende. Gør læreren ikke dette, er undervisningen som socialt organiseret system brudt sammen, dvs. at der er tale om eftergivende undervisning, meningsløs, sort skole.³⁴⁸ Ligesom også intentionalt er indlejret i undervisningens kommunikation, hvis lærerens meddelelsesadfærd fx kommunikerer, at der ikke forventes noget, så er der tale om en undervisning, hvor der er ikke er noget bestemt, der skal læres. Her er det sociale og hensigtsorienterede aspekt i målrettet læring fraværende og den uafstemte kommunikation er en undervisning udført uden didaktisk rationalitet. Såfremt lærer og studerende ikke interagerer ud fra en fælles skabt normativ forventning, så er relationen mellem parterne ikke-eksisterende, kommunikationen er uden social gyldighed, og vi har en eftergivende undervisning, hvilket medfører patologisk kommunikation.³⁴⁹

Didaktisk rationalitet realiseret gennem didaktiske kompetenceniveauer

Didaktisk rationalitet realiseres idealistisk set gennem følgende tre kompetenceniveauer indhold og sammenspil, og tilsammen udgør disse elementerne i indfrielsen af en optimal læringssituation for aktørerne i en uddannelsesinstitution:³⁵⁰ *K1: At gennemføre undervisning*, et niveau hvor læreren er præget af handlingstvang. *K2: At konstruere undervisningsprogrammer*, et spørgsmål om læreplanens mulighed for at blive realiseret, et niveau uden for klasserummet. *K3: At kommunikere teori og selv udvikle didaktisk teori* heriblandt at kunne udføre kritiske analyser af læreplanens mål, indhold og metode og dens konsistens, dens forankring i virkeligheden og dens mulighed for at blive realiseret – et niveau for refleksion, som også rummer refleksion over dansens væsen, altså hele formålet med skole og undervisning.³⁵¹ Lærerens vidensbase må være forskningsfunderet, hvor ”læreren er i stand til at tage forskningsafstand til sin egen undervisningspraksis”.³⁵² Det tredje niveau udgør en metafunktion, og sammenhængskraften mellem de tre udtrykkes således: ”Ved at tænke i begreber (*K3*) om undervisningen (*K1*) og lokalt læreplansarbejde (*K2*) øger man evnen til selvrefleksion. Hensigten er derfor at bidrage til konstruktion af didaktisk teori (*K3*)”.³⁵³ Dales ærinde er, at ”udvikle en aktuel legitimitet i pædagogikken

³⁴⁸ ibid, p.51

³⁴⁹ ibid., p.53

³⁵⁰ (1998, 1999)

³⁵¹ Som Løvlie pointerer er det risikabelt, hvis dette niveau bliver væk (1972)

³⁵² (1999, p. 68)

³⁵³ (ibid. p.49) Kompetenceniveauerne kan sidestilles med forståelsen for generering af viden om pædagogisk praksis jf. fx: (Rasmussen et al., 2007). *K3*: Forskningsbaseret viden, *K2*: Refleksions-/professionsviden, *K1*: Praksisviden. Deres inddeling af forholdet mellem teori og praksis kan perspektiveres til Dale, da alle tre former for viden er væsentlige. Allerede Schleiermacher fastslår, at teori hverken bør eller kan foreskrive praksis, men at teori kan reflektere praksis, og dermed kvalificere de didaktiske refleksioner. Også Herbart betragtede

som opdragelsesteori i det moderne samfund”,³⁵⁴ i kraft af at ”Refleksion og kritisk diskussion af professionens egen autonomi har sin grund i erhvervets forankring i videnskaben”.³⁵⁵ Hvis vi udelader det tredje niveaus kritiske analyser, mangler vi metakritikken som bør være en del af professionen og dens autonomi; i så fald vil kun K1 og K2 udgøre afgørende elementer for professionen og derved underkendes en udviklet relation mellem profession og videnskab.

Pædagogikken og almindidaktiske kompetencer – læringsteoriernes utilstrækkelighed

Til pædagogikken som videnskab hører således det at kunne stille grundlæggende kritiske spørgsmål, hvor dialogen er et vilkår for dannelsen.³⁵⁶ Didaktisk rationalitet indeholder det at kunne udforme samfundskritiske analyser af skolens rolle, at kunne problematisere relationen mellem en vedtagen læreplan og det samfund, den indgår i, hvorfor kritisk samfundsteori inddrages som en del af pædagogikken. Skolen vil da som moderne organisation udføre hvervet i relation til teori, som de ansatte selv udvikler og tilegner sig. Aktørprincippet prioriteres med henvisning til Stenhouses fokus på læreres rolle som medudviklere i udarbejdelsen af læseplaner. Derfor er en effektivering af K3 afgørende for udviklingen af praksis på K1 og K2. Forholdet mellem undervisning og læring fordrer refleksion og bør således indeholde langt mere end intuition (jf. den intuitive ekspert) og være langt mere end en teknisk anordning (jf. den evidensbaserede praktiker), der blot kan appliceres eller udføres som en ren meddelerrolle. Tesen er, at det tredje kompetenceniveau indeholder et udviklingsperspektiv med potentiale til at højne og kvalificere lærerens praksis,³⁵⁷ et perspektiv der er i tråd med TT-forskningen, som ønsker at bane vejen for en refleksiv praktiker.³⁵⁸

Forskningen kan ikke frembringe håndbøger eller manualer for adfærden for god eller effektiv undervisning, men kan til gengæld berige lærerens metaperspektiv på egen undervisning.³⁵⁹ Til undersøgelse af egen undervisning og dens virkning på kursisterne er det således

pædagogikken som et videnskabeligt studie, en refleksionsteori knyttet til filosofien (Oettingen, 2006), hvorfor refleksionen må foregå midt i det pædagogiske projekt, ellers begås den instrumentalistiske fejlslutning.

³⁵⁴ (Dale, 1999, p. 31)

³⁵⁵ *ibid.* p.29

³⁵⁶ Her henviser Dale til (Hellesnes, 2004, p. 172)

³⁵⁷ Ifgl. Dale bør hans ide om didaktisk rationalitet ikke blot reserveres til grundskolen, idet de tre kompetenceniveauer udgør almene didaktiske elementer, der udspiller sig i enhver læreres professionelle virke. (Personlig samtale København, Emdrup (DPU) 31. maj 2011, ved ph.d. kursus i *Didaktisk refleksion i det senmoderne*)

³⁵⁸ Dog uden det samfundskritiske aspekt. Jf. den angelsaksiske arv, hvor refleksionen oftest kun relateres til den empiriske indsigt i metoder og læringstori og det filosofiske og samfundskritiske er afskåret.

³⁵⁹ Se bilag 5 for en kategoriseringsoversigt over forskning og udviklingsarbejder for den gode voksenunderviser, som i en Dales optik kan illustrere de forskellige kompetencer, der menes krævet på de forskellige didaktiske niveauer. Hvor særligt den den studerendes myndighed, voksnes livssituation og læringspotentiale og dermed lærerens anerkendelse heraf påpeges.

Når der i den politiske debat efterspørges forskningsbaseret sikker viden om hvad der virker, må vi slå fast at der ikke eksisterer nogen forskningsmæssig viden, som muliggør opstillingen af generelle regler for, eksempelvis hvordan undervisningens form og metode skal afgøres. Men vi kan pege på, at intenderede virkninger skabes af

ikke tilstrækkeligt med den Schönske refleksion over praksis – der i sit udgangspunkt nok har en eksperimenterende tilgang som er spørgende og undrende i sit udgangspunkt – men som overser didaktikkens kerne. Derfor må tilføjes den omstændighed, at lærerens praksis sættes under en didaktisk lup, således at refleksionen må bero dels på målet og vejene hertil, og i den forbindelse på hvorledes kursisternes erfaringer og læringsproces spiller ind. Målet og deri indholdsdimensionen må bero på en refleksion i dialektisk samspil mellem praksis og intention (således alle K-niveauer). Jf. figur 3 om didaktikkens treklang ovenfor, hvori centrum cirklen pointerer, at lærerens tilgang til undervisningen må begrundes i intentionaliteten/ sagen, men samtidigt have indsigt i kursistens meningshorisont.

I forlængelse af den Schönske refleksionstilgang kan læreren undersøge praksis på mange måder: fx gennem systematisk at observere egen undervisning, at undersøge kursisternes læring ved analyse af fx deres opgavebesvarelser, via egne udarbejdede evalueringer af stoffet, eller ved at interviewe kursisterne. Den reflekterende tilgang er eksperimenterende og kan ske via dialogen med sig selv og med andre, kolleger eller konsulenter om egen praksis og dens intentionalitet. På den måde kan forskningsresultaterne give lærerne indsigt i generelle tilgange og væsentlige karakteristika ved kvalitet i undervisningen. Men det der virker i den lokale kontekst må tage afsæt i det enkelte hold, i samspil med dets fagformål decentralt stillet, som i sidste ende udføres af læreren selv. Lærerne må således pålægges og påtage sig ansvaret for at indsamle viden om, hvad der fungerer for dem på det enkelte hold og registrere sig de erfaringer, gode som dårlige, de gør sig. Dermed er vi tilbage ved afhandlingens udgangspunkt; at det er afgørende at undersøge lærerens praksis, hvori Dales didaktikforståelse udgør en del af mit blik på lærerens arbejde i den trelede proces og danner grundlag for min undersøgelse af VUC-lærerens praksis.

Opsummerende på afhandlingens teoretiske del

Kapitel 5 tager afsæt i, at VUC-uddannelserne (hf og avu) bygger på hensigten om dannelsen af det hele menneske gennem en myndiggørelse (bilag 3). Kapitlet byder derfor ind med en sammenkoblet didaktisk tænkning bestående af kritisk konstruktiv didaktik, samt idealet om gennemførelse af undervisningen med didaktisk rationalitet. Her forstås undervisning som en interaktion mellem individer, hvor læring opstår som følge af den enkeltes egne konstruktioner, hvori læring anses for at være en uforudsigelig proces og ikke et produkt, der lader sig entydigt måle og veje.

fundamentale kvaliteter i uv. hvis konkrete manifestationer kan være mangfoldige og afhænger af en lang række konkrete omstændigheder, som altid må relateres til det lokale niveau. Man kan summe forskningen om virkningsfuld uv. ned til, at det er selve lærerens undervisning og relation til de lærende, samt strukturering af indholdet, dvs. at fungere som en tydelig leder af fremgangsform og vurdere de lærendes udbytte. Som Lauersen opsummerer (1999a, 2006) og Meyer (2012/2004), samt den amerikanske forskning sammenfattet af Brophy og Good 1986/(jf gengivelse i: Lauersen, 1999a, 2006). Samt Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning (S. Nordenbo et al., 2008). Se yderligere detaljeret i bilag 1.

Idet undervisningen foregår ud fra et kritisk og dannelsesorienteret perspektiv, må også læringsperspektivet favne bredere end blot (fag)fagligt. Dannelsens formål udgør ikke et slutteligt målbart resultat, men stræber derimod efter opnåelsen af myndighed, hvor processen bl.a. består i udviklingen af selvstændighed samt evnen til at stille kritiske spørgsmål. Her består undervisningens opgave i at kvalificere den sunde fornuft, dette udmøntet i målet om emancipation i form af evnen til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet.

Når undervisningens intentionalitet forventes at føre til læring, indebærer det en reel oplevelse af gyldighed for den studerende, hvilket kræver lærerens indlevelse, og dermed fordrer didaktisk refleksion, hvorved læreren kan åbne for indlevelse i stoffet ved at formidle en åbning af verden for den studerende. Refleksionen er et grundvilkår i Dales professionstanke, som sammenkæder begreber om undervisning på et teoretisk plan, K3, over planlægningen i læreplansarbejdet, K2, til den endelige udførelse i klasselokalet, K1. Didaktisk rationalitet opnås via kompetenceniveaurnes sammenhængskraft og udtrykker i min opfattelse en mulighed for at højne praksis. Herved dikterer teorien ikke praksis, men teori kan reflektere praksis, hvor den didaktisk set rationelt handlende og tænkende lærer forventes at navigere dialektisk mellem de tre kompetenceniveauer. En effektivering af K3 er afgørende som medvirkende til at højne praksis, hvilket indbefatter lærerens metarefleksion over formålet, dvs. dannelsens væsen, som evt. kan udmøntes i, at lærerne indbyrdes kommunikerer og opbygger didaktisk teori.

Opsummerende på kapitel 2-5 ses nogle parallelle løb, som ikke mødes inden for VUC-feltet. Kapitlerne har skabt grundlag for at svare på afhandlingens første arbejdsspørgsmål (s.14), som er at lave en afdækning af praksis-litteraturens antagelser, vægtninger og forskelligheder indenfor det voksenpædagogiske felt som grundlag for en forståelse for VUC-lærerens pædagogiske praksis. Kapitel 2 viste, at der er et politisk fokus på livslang læring og individets kompetencer med henblik på en funktionsdygtig arbejdskraft, hvor borgernes uddannelse skal gøre gavn, som samfundets fremtidige vækstpotentiale, hvilket taler imod dele af VUC-uddannelsernes bekendtgørelsesformål. Der er et udpræget læringsorienteret fokus inden for forskning i læreres udvikling af praksis (kap. 3), som ikke medtænker undervisningens pædagogiske kompleksitet, indhold eller sagen. På samme vis har det voksenpædagogiske felt (kap. 4) også et udpræget individorienteret udviklingsfokus på undervisningens formål, samt en vægtning af undervisningsmetoder frem for indhold. Men samtidigt trækker de ministerielle bekendtgørelser for VUC's uddannelser hen mod den åndsvidenskabelige hermeneutiske dannelsesstradition samt kritisk teori, eksemplificeret ved Klafkis kritisk konstruktive uddannelsesstænkning (kap. 5). Der er således forskellige vægtninger af VUC-lærerens praksis, som udformer sig i flere parallelle løb, men da disse ikke finder sammen, skabes et potentielt dilemma, når man skal lave almendannende uddannelser for voksne. Denne lærerens praksis undersøges i afhandlingens empiriske tilgang til feltet.

VI. Den empiriske undersøgelses metodeovervejelser og design

Først fremlægges den empiriske undersøgelses formål, dernæst beskrives de metodologiske overvejelser, hvorefter undersøgelsesdesignets indsamlingsmetoder og spørgetilgang begrundes. Herefter operationaliseres de metodologiske refleksioner til en konkret analysestrategi, som udgør baggrunden for fundene, der præsenteres og diskuteres i kapitel 8.

Undersøgelsens formål og spørgsmål

VUC har fået en betydelig tilstrømning af kursister over de seneste år, hvilket har ført til et mere uhomogent klasserum. Institutionen løfter den del af befolkningen, der har store boglige udfordringer, hvilket ingen anden aktør i uddannelsessektoren formår. Her udfylder lærerne en betydningsfuld rolle, og derfor bliver det interessant at se på, hvordan (og om) lærerne lærer at handle didaktisk kompetent i egen praksis. Først på den baggrund kan vi forholde os til initiativer inden for det voksenpædagogiske VUC-felt.

Intentionen med det empiriske studie er at undersøge læreres erfaringer, deres didaktiske bevæggrunde og belæg for praksis set i lyset af den almendidaktiske optik (kap. 5). Jeg ser på, hvordan VUC-lærerne oplever egen praksis, ikke blot for at gengive deres oplevelser, men særligt med henblik på en vurdering af lærerens didaktisk mestring af egen praksis.³⁶⁰ Målet med den empiriske del af afhandlingen er at opnå indsigt i:

- A. Hvordan oplever læreren sin praksis? Ved undersøgelsen af dette opnås indsigt i, hvordan de mulige udfordringer opfattes og håndteres didaktisk.
(doxa – dvs. det som kun læreren kan opfatte)
- B. Hvorledes og i hvor høj grad er lærerens praksisbeskrivelser didaktisk funderet?
Ved undersøgelsen af dette opnås indsigt i, i hvor høj grad erfaringerne rummer et didaktisk læringspotentiale.
(epistémé – dvs. med hvilke belæg handles der didaktisk)

Spg. A kalder på en livsverdensoptik med afsæt i informantens levede liv (her arbejds erfaringer), og som vi har set i kapitel 3, udgør både lærerens holdninger samt hans erfaringer fra praksis og eget liv en medbetydende faktor i hans undervisning, hvorfor begge dele må belyses.

³⁶⁰ Jeg peger på, hvordan "*teachers reason about their practice*" (og ikke blot som fx: Gholami & Husu, 2010; Gholami, 2007), der refererer til lærerens *general pedagogical knowledge* med ref. til: (Borko & Putnam, 1996), kun henholdt til den ene dimension af den didaktiske treklang, som i megen angelsaksisk forskning er uv. strategier udtrykt ved et særligt blik for metoden.

Spg. B kalder på informantens uddybende argumentation som grundlaget for indsigt i lærerens didaktiske fundament i dennes håndtering af praksis. Hermed belyses, hvordan den enkelte lærer retfærdiggør sine handlinger, og derved kan undersøgelsen pege på, ikke bare hvad læreren mener eller erfarer (pkt. A), men også hvordan det læreren mener han gør, er didaktisk relateret (pkt. B). Dette kan tilsammen være med til at specificere i hvor høj grad lærerens undervisningspraksis rummer et didaktisk læringspotentiale, jf. afhandlingens overordnede formål.

Mine metodologiske overvejelser reflekterer den indsigt, vi har fra lærerprofessionsforskningen, CDP og TT, om at praksis er tavs, kropslig og svagt reflekteret. Genstandsfeltet omhandler en ofte ikke italesat praksis, en tavs viden som lærerne bærer på. Mine metodologiske overvejelser kredser om, hvorledes disse tavse dimensioner kan tildeles en stemme. Hertil må den fortolkende og kvalitative forskningstilgang benyttes.

Undersøgelsens brug af kvalitativ metode

Undersøgelsens videnskabsteoretiske afsæt kan beskrives ved den forstående forskningstypes hermeneutiske erkendelsesinteresse, baseret på den udforskedes perspektiv, intentionaliteten i menneskelig handling, tænkning og følelse, hvor princippet om *mening* er lokaliseret i ophavsmandens bevidsthed, her lærernes. I forsøget på at forstå lærerens levede liv tages afsæt i hermeneutikkens tradition, hvor spiralens veksel mellem del og helhed udgør fortolkningsgrundlaget.³⁶¹ Her søges ikke en *forklaring* på, hvorfor lærerne handler som de gør, men derimod et ønske om nå frem til en *forståelse* (*Verstehen*) for lærernes oplevelse af deres praksis i kraft af indlevelse og fortolkning.³⁶² Spørgsmål A er på jagt efter dybden, beskrivelsen af detaljen, ikke forklaringer i form af mængde i repræsentativitet, generaliseringsgrad eller kausalitet.³⁶³ Snarere tilstræbes muligheden for at genkende mønstre i sammenlignelige kontekster eller fænomener gennem en data mættethed både hos den enkelte informant og på tværs af alle informanter.³⁶⁴ Med afsæt i det kvalitative studies force undersøges det, hvordan et fænomen kan forstås i en særegen og social kontekst.

Kvalitetskriteriet for udviklingen af den empiriske undersøgelse rummer det at kunne sætte lid til data, at sikre troværdighed og opnå gyldighed ud fra de præmisser, som den

³⁶¹ Vi må favne ånden fra den anden, hvilket ikke kan simplificeres til en ren kognitiv forståelse, men en omfavning af det hele levede liv, som van Manen udtrykker det: "*In Dilthey's terms, we understand ourselves and others only in re-experiencing, by inserting our own experienced life into every form of expression of our own and others' lives. Understanding is reserved to designate the operation in which the mind grasps the mind (Geist) of the other person. It is not a purely cognitive operation of the mind at all, but that special moment when life understands life*" (1977)

³⁶² *Naive epistemologisk foundation* jf: (van Manen, 1977, p. 217)

³⁶³ (Karpatschof, 2010)

³⁶⁴ Mættethed forstås ikke som i kvantitativ hyppighedsforstand, men om begreberne som fremtræder, er placeret i en regelmæssighed frem for en tilfældighed, dvs. om det begreb/temaerne fremtræder forskellige steder i beskrivelserne af analysen (Schultz Jørgensen, 1989, p. 36): *korrespondens*. Mættethed kan ses i Nvivo cd og i datakilde-bilagbindet, hvis systematik og transperans optegner fremkomsten af regelmæssighed dels i kilderne og dels hos informanterne

kvalitative forskning opererer under. Med *gyldighed* henvises til holdbarhed eller sandhed, noget vi kan sige foreligger dokumenteret. Hvor en snæver Poppersk tolkning af gyldighedskriteriet om *reliabilitet* forstås som mulig gentagelighed, testbarhed og forudsigelighed, er genstandsfeltets erkendelsesinteresse her ikke at udsige en universal sandhed, men at opnå indsigt i et kompleks samspil mellem disse specifikke mennesker i handling. Jeg opererer ud fra tesen om, at den kvalitative forsknings holdbarhed, sandhed og dokumentation må opfylde kravet om transparens, således at valg af metoder, samspil, analysestrategi og proces er gennemsigtigt;³⁶⁵ jeg taler derfor ikke om at sikre reliabilitet. Tager man dette begreb i brug underkendes den kvalitative forsknings særegenhed.³⁶⁶ Jeg gør af den årsag eksplicit opmærksom på fremgangsform og refleksioner og valg af tilgange samt af analyseprocesbeskrivelsen. Jeg taler ikke om at validere, men om at sikre gyldighed. *Intern gyldighed* over for feltet (voksenunderviserer), de deltagende lærere eller overfor de enkelte datakilders resultater. *Ekstern gyldighed* over for omverdenen, som skal kunne drage nytte eller erkende betydning heraf i en forståelse for den beskrevne kontekst.

Forberedelse og tilrettelæggelse af empirisk undersøgelse

Hvordan kan den empiriske undersøgelses to delspørgsmål udmøntes i undersøgelsesmetoder? Det har været afgørende at udforme et design, som sikrer, at lærernes praksis bliver tydeliggjort. De levede erfaringer befinder sig i den Schönske sumpede underverden, hvorfor der må vælges metoder, som kan løfte erfaringerne ud i lyset så tæt og tro mod lærerens erfaringer og førstehåndsoplevelser, som det er muligt.

Det har været min intention at sikre, at lærerne får tydeliggjort deres erfaringer, handlinger, overbevisninger og overvejelser (spg. A) i relation til praksis. Dernæst belyses disse i relation til et didaktisk fundament (spg. B). Mine metodeovervejelser beskrives nedenfor først ved pilotafprøvningen, dernæst ved hovedundersøgelsens endelige design.

Pilotundersøgelse

Som indledning til min endelige dataindsamling har jeg udarbejdet en løst struktureret interviewguide,³⁶⁷ som fokuserer på lærerens erfaringer både aktuelle og karrieremæssigt tidligere, disse er benyttet ved to pilot-interview med to lærere (M og K) med henholdsvis 12 og 10 års erfaring, foretaget i august 2011.³⁶⁸

³⁶⁵ Jf datakildebilag og analyseproces og fremkomst af temaer som transparente processer.

³⁶⁶ (Schultz Jørgensen, 1989; Tanggaard & Brinkmann, 2010)

³⁶⁷ Bilag 7

³⁶⁸ Begge klasselærere i folkeskolen, henholdsvis for indskolingen (k) og udskolingen (m), disse blev spurgt, fordi min kontaktflade indenfor folkeskoleregi er stor. Og eftersom som det var en afprøvning af mulighederne for at komme til at tale om praksis som fænomen anså jeg det for tilstrækkeligt at afprøve dette med lærere i folkeskolen.

Gennem samtaler med de to lærere og via aflytningen af pilotinterviewene blev det bekræftet, at læreres indsigt i egne praksisprocesser er svære at frembringe, endsige genkalde sig. Blot det at referere til specifikke undervisningserfaringer og fokusere på dem, indholdet og valgene og de handlinger man foretager herunder, er en udfordring. Efter jeg havde spurgt ind til og rundt om emnet, kom der dog ord på lærerens erfaringer, men oftest var responsen blot, ”*det siger erfaringen mig*”. De konkrete data jeg fik, bestod i høj grad af generelle ytringer, såsom: ”*det kan klassen godt lide*”, eller ”*det synes jeg er hårdt*”. Den kvindelige lærer sagde, at det var svært at sætte ord på, at hun behøvede tid, og at det var svært ”*at finde frem*”. Senere i interviewet forsøgte jeg at initiere en refleksion over selve det at undervise og stillede spørgsmål såsom: ”*hvad mener du karakteriser en god undervisningstime, eller en god underviser...*”, men også her var vokabularet svært at fremdrive, og responsen blev ved idealbeskrivelser uden begrundelser eller relation til konkrete episoder. Det er i sig selv et fund, at lærerne ikke har eller i hvert fald ikke benytter et sådant vokabular, og alene dette bekræfter den tavse dimension i praksis.

Efter disse interview blev det klart for mig, at for at frembringe dybere indsigt i lærerens praksis, måtte jeg have en specifik episode at tale ud fra, dvs. et samtalefundament for den ellers tavse dimension.³⁶⁹ Jeg lod mig særligt inspirere af metoden hvor lærer(studerende) arbejder med *reflective journals*³⁷⁰ i form af åbne spørgeskemaer.³⁷¹ På den baggrund benyttes åbne spørgsmål, der tager afsæt i specifikke episoder. I disse, som jeg kalder *refleksionsnotater*, noterer læreren sine svar på åbne spørgsmål. Svarene er lærernes overvejelser over erfaringer med undervisningen,³⁷² og benyttes i min hovedundersøgelse som afsæt for spørgeguide til interviewsamtalen. De endelige spørgsmålsformuleringer i refleksionsnotatet er resultatet af en pilotafprøvning ved fire andre lærere med individuelle erfaringsrammer på 3-5 år,³⁷³ hvor mine formuleringer er blevet korrigeret i henhold til, hvordan lærerne umiddelbart svarede på spørgsmålene.³⁷⁴

³⁶⁹ Inspireret af refleksiv uv. (Day, 1993, 1999; Grant & Zeichner, 1984; Kelchtermans, 1993b; Munby & Russell, 1994; Russel & Munby, 1991; Zeichner & Liston, 1987).

³⁷⁰ Jeg benævner det ikke *reflective-journals*, som fx Posner (1992), de det kan misrelateres til sygdomsdiagnosticerende konnotationer, registrering i lægelig journalforstand, hvorimod et *notat* er mere neutralt, det kan forstås som en bemærkning, en notits, og på den måde opfattes som fortællerens bemærkning/notat.

³⁷¹ Kelchtermans kalder det spørgeskemaer med åbne spørgsmål (1994)

³⁷² Jeg valgte ikke at kalde det spørgeskema, fordi det ikke antager form som i en opponions survey, det berettiger ikke til samme karakteristisk, primært grundet det lille svarmateriale/respondenter. Beskrivelsen, *refleksionsnotat*, skal forstås sådan at læreren gør sig et notat over sine erfaringer.

³⁷³ To der underviser på universitet, og har undervist dels i folkeskolen og dels på lærerseminariet, en på mellemtrinnet i folkeskolen og en i indskolingen.

³⁷⁴ Lærerne fik tilsendt refleksionsnotatets spg. pr. mail. De gav feedback i forhold til, hvorledes de havde opfattet spg., så jeg kunne benytte deres svar som afsæt for en interviewsamtale om praksis, således at jeg fik indsigt i den tavse dimension.

Hovedundersøgelse

Den endelige undersøgelse er foretaget i efteråret/ vinteren 2011/2012, hen over 7 måneder, den er empirisk forankret på et af de gennemsnitligt mindre VUC'er,³⁷⁵ og fokuserer på: hf-2-årig, hf-enkeltfag og avu.³⁷⁶ Informant info, datakilders kronologi, form og varighed findes i bilag 6.

Kontakt og valg af informanter

Informantgruppen består af 10 frivilligt deltagende lærere fra samme VUC,³⁷⁷ timebetalt for deltagelsen af ledelsen på institutionen.³⁷⁸ Antallet af informanter er begrundet i min stræben efter at opnå dybde i mit billede af praksis.³⁷⁹ De er ligelig fordelt mellem lærergrupperne (hf og avu) for at sikre en afspejling af VUC's to uddannelsesniveauer. Jeg undersøger ikke de fagspecifikke forskelle og har derfor ikke ønsket særlige fagkombinationer. Informanterne er blevet tildelt pseudonymer, men institutionen er ikke strengt anonymiseret, efter aftale med ledelse og lærere.³⁸⁰

Frivilligheden er et krav for deltagelsen, da det er afgørende for at ville engagere sig som informant, både ved udfyldelsen af notat og ved samtale og åbenhed om sin praksis. Ved et fællesopstartsmøde, august 2011 med de 10 frivillige lærere, præsenterede jeg et eksempel på, hvordan et spørgsmål i et refleksionsnotat lyder, da jeg betragtede det som afgørende, at lærerne vidste, hvad de gik ind til, og på hvilken måde de ville blive bedt om at engagere sig. Frivilligheden fordres for at sikre samtalens frihed, som er en nødvendig forudsætning for en konstruktiv dialog om en praksis, der bliver udfordret og undersøgt.³⁸¹

³⁷⁵ De fem største institutioner: KVUC og VUC Fyn: over 3000 årskursister. VUC Aarhus, Syd, Storstrøm, Nordsjælland: over 1000. Heri ligger det pågældende VUC's årskursister, som et gennemsnitligt VUC, når vi ser bort fra de fem største i landet (VUC, 2014b, p. 44). Det pågældende VUC udbyder hf-2-årig, hf-enkeltfag, avu, fvu, obu (ordblinde), men ikke GS (gymnasial supplering) ligesom 13 ud af de 31 VUC'er ikke tilbyder.

³⁷⁶ (VUC, 2014b, p. 10)

³⁷⁷ Undersøgelsen ser på, hvordan et fænomen kan forstås i en særegen og social kontekst, det kvalitative studies force, og i den henseende er gruppen af lærere ikke nødvendigvis repræsentativ for hele VUC feltet, der laves et nedslag som har værdi i kraft af dens dybde, som af praktiske hensyn vil være umulige for en enkelt person i en større anlagt skala.

³⁷⁸ Kontakt til VUC d. 26.04 2011, bilag 8. Jeg ønskede ml. 8-12 lærere. Lærerkollegiet fik herefter uddelt en folder omkr. Projektet. 10 meldte sig frivilligt.

³⁷⁹ Informant antal hænger sammen med fokus på datamætthed, dvs. at der under og efter indsamlingen. samt i analysefase viser sig at være genkendelige mønstre i materialet (Tanggaard & Brinkmann, 2010, p. 32 taler om et "mætningspunkt"). Min data nåede et mætningspunkt, undervejs i indsamlingsfasen, eftersom jeg foretog delvis kontinuerlige fortolkninger af materialet, da det kræver en kort analyse at lave interviewguide på baggrund af lærerens besvarelser i refleksionsnotatet - hvorfor antallet af informanter og datakilder i sig selv vise sig at være et udtryk for et mætningspunkt.

³⁸⁰ Jeg har fx efterfølgende afholdt workshop på en landsdækkende konference om VUC sammen med en af informanterne, som heri fremstår som repræsentant for VUC.

³⁸¹ Dog kan det faktum, at informanterne deltager af frivillighed betyde, at der måske er noget særligt ved den gruppe lærere, som deltager, dvs. de er evt. mere progressive, når de frivilligt vil diskutere og udstille deres praksis. Men min erfaring fra tidligere har vist at tvang kan være problematiske, såfremt det er et ledelseskraft (Lund & Wahlgren, 2010; Wahlgren, 2010a)

Undersøgelsens design og udførelse

Undersøgelsens design tilstræber at belyse forskningsspørgsmålet via en triangulering af dels metoder og dels datatyper for at sikre undersøgelsens gyldighed.³⁸² Dermed sikres det, at undersøgelsen kommer i dybden, samt at fænomenet belyses fra flere sider, og derfor vil man kunne fæstne større lid til fundene, vel vidende at trianguleringen på ingen måde derved sikrer præcis gengivelse af genstanden der undersøges. Trianguleringen er ligeledes foretaget i forsøget på at vække den tavse dimension til live via forskellige indgangskanaler.

Da vi ved, at mennesker har svært ved at etablere en erkendelsesmæssig og italesat forbindelse mellem, hvad man har erfaret, og hvad man deraf har lært, er det en svær opgave at få indsigt heri. Eraut udtrykker det således. ”People recognise that they have learned things through experience, but do not necessarily remember how or when”.³⁸³ Og som han videre udtrykker det, har forskning i eksperterens viden ikke fundet svaret: ”One of its best established findings, which is of considerable significance for our study is that people do not know what they know”.³⁸⁴ Mit design tager metodisk udgangspunkt i en specifik hændelse, for på den måde at knytte handling til praksis og overvejelserne herover sammen i én og samme dialog. Designet består af følgende metoder (fig. 4), nummereret efter indsamlingsfasens kronologi.

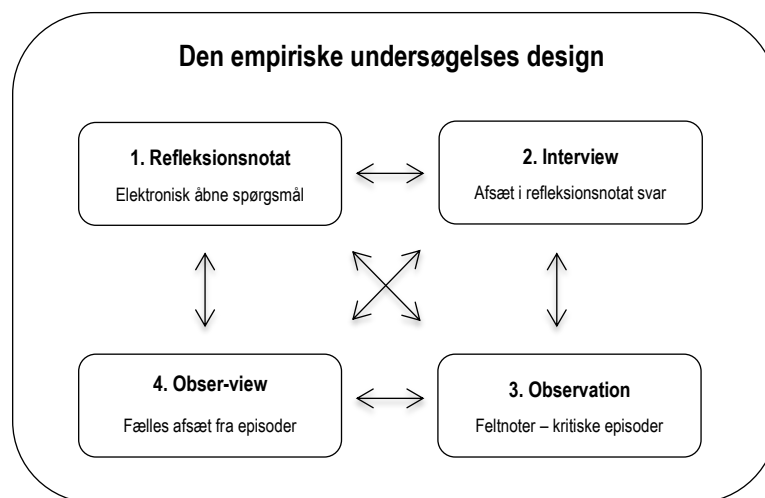


Fig. 4

De fire forskellige tilgange skal sikre inkluderingen af lærerens praksis i den didaktiske treklang og samtidig også omfatte en mulig synergi mellem de tre didaktiske kompetenceniveauer. De to empiriske spørgsmål forsøger at frembringe lærerens refleksion (K3) over sin praksis i relation til sin erfarede praksis (på K1, K2). Således gør undersøgelsen brug af dels en livsverdensoptik

³⁸² (Gibbs, 2007, p. 86)

³⁸³ (2009, p. 2)

³⁸⁴ (Erauts understregning 1994, p. 15)

(spg. A), som skal iværksætte en refleksion over praksis (spg. B) som en synergi mellem alle tre niveauer (K1↔K2↔K3). Denne tilgang er valgt på baggrund af erfaringer fra pilotinterviews og på baggrund af litteratur relevant for feltet (kap. 3 og 4). Pilene indikerer at gennem skriftlighed (1), dialog (2), observation (3) og igen dialog (4) bliver mit fokus på lærerens praksis belyst i en dynamisk proces. Selvom der er en kronologi i indsamlingsfasen, refererer alle kilderne fra hver enkelt lærer til hinanden, i analysefasen, hvorfor pilene går på tværs i centrum. Dette sker især i analysen, men også i dialogerne mellem lærer og forsker. Nedenfor beskrives og begrundes hver enkelt metode, samt hvordan den er udviklet til en datakilde.

Refleksionsnotat³⁸⁵

Refleksionsnotatet³⁸⁶ består af et elektronisk Word dokument, sendt via mail korrespondance mellem forsker og lærer.³⁸⁷ Notatet består af seks korte, lukkede spørgsmål, som er formelt informative omkring alder, køn, erfaring, fag og niveau, efterfulgt af otte åbne spørgsmål vedr. specifikke episoder, der har til formål at igangsætte en refleksionsproces omkring lærerens didaktiske handlinger og overvejelser.³⁸⁸ Kronologisk set forløb indsamlingen således, at jeg modtog det udfyldte elektroniske refleksionsnotat per mail fra læreren, to dage forud for interviewet, og på den baggrund udarbejdede jeg en spørgeguide specifikt til formålet.

Refleksionsnotatets udformning af spørgsmålene er inspireret af formen fra *journal writing*, hvor dialogen omkring lærerens erfaringer, inklusive deres didaktiske valg og handlinger (både forstået som på K1, K2, K3), finder sted i det efterfølgende interview. I notatet spørges der til en faktisk hændelse for at få indsigt i praksis og herudfra bevæger samtalen sig rundt om episoden via elementerne i den didaktiske treklang. Den metodologiske udvikling og spørgetilgangen i notatet kan relateres til flg. 3 forgreninger, opstillet på baggrund af database søgning, jf. kap. 3, bilag 1.

1. Udvikling af en reflekstilgang – fx gennem *Reflective journal writing*

Udviklingen af en refleksiv synsmåde involverer tilgange og studier, som metodologisk opererer med at stille spørgsmål, der skaber gode forhold for at udvikle refleksiv praksis. Dette er særligt

³⁸⁵ Jf. den didaktiske trekants intentionalitetsdimension (sagen/indhold) er det også afgørende at få de planlægningsovervejelser og afgørelser læreren gør sig (K2) i relation til kursistgruppe, indhold og metode indfanget. Her drejer det sig ikke udelukkende om, hvad der sker i rummet (K1), men hvad der sker udenfor rummet, når læreren forbereder sig (K2). Dertil vil jeg enten kunne benytte lærerens årsplan, uv. holdbeskrivelser som datakilde. Men herved vil jeg samtidigt mangle lærerens argumentation og bevæggrunde for til- og fravalg i forhold til metode, kursist og mål. Derfor kan en beskrivelse af bevæggrundene fra læreren beskrevet i refleksionsnotatet være en mere passende datakilde.

³⁸⁶ *Refleksionsnotatet* kan til tider blot være refereret *notat*.

³⁸⁷ Lærernes har fået tilsendt notats spørgsmål mindst en måned forud for det første interview.

³⁸⁸ Alle lærernes udfyldte refleksionsnotater bilag 10, indeholdende lærerens skrevne svar og mine tilføjede gule markeringer, dvs. interviewguide tilføjjet.

benyttet som initierende for lærer(studerendes) udvikling af praksis³⁸⁹ og indenfor voksenundervisning ved Brookfield (kap. 4). Intentionen er at udvide lærerens bevidsthed om bevæggrunde og påvirkninger som spiller ind på undervisningen, og det sker via en spørgende tilgang, der konfronterer lærerne med ubevidste *lokale teorier*.³⁹⁰ Det er en måde, hvorpå man kan afklare sine vaner ved at stille udfordrende og opklarende spørgsmål,³⁹¹ og hvorved læreren gennem en optik på egen praksis bliver bevidstgjort (på K3 niveau) og kan stille spørgsmål til hvad, hvorfor og hvordan ud fra den didaktiske treklang.

2. Samtale med den Anden – fx gennem arbejdet med *practical arguments*

Gennem udarbejdelsen af et praktisk argument på baggrund af et umiddelbart praktisk ræsonnement, kan der åbnes op for de tavse dimensioner og via argumentationen udvikles et praktisk argument, hvor læreren i processen udfordres og støttes i dialogen med den Anden.³⁹² I dialogen udvikles det umiddelbare praktiske ræsonnement frem mod et reflekteret argument (på K3), som kan få betydning for praksis (K1,K2) Men det kan være for abstrakt, hvis samtalen tager afsæt i et ideal (jf. pilotstudiet) hvorimod afsættet i en specifik episode, som lærere genkalder sig og beskriver i refleksionsnotatet, giver et konkret udgangspunkt for dialogen, som derfra kan bevæge sig frem mod idealet, ideerne og tilbage igen, som en synergi mellem de tre K niveauer.

3. Afsæt i praksiserfaringer – fx gennem *critical incidents*

Store dele af læringsforskningen (kap. 3) anser læring som en følge af særlige, skelsættende hændelser af større eller mindre betydning for videre handling og holdning. Her bygger forskningen i læreres udvikling (fx gennem livsbiografiske tilgange) på læreres fortællinger om et langt livs erfaringer og ser herudfra på de *kritiske episoder*, *kritiske personer*, eksempelvis ved at spørge ind til lærerens overraskende eller uventede episoder fx kaldet *bumpy moments*,³⁹³ der har haft

³⁸⁹ (Dart et al., 1998; Dieker & Monda-Amaya, 1995; Galvez-Martin, 1997; Gibson et al., 2001; Harrington, 1995; Hatton & Smith, 1995; Hoover, 1994; Kaplan et al., 2007; Kitchen, 2009; Orland-Barak & Yionen, 2007; Peterson & Treagust, 1995; Ross, 1989; Roth, 1989; Silva, 2003; Smyth, 1989, 1992; Surbeck, 1994). Dog viser tilgangen ofte det udprægede angelsaksiske blik, som har fokus på *instructional strategies* og *teacher effectiveness* og ikke på den didaktiske treklang indeholdt den intentionelle del, det er ofte alene metode og refleksionen herover, som har interesse (fx i: Ross, 1989, p. 23)

³⁹⁰ “*What do my practices say about my assumptions, values, and beliefs about teaching? Where did these ideas come from? What social practices are expressed in these ideas? What is it that causes me to maintain my theories? What views of power do they embody? Whose interests seem to be served by my practices? What is it that acts to constrain my views of what is possible in teaching?*” (Smyth, 1989, p. 7)

³⁹¹ (Smyth, 1991, p. 338). Strukturen der tager afsæt i en praktisk episode er inspireret af Smyth: “*1. Describe ... what do I do? 2. Inform ... what does this mean? 3. Confront ... how did I come to be like this? 4. Reconstruct ... how might I do things differently?*” (1989, p. 6)

³⁹² (Fenstermacher & Richardson, 1993; Gholami & Husu, 2010; Gholami, 2007; Hasu, 1995; Løfsnæs, 2000, 2002; Morgan, 1993; Pendlebury, 1990; Vásquez-Levy, 1993)

³⁹³ (Angelides, 2000, 2001; Kelchtermans, 1993a, 1993b, 1994; Romano, 2006; Tripp, 1993, 1994; Woods, 1993) samt (fx Day, 1993; Kelchtermans, 1993a, 1993b, 1994; Tripp, 1993, 1994), hvor refleksion over praksis ses som afsæt for lærerudvikling og er omsig-gribende, fx opsummeret i: (Luttenberg & Bergen, 2008, p. 543).

karakter af igangsatte læringsoplevelser. Her er det væsentligt, at episoden ikke behøver at være kritisk i betydningen overvældende, men det må være en episode, som lærer og forsker kan behandle under kritisk lup, og herved får læreren en konkret episode at hægte sine overvejelser op på, og på denne måde får det tavse en stemme.³⁹⁴

Disse ovenstående tre perspektiver har inspireret mig til at udforme spørgsmål, der opfordrer lærerne til at beskrive specifikke episoder som et afsæt for at sætte en refleksion i gang og herved italesætte sumpens praksis. Ved at jeg spørger til vellykkede og mislykkede episoder tvinges læreren til at overveje sin praksis. Ved også at kredse om de mislykkede episoder kommer vi ind på de udfordringer, som undersøgelsen også ønsker at få belyst (A - doxa), og i dialogen herom vil lærerens belæg vidne om, hvorvidt praksis er funderet i en didaktisk argumentation (B - episteme).

Opsummerende bundler argumentet for udvikling af refleksionsnotat dels i erfaringerne fra pilotinterviewene og dels i forskningen i lærerprofessionens vidensgrundlag som noget, der primært er bundet op i tavse og kropsliggjorte erfaringer (jf. den intuitive ekspert, og til dels Schöns knowing-in-practice, kap. 3). Refleksionsnotatet sætter fokus akkurat på italesættelsen af specifikke handlinger, og herved åbnes op for muligheden for at tale om det hændte/ det oplevede/ det følte/ det tænkte i de pågældende episoder. Et væsentligt argument for udviklingen af refleksionsnotatet er netop, at læreren her har muligheden for at summe længere over spørgsmålene end under et interview, hvor der afkræves et forholdsvis hurtigt svar. Under udfyldelsen af notatet er læreren alene og udenfor handlingstvung (K2, K3) og kan overveje sine svar og begrundelser. Men ligesom journal writing ikke bør eller kan stå alene, da det herved igen kan risikere at forblive tavse erkendelser,³⁹⁵ er det i tillæg nødvendigt at interviewer er i dialog med respondenterne, derfor trianguleringen. Lærerens skriftlige besvarelse udgør et muligt samtaleafsæt ved det efterfølgende interview og medvirker til at fastholde fokus på, hvordan lærere handler didaktisk, hvorfor, og hvilke belæg der gives.

Interview

Spørgetilgangen i det første interview bygger på lærerens besvarelse af refleksionsnotatets åbne spørgsmål og benytter en tragtformet progression, som skal støtte op om de to spørgsmål (A og B). Til at begynde med tager jeg afsæt i en fænomenologisk forståelse af *praksis*, som det fremtræder for læreren, og her mener jeg ikke det blot banale faktum, at man derfor bør inddrage

³⁹⁴ (Eraut, 1985, 2002; Korthagen & Kessels, 1999)

³⁹⁵ (Dieker & Monda-Amaya, 1995; Silva, 2003) selvom det kan ses som en *self-observation technique* er det typisk benyttet som en metode til at dele og diskutere jf. dialog-journal. "Others have argued that the role of teacher necessarily implies the role of learner" (Woods, 1993, p. 357 ref.: Schaefer, 1967; Schön, 1987; Nias et al., 1992)

første-persons perspektivet, men netop det, at subjektiviteten er en forudsætning for overhovedet at forstå verden (spg. A).³⁹⁶ Tilgangen henholder sig ikke strengt til det klassiske paradigme inden for fortolkningsteorien, hvor forskeren bør tilstræbe samme grad af objektivisme som inden for den naturvidenskabelige retning. Dette er mig en sand umulighed, når jeg undersøger menneskers levede liv. Men jeg tilstræber at udføre epochén og, som Giorgi, forsøge at lade meningskondenseringsprocessen styres af det levede livs forståelser samt lade temaer opstå herfra og ikke styre det levede livs beretninger med en på forhånd fastlåst teoretisk optik.

Det kvalitative interview, oftest set i den konventionelle psykologiske spørgetilgang, producerer sædvanligvis viden om informanternes oplevelser, længsler, behov og meninger, der kan relateres til begrebet *doxa*, dvs., tro/meninger/holdninger/almen mening/den offentlige mening, lånt fra klassisk græsk. Den kvalitative tilgang er ofte hentet fra fænomenologiens filosofiske synsmåde. Jeg ønsker at genere indsigt i læreres opfattelser, meninger og holdninger i forhold til deres oplevede praksis ved at tage afsæt i et førstepersons perspektiv, eftersom ethvert fænomen altid er en fremtrædelse af noget for nogen.³⁹⁷ Med Kvaless ord så er det kvalitative interviews form indlejret heri: *”Det kvalitative interview kan betragtes som en virkeliggørelse af Merleau-Pontys program for en fænomenologisk videnskab med udgangspunkt i den primære oplevelse af verden”*.³⁹⁸ Her pointeres første-persons perspektivet, det at subjektiviteten er en forudsætning for overhovedet at forstå verden.

Fænomenologiens vægtning af *livsverdenen* skal ses som et indlejret grundvilkår. *”The goal in phenomenology is to study how people make meaning of their lived experience”*.³⁹⁹ Menneskets livsverden er den førvidenskabelige verden, som vi tager for givet og agerer på baggrund af. Livsverdensperspektivet omhandler kropslige erfaringer (*das Erlebte*), hvorfor kroppen i et fænomenologisk perspektiv udgør et omfattende symbolberedskab, som skaber mening i vores livsverden.⁴⁰⁰ Husserls fænomenologiske udgangspunkt er en stræben efter opløsningen af den dualistiske opsplitning i bevidsthed og omverden og i bevidsthed og krop, som to separate entiteter, fordi mennesket er en del af den verden, det lever i, hvorfor disse to ikke kan adskilles.⁴⁰¹ Menneskets kropslige forankring i verden udbygges af Merleau-Ponty, idet vi forstår med kroppen snarere end med intellektet. Vores *væren-i-verden* er den meningshorisont, vi er situeret i forhold til. Dette fokus på, hvordan fænomenet fremtræder og kan blive meningsfuldt gennem vores *intentionalitet/rettethed* og *perception*, viser sig fx når jeg i undersøgelsen spørger ind til læreres levede undervisningserfaringer. Dvs. at *”Når jeg erfarer verden, er kroppe medgivet i verdens midte som det uperciperede (dvs. før-refleksivt bevidste) relata som alle objekterne ven-*

³⁹⁶ (Kvale, 1997)

³⁹⁷ (Zahavi, 2003, 2007)

³⁹⁸ (Kvale, 1997, p. 63)

³⁹⁹ (Starks & Trinidad, 2007, p. 1372)

⁴⁰⁰ (Tanggaard & Brinkmann, 2010)

⁴⁰¹ (Rønholdt, Hølgersen, Fink-Jensen, & Nielsen, 2003a)

der front imod".⁴⁰² Kroppen er vores greb på verden, jeg er kropsligt tilstede som mig selv og ikke som et permanent perceptuelt objekt. *Intentionalitet* i fænomenologisk forstand udtrykker en *rettethed* mod en genstand, dvs. at kroppens rettethed er vores oprindelige erkendemåde, forudsætningen for enhver bevidsthed, menneskets grundlæggende eksistensvilkår. Heri ligger fortolkningens vilkår fra forskerens side, denne *Verstehende* metode "it is the partaking in a common meaning" og "making sense together". *The hermeneutic-phenomenological process... It is a type of dialogue which is not adversative but, as Socrates expressed it, "like friends talking together."* *This programmatic idea of method as friendly dialogue characterizes all phenomenological social science".*⁴⁰³

Fænomenologien udgør én del af mit kvalitative interviewafsæt qua dens forsøg på en form for refleksiv tilbageholdenhed, *en sætten i parentes* via *reduktion* og *epoché*, der skal ses som en kritisk analyse af egne forudsætninger.⁴⁰⁴ Metodisk må man ifølge Husserl tilstræbe den naturlige indstilling for at kunne udforske fænomenet, men forud for det må man samtidigt sætte parentes om den naturlige indstillings gyldighed, og effektuere epochéen, ved at tilsidesætte den naturlige indstilling for en tid, mens der fokuseres snævert på det aktuelle fænomen, sådan som det fremtræder. Epochéen er således den filosofiske åbning, der muliggør gennemførelsen af reduktionen. Det er den fænomenologiske metodes forsøg på at bryde med vores naturlige førfilosofiske forståelse som en bevidst udelukkelse af fordomsfuldhed.⁴⁰⁵

Men set ud fra *den hermeneutiske spirals* beskrivelse er det forståelsens eksistentielle vilkår, at man altid er iført en forforståelse eller forudindtagetethed, når man forsøger at forstå subjektet, hvilket uundgåeligt er medskabende for vidensfrembringelsen.⁴⁰⁶ Jeg er således bevidst om min rolle som dialogens igangsætter, da det er med udgangspunkt i mine definerede spørgsmål, at samtalen skal forløbe, hvorfor min rolle allerede her influerer på de deltagende læreres udsagn. Jeg kan ligeledes have påvirket lærerens svar ved det indledende møde med informanterne.⁴⁰⁷ Dog tilstræber jeg en vis grad af objektivitet ved til start at tilsidesætte mine begrebslige forforståelser i form af åbne spørgsmål. Således er jeg inspireret af Giorgis tilgang i starten af interviewene.

Dernæst, som i en tragtfornet spørgetilgang inviteres til en åben dialog med afsæt i refleksionsnotatets spørgsmål og efterhånden stilles mere udfordrende spørgsmål (spg. B), der ligger i tråd med Fenstermachers *practical arguments*⁴⁰⁸ og dele af det som Brinkman kalder

⁴⁰² (Zahavi, 2003, p. 55)

⁴⁰³ (van Manen, 1977, p. 218)

⁴⁰⁴ Ref. til Husserls pointering af den metodologiske nødvendighed som en form for refleksiv tilbageholdenhed (Kvale, 1997; Rønholt et al., 2003a; Zahavi, 2007)

⁴⁰⁵ (Zahavi, 2007).

⁴⁰⁶ (Kvale, 1997; Rønholt, Holgersen, Fink-Jensen, & Nielsen, 2003b; van Manen, 1977)

⁴⁰⁷ Bilag 8

⁴⁰⁸ (Fenstermacher & Richardson, 1993; Fenstermacher, 1987a, 1987b)

epistemic approach.⁴⁰⁹ Begge refererer til det aktive interview, hvori deltagerens meninger debatteres, afprøves og udfordres i en åben dialogform, netop med henblik på at frembringe viden om lærernes pædagogiske begrundelser. Den form for epistemic interviews udføres ikke primært med henblik på at fremskaffe erfaringsindsigt (doxa), men omhandler en praksis, der ønsker at udvikle viden (episteme). Denne tilgang ses også inden for lærerudviklingstilgange, idet ”*problematising teaching involves an element of discomfort*”,⁴¹⁰ men gennem denne problematisering får man mulighed for at opnå ”*control over the practical moral judgment they make daily*”.⁴¹¹ Denne epistemic interviewtilgang udgør et modspil til den konventionelle tilgang (doxa, menings- og erfaringsfokuserede spørgetilgang), fordi man arbejder med en dialektisk og udfordrende spørgetilgang. På den måde flytter interviewsituationen sig til slut i tragten fra doxa til episteme ”... *from a state of being simply opinionated to being capable of questioning and justifying what they believe is the case*”.⁴¹² Det vil sige, at vi går fra meningstilkendegivelser til indsigt i belæggene, hvor jeg ser på, om jeg kan afgøre, hvorvidt belæggene er didaktisk funderet.

Her i slutningen af tragten drejer samtalen sig om, hvorvidt deltagerne i dialogen er i stand til at give *good reasons* for deres holdninger, et træk inspireret af Sokrates’ dialogform.⁴¹³ Jeg fokuserer på, hvorvidt det sagte kan retfærdiggøres (også med normativt belæg), dog ikke som et fortolkende psykologiske lag omhandlende *hvorfor* de sagde som de gjorde, men rettere med fokus på *hvad* de sagde, både som en del af samtalen og i analysen. Det konfronterende skal ikke forstås ”...*in the sense of aggressiveness or hostility, but rather teachers coming face-to-face with the realities of their own teaching. It is the ideals, the practices, and their heritage that are being confronted, challenged, and questioned rather than the competence of individuals or their personalities*”.⁴¹⁴ Der er ikke et endeligt facit i en sådan samtale,⁴¹⁵ vi producerer viden i løbet af samtalen, og herigennem forstår vi ikke noget som en fikseret korrekt videnserklæring, men gennem samtalen forbedres kvaliteten af lærerens virkelighed og indsigt i eget (her professionelle) liv, altså de mål læreren har og sætter. De værdier, læreren trækker på, reflekteres. Gennem en sådan tilgang anser jeg respondenterne for at være ansvarlige, for at være i stand til at samtale om deres faglige arbejde.

Jeg er ligeledes inspireret af arbejdet med lærerens *practical argument*, som en måde at arbejde med lærerens overvejelser og oplevelser af praksis på, med henblik på at bringe lærerens mere skjulte overbevisninger (*practical reasoning*) op til overfladen og gøre hans hand-

⁴⁰⁹ (2007a) inspireret af Dinkins Sokratiske dialogprincipper (fra: Dinkins, 2005, p. 124, citeret i: Brinkmann, 2007a, p. 1127)

⁴¹⁰ (Smyth, 1991, p. 325)

⁴¹¹ *ibid.* p.326

⁴¹² (2007a, p. 1117, Brinkmanns fremhævelse)

⁴¹³ Som benyttet og gengivet i: (Brinkmann, 2007a)

⁴¹⁴ (Smyth, 1991, p. 345)

⁴¹⁵ (Brinkmann, 2007a, p. 1127)

linger mere bevidst reflekterede⁴¹⁶ og dermed begrundet i en rationalitet – alt dette forstået som i Dales didaktiske rationalitet som ideal for reflektiv praksis (kap. 5). Praktiske argumenter er en systematisk og struktureret refleksion over ”*belief systems and actions*”,⁴¹⁷ og relateret til TT-forskningens fund omkring sammenhængen mellem holdninger og handlinger (kap. 3). Der er forskel på at *frembringe* et praktisk argument og på at *rekonstruere* et. Frembringelsen ”*is a process of framing a practical argument that the agent regards as descriptive of his reasons for acting*”, hvor rekonstruktionen ”*is the process of assessing the elicited practical argument, judging its adequacy on moral, empirical, logical and other grounds*”.⁴¹⁸

Ved min brug af den epistemiske (Sokratiske) interviewtilgang og via rekonstruktionen af det praktiske argument tilstræbes en forbedring af lærernes praktiske ræsonnementer. Her støttes læreren i dialogen til at undersøge sin *practical reasoning* ved at indkredse sofistikerede og velbegrundede praktiske argumenter, for qua denne proces at tydeliggøre det tavse. Læreren må her tænke dybere og mere handlekraftigt over sine overbevisninger og handlinger (fremlagt i ræsonnementet) for herved at bringe den praksis, som gemmer sig i sumpen, frem i lyset. Formaliseringen frem mod et praktisk argument udgør potentielt en struktur af flg. 5 præmisser.⁴¹⁹ Her ses sammenhængen med epistemisk interviewtilgang via de Sokratiske principper.⁴²⁰

⁴¹⁶ Jf. kap. 3 (Fenstermacher & Richardson, 1993; Hasu, 1995; Løfsnæs, 2000, 2002; Morgan, 1993; Pendlebury, 1990; Vásquez-Levy, 1993)

⁴¹⁷ (Gudmundsdottir, 1997, p. 235)

⁴¹⁸ (Fenstermacher & Richardson, 1993, p. 104)

⁴¹⁹ (Fenstermacher & Richardson, 1993, p. 106ff; Vásquez-Levy, 1993, p. 128)

⁴²⁰ (fra: Dinkins, 2005, p. 124, citeret i: Brinkmann, 2007a, p. 1127)

<p style="text-align: center;">Praktiske argumenter – struktur for frembringelsen</p>	<p style="text-align: center;">Sokratisk diskussion - principper for dialogen</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Value – “a moral claim about what should or ought to be the case”. 2. Stipulative – “a statement that provides individual meaning or perspective”. Dvs. et udsagn som: “defines, interprets or establishes meaning. Sometimes these premises arise from theory, as when teachers attempt to explain their action by calling on some theory of instruction or theory of how children learn to read” (p. 106) “The stipulative premise is examined using theory or well-grounded conceptions of the learner, the subject-matter, and the form and the manner of instruction” (p.110). 3. Empirical – “a claim that empirical evidence would establish as true or false”. ‘The empirical premise is stated so that it is amenable to examination on the basis of available evidence, including findings from research (p. 110) 4. Situational – “a statement that provides a descriptions for the context in which the action takes place” 5. Logic – “the coherence of the chain of premises that forms the argument” (p. 106-110) <p style="text-align: center;">(Fenstermacher & Richardson, 1993)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Socrates encounters someone who takes an action or makes a statement into which Socrates wishes to inquire. 2. Socrates asks the person for a definition of the relevant central concept, which is then offered. 3. Together, Socrates and the respondent (or “co-inquirer” to use Dinkins’ term) deduce some consequences of the definition. 4. Socrates points out a possible conflict between the deduced consequences and another belief held by the respondent. The respondent is then given the choice of rejecting the belief or the definition. 5. Usually, the respondent rejects the definition because the belief is too central - epistemically or existentially - to be given up. A new definition is offered, and the steps are repeated <p style="text-align: center;">(Dinkins, 2005, p 124, citeret i Brinkmann, 2007a, p. 1127)</p>

Indholdsdimensionen i arbejdet med lærerens frembringelse af et praktisk argument indbefatter, at lærerens retfærdiggørelse må bero på belæg, der refererer til et fundament bestående af teoretisk og empirisk viden (jf. pkt. 2 og 3, venstre kolonne). Det er dog ikke tilfældet ved den Sokratiske tilgang (højre kolonne), for her er belæggene ikke nødvendigvis empiriske, de kan lige såvel være normative. Men ved arbejdet med det pædagogiske ræsonnement, konstruktion som rekonstruktion, er det et mål i sig selv, at lærerens pædagogiske fundament spindes sammen af situationen (pkt. 4, venstre kolonne) og de teoretiske aspekter, gerne udledt empirisk (pkt. 3 venstre kolonne), med evnen til og mulighederne for refleksion via frembringelsen af det praktiske argument. På denne måde er den logiske sammenkædning hos begge tilgange et udtryk for, at belæggene må opfattes rimelige og derved fremstå som velunderbyggede argumenter.

I interviewdialogen er jeg således inspireret af at arbejde med de 5 præmisser ved det praktiske argument, da jeg herved kan afdække lærerens praksis (K1, K2).⁴²¹ Via arbejdet med praktiske ræsonnementer omformes den tavse kvalitet ved læreres viden til et opmærksomhedsniveau, som åbner mulighederne for refleksive overvejelser. Med dette perspektiv ændres fokus fra de Sokratiske principper til også at omhandle det faktum, at læreres didaktiske overvejelser (K2) og handlinger (dels på K1, K2) må udspringe af en substantiel uddannelsesteoretisk, empirisk, traditionsbåret historisk tyngde (K3).

Observation og obser-view

For at opnå en nærhed til praksis og eliminere skueværdierne⁴²² benyttes obser-view, som har den force, at man tager afsæt i en aktuel praksis og får indblik i lærerens overvejelser og oplevelser, som de var på det pågældende tidspunkt gennem den efterfølgende samtale. Et obser-view består af en kombination af observation og en umiddelbar efterfølgende samtale.⁴²³ I højere grad end observationer alene afdækkes på denne vis lærerens før, under og efter interaktion med kursisterne ved den efterfølgende samtale. Formen udgør en fælles refleksion mellem informant og forsker med afsæt i den konkrete kontekst med fokus på situationer, der kan udgøre *critical incidents*.⁴²⁴ Forskerens rolle er at være katalysator for refleksionen.⁴²⁵ Denne form giver mulighed for at generere data med et inter-subjektivt perspektiv i form af den fælles tilstedeværelse⁴²⁶ til forskel fra det kvalitative interview, der har et indefrakommende perspektiv på data (informantens perspektiv), og til forskel fra udelukkende observation, der giver et udefrakommende perspektiv (forskerens perspektiv). Obser-viewets dialogiske form giver anledning til opklaring og uddybning af meningsindhold i de situationer, hvor begge på hver sin måde har været til stede.⁴²⁷

Observation som afsæt for obser-view

Mine observationer foregår i deres naturlige setting-in-situ i klasserummet,⁴²⁸ og er her tænkt som en del af helhedsindtrykket af informanternes daglige arbejdsliv, der skal give mig en forståelse for lærerens praksis, men potentielt også baggrundsstof til obser-viewet. Observationen hjælper desuden til at suspendere min fordomsfuldhed, som jeg besidder i kraft af min tilknytning

⁴²¹ Bilag 9, begrundelser og overvejelser - operationalisering i de forskellige metoderens tilgange og spørgsmål.

⁴²² Jf. Tanggaard og Brinkmanns pointe om, at udsagn i fx en interview situation kan tage form af skueværdi og en holdning til, hvad god praksis er, fremfor hvad der rent faktisk foregår i lærerens praksis (Tanggaard & Brinkmann, 2010)

⁴²³ (Kragelund, 2009, 2011a, 2011b, 2011c)

⁴²⁴ (som det er brugt af: Angelides, 2000, 2001; Tripp, 1993, 1994)

⁴²⁵ Som ved arbejdet med læreres praktiske argument hvor Fenstermacher og Richardsen (1993) i stedet benyttede videooptagelser som afsæt for samtale om handlinger.

⁴²⁶ (Hastrup, 2010)

⁴²⁷ Bilag 9, begrundelser og overvejelser - operationalisering i de forskellige metoderens tilgange og spørgsmål.

⁴²⁸ (Hastrup, 2010)

til feltet.⁴²⁹ Observationen tvinger mig til at rette min opmærksomhed ”mod den konfiguration af betydning, der opstår for øjnene af ” mig.⁴³⁰

Mit blik i klasserummet rettes mod lærerens interaktion og hans opmærksomhed på kursisterne, lærerens valg og fravalg. Feltnoteproceduren er særligt orienteret mod min egen *undring*. Feltnoterne er ikke sand viden i klassisk, positivistisk forstand; de står ikke udenfor den erfaring, jeg gjorde mig i en ikke-gentagelig social situation.⁴³¹ De er et udtryk for fastholdelsen af en konkret erindring om livet i den pågældende situation.⁴³² I forhold til feltforskningens to yderpoler agerer jeg tættest på den *totale observatør* frem for den *totale deltager*.⁴³³ Kursisterne og læreren opfatter mig ikke som deltagende, men som betragter, dvs. observatør. Dog skjuler jeg ikke mit formål for kursister og lærere, og da jeg efterfølgende i fællesskab med læreren taler om lektionerne, indtager jeg delvist en interaktionsrolle, dog hverken med henblik på deltagelse eller ændring af praksis.

Obser-view spørgetilgang

I obser-viewet, foregår dialogen ud fra den netop overståede undervisning, hvilket giver læreren mulighed for at udtrykke sin oplevelse af episoden og dernæst relatere det til didaktiske sammenhænge. Jeg spørger her ind til de samme overordnede elementer som ved første interview, også denne gang i en tragtformet progression. Først med henblik på afklaring af doxa, dernæst afklaring af epistemisk karakter. Obser-viewet adskiller sig fra det første interview ved det fælles samtaleafsæt. Læreren kan let genkalde sig det skete, og jeg har lettere ved at trække lærerens opmærksomhed hen til situationen og pege på de steder i mine feltnoter, hvor jeg undrede mig.

Behandling af rå data

Begge interviews er optaget på diktafon. Der er ikke optaget noget under pauserne imellem lektionerne, hvor lærer og jeg har talt sammen; disse ting har jeg nedfældet straks efter. Jeg har selv foretaget transskriberingen, hvilket giver mulighed for at komme tæt på materiale og informanter inden den egentlige analyseproces.⁴³⁴ Interviewene er transskriberet fuldt ud i et tekstbehandlingsprogram, men ikke med betonedede øhh- eller hmmm-lyde. Det talte sprog undergår en transformation i selve transskriberingsfasen,⁴³⁵ hvorfor min notering af kropssprog, håndbevægelser, pause-indikationer og grin/ironi er med til at støtte analyserne. Rent teknisk er følgende kilder

⁴²⁹ Lærerstuderende, seminarium-lærer, folkeskolelærer, universitetsforelæser, modul og fagansvar på didaktik som universitetsfag, udvikler af undervisningsmateriale.

⁴³⁰ Hastrup (ibid. p. 66)

⁴³¹ (Hastrup, 2010)

⁴³² Feltnote-procedure: bilag 9, samt felt observationsnoter med undre spg. og transkription, bilag 11.

⁴³³ Hammersley & Atkinson (1995, p. 107)

⁴³⁴ Jeg har foretaget transskriberingen i *Express Scribe*, dog er 2 af de 20 foretaget af en kollega. Har eftertjekket ved at læse og høre om transskriberingerne både af min kollega og jeg selv, for at sikre transskriptionens overensstemmelse med det sagte (Kvale, 1997, p. 164, 231 : *transkriptionens reliabilitet*)

⁴³⁵ (Kvale, 1997; Tanggaard & Brinkmann, 2010)

transskriberet: interviews, obser-views og feltnoter, samt de udfyldte refleksionsnotater, som er overført til det kvalitative databehandlingsprogram Nvivo,⁴³⁶ hvori analyserne er foretaget.

Afsluttende argumenter for undersøgelsens design

Udformningen af undersøgelsens design har tilstræbt at komme tæt på den tavse dimension, at undersøge lærerens praksiserfaringer, ikke alene gennem lærerens egne ensidige fortalte erfaringer, disse udfordres og granskes gennem en dialog om dels lærerens skrevne erfaringer og dels de fælles oplevede lektioner.⁴³⁷

Essensen i mit valg af obser-view som en metode er behovet for en mere indgående viden om det levede livs kompleksitet, som det udspiller sig her og nu i den naturlige sammenhæng. Jeg kan gennem interviews og refleksionsnotatet skaffe indsigt i fænomenet, men det kan vise sig yderligere givende for dialogen at have været der selv, ikke for at forklare fænomenet, men for at sikre en bedre forståelse og samtidigt at mindske min fordomsfuldhed.⁴³⁸ Ingen observationsoptik er neutral, men metoden forstås som muligheden for at være in-situ omkring det, læreren og jeg samtaler om, hvilket kan medvirke til at mindske min forudindtagethed, og dermed kan jeg forsøge at praktisere den fænomenologiske reduktion og suspendere min forforståelse, sætte den i parentes. Denne kombination af det kvalitativt åbne refleksionsnotat, det efterfølgende interview, observation og det efterfølgende interview (obser-view) kan være med til at øge forskningens troværdighed (den interne gyldighed)⁴³⁹ og give mig mulighed for at skabe større forståelse af data end den, der kan opnås via forskellige metoder enkeltvis. Afslutningsvist fremlægges min analysestrategi og operationalisering til besvarelse af de empiriske spørgsmål (A og B).

⁴³⁶ (Binderkrantz & Andersen, 2011)

Da den egentligt registrerende analyseproces går i gang benyttes *Nvivo* til støtte til overskuelighed af de enkelte datakilder og temaerne, som opstår på baggrund heraf, som alternativ til brugen af *Word* dokumenter, post it notes og forskelligfarvede markeringstusser. Fordelene ved et sådant program er dels gennemsigtigheden af temaernes opståen. *Nvivo* filerne kan granskes (cd), analysen og dens fortolkninger kan dog stadig betvivles, eftersom det altid er mine valg, der er baggrund for udfaldet, men måden, fremgangen og de enkelte temaers indhold er gennemsigtige for andre (formen er overført i datakildebilagsbindet til ære for læser). Brugen af *Nvivo* software har givet en større overskuelighed i min analyseproces, dels for min egen refleksionsproces og dels for den potentielt interesserede omverden.

⁴³⁷ Day pointerer, at fortællinger ofte reflekterer de begivenheder og oplevelser som er vigtige for den person man er, men dermed må man huske, at det man ikke ser, ved at spørge personerne om hvad de gjorde/gør (og hvorfor) ofte adskiller sig fra hvad de rent faktisk gør – their theory in use – hvorfor det at konfrontere (informanten) med faktiske observerede handlinger kan give et mere retvisende billede, som desuden rummer et potentiale for udvikling af praksis ved indsigt i egne handlinger (1993, p. 201)

⁴³⁸ (Raudaskoski, 2010)

⁴³⁹ Formen skal desuden vise læreren, min anerkendelse/interessere. At de bliver *set* (ekstern gyldighed for de deltagende lærere, samt lærere der læser undersøgelsens resultater). Desuden vil jeg gerne træde stedvis ud af det objektiverende elfenbenstårn. Opleve VUC klasserum, som de kan fungere, fremfor at analysere ud fra *et* perspektiv på, hvad læreren gengiver.

Analysestrategi

Analysens fokus er orienteret mod begrebsafklaringskapitlerne gengivet i figur 1 *Life in the Swamp* – den tavse dimension – der fremstår som svært i talesat og som i en didaktisk optik må tilføjes en opmærksomhed på et bevidsthedsniveau, der kræver et didaktisk vokabular (som beskrevet i kap. 5). Dette har jeg tilstræbt at trække frem i en sproglig form gennem undersøgelsesdesignets flermethodiske tilgange. Dernæst er det min intention at analysere lærerens praksis, som den opleves og som den håndteres, dvs. personafhængigt og kontekstuel.

Med afsæt i spg. A og B analyseres således:

Ad. A.

- En analyse af lærernes erfaringer gennem en meningskondenseringsproces, som afkaster temaer om lærernes praksis og deres holdning hertil.

Analytiske underspørgsmål:

Hvilke temaer fremkommer på baggrund af lærerens undervisningserfaringer på VUC?

Ad. B

- En analyse af lærernes argumenter for deres praksis, dvs. en analyse af hvordan lærernes belæg for deres netop tematiserede handlinger og holdninger til praksis er funderet.

Analytiske underspørgsmål:

Hvilke former for belæg lægger lærerne til grund for deres handlinger og holdninger i deres argumenter for deres netop tematiserede handlinger og holdninger til praksis?

Den første del analyserer fremkomsten af tematikker, som rummer lærernes beskrivelser af deres holdninger og erfaringer til undervisning på VUC. Analysen udføres i fænomenologisk forstand med afsæt i informantens levede liv (her arbejds erfaringer) ud fra Giorgis meningskondenseringsstilgang.⁴⁴⁰ Den anden del bygger videre herpå og udføres gennem en argumentationsoptik via arbejdet med Fenstermachers tilgang til arbejdet med praktiske argumenter som en forfinelse af praktiske ræsonnementer, hvor jeg analyserer ved brug af Toulmins grundmodel for argumentation. Denne analytiske optik belyser, hvordan lærerne giver belæg for deres erfaringer og holdninger. De argumenter lærerne giver, viser hvordan de retfærdiggør rent didaktisk. Er argumenterne knyttet til en didaktisk forståelse? Og i så fald hvilken? Er handlingerne vilkårlige og ikke i talesatte? Er de bundet i lærerens egne erfaringshorisont? Først præsenteres analysestrategien for A og dernæst for B.

⁴⁴⁰ (Giorgi, 1985; Kvale, 1997)

Analysestrategi A

Afsættet for analysestrategien til belysningen af lærerens doxa – vægtningen af livsverdenen – gør brug af Giorgis⁴⁴¹ meningskondenseringstilgang og trinvis processer i analyser af livsverdenen.⁴⁴² Disse processer, gengivet her nedenfor, sikrer en fornemmelse for helheden i en hermeneutisk optik, og samtidigt et blik for enkeltdelene.

- 1) *Helhed*: Gennemlæsning af hele beskrivelsen for at sikre en fornemmelse for *helheden*.
- 2) *Meningsenheder*: Efter første gennemlæsning, genlæses de enkelte afsnit for herudfra at søge *meningsenheder*.
- 3) *Tema*: Der formuleres et *tema* som udtryk for den fremanalyserede meningsenhed så tæt op ad informantens udtryk som muligt, herved tilstræbes forskerens tilbageholdelse af (teoretiske) fordomme og forforståelser.
- 4) *Relation til forskningsspørgsmål*: (og for Giorgi koblingen til den essentielle psykologiske viden (insight): Her relateres de opståede temaer til forskningsspørgsmålet, metoden indebærer hermed en kondensering af de udtrykte betydninger i mere og mere essentiel betydning i relation til den psykologiske viden (insight).

Som analysestrategi opstiller meningskondenseringsprocessen et stillads, der hjælper mig i analyseprocessen til en afmontering af en forudbestemt (mulig) forhåndsteoretisk, begrebslig optik, og det levede liv rapporteres fra fortælleres indsigt. Om end Giorgis tilgang bliver kritiseret for at lefle for den positivistiske forståelse, eftersom den alligevel til slut relaterer det levede liv til en (psykologisk) teoretisk optik, så anser jeg tilgangen som værende tro mod informantens levede liv, velvidende at jeg ikke agerer med farveblinde briller.

Analyseprocessen – Operationalisering af analysestrategi

Min tilgang til analyseprocessen har i kronologisk forstand fulgt ovenstående. Først er alt materialet på detaljeret vis meningskondenseret ud fra spg. A, og dernæst er de opståede temaer gransket i en mere deduktiv optik, som svarer på spg. B, der vurderer belæggene ud fra en simpel brug af Toulmins grundmodel.⁴⁴³ For læsevenlighedens skyld gengives processen som den er foregået, hvorledes Giorgis tilgang er fulgt og afviger. Se bilag 12 for detaljeret forklaring af analysens progression med eksempler, samt Nvivo-fil på cd.

– *Helhed*

En tekstnær gennemgang af alle datakilder (helhed). Jeg har ikke til start stillet snævert fokus på spørgsmål til mit materiale, da jeg gerne ville være åben for det, lærerne taler om; denne

⁴⁴¹ (Giorgi, 1985, p. 10,11; Kvale, 1997, p. 192)

⁴⁴² (Brinkmann, 2007a; Karpatschof, 2010; Kvale, 1997; Tanggaard & Brinkmann, 2010)

⁴⁴³ (Jørgensen & Onsberg, 1999)

omvej kan vise sig at åbne op for andre dimensioner, som jeg måske ville have udelukket, fx taler de utroligt meget om afmagt, fravær og om registrering og lektier; disse aspekter har fået deres særskilte temaer, som måske kunne vise sig at være udtryk for noget, som jeg ikke ville have set med et sæt forudbestemte deduktive teoretiske briller (meningsenheder konstrueres).

– *Meningsenheder og tema*

Min analysetilgang adskiller sig i tredje trin (tema) en smule fra Giorgi. Grundet den store mængde materiale⁴⁴⁴ lavede jeg ni forudbestemte didaktiske overkategorier:⁴⁴⁵ *Planlægning, udførelse, evaluering, målet, læreren_lærerrolle(r), kursisten, indhold, metode, læringssyn/miljø/-god undervisning*. Disse kategorier ligger i forlængelse af mit fokus på den didaktiske treklang, samt den trelede niveaudeling (K1, K2, K3), således at jeg ved udformningen af et tema på baggrund af meningsenhederne placerer det specifikke udsagn under en relevant didaktisk tematik.⁴⁴⁶ De foruddefinerede kategorier betyder dog ikke, at jeg har anlagt en *fordomsfuld* optik på meningsenhederne, men rent praktisk lettes den lange proces med den omfattende mængde materiale. Der opstod ofte nye kategorier, kaldet temaer, på baggrund af meningskondenseringer, som frembragte tematikker, der ikke matchede de forudbestemte ni didaktiske betegnelser. Fx passede *lektie*-tematikken, eller *lærerens afmagt*, eller *fravær* ikke umiddelbart ind, hvorfor de foruddefinerede kategorier undervejs fik underordnede temaer. Derfor betegner jeg analyseprocessen som delvist induktiv. Senere samles de forskellige tilkomne åbne tematikker til færre enheder, som matcher, men også omformer, indholdet i de foruddefinerede ni didaktiske kategorier. Dernæst relateredes de mange opståede temaer – både de foruddefinerede kategorier, og de opståede temaer, som var helt åbne – til hinanden, og det vurderedes hvilke udsagn under meningskondenseringerne, der rummer de samme tematikker. I den proces fik jeg færre enheder at henholde til det overordnede spørgsmål.

– *Relation til forskningsspørgsmål*

Jeg foretager på analysens fjerde trin (relation til forskningsspørgsmål og kobler derved det tredje og fjerde trin sammen) en analyse af temaerne i relation til almenpædagogikken og didaktik i en bred dannelsesteoretisk optik, den didaktiske treklang; disse er styrende for, hvordan jeg ser på undervisningen (kap. 5). Men jeg har desuden en åbenhed over for læreres egne begreber. En lærer genkalder sig fx, at han *sveder* meget intenst, da der spørges til en mislykket undervisningsoplevelse, som tematiseres: *kropslig svedende oplevelse*. På fjerde og

⁴⁴⁴ Ca. 50 s. transskriberet tekst per informant: 19 t. interview, 13 t. observation, 10 notater. Se bilag 6.

⁴⁴⁵ Jeg benytter begrebet *kategorier*, når det er foruddefineret og *temaer* når det er opstået ud fra en meningskondenseringsproces.

⁴⁴⁶ Se bilag 12 for indholdsbetegnelserne i de 9 didaktiske kategorier, deres indholdsomfang og nuancer, samt Nvivo cd fil.

femte trin ser jeg på de meningskondenserede temaer på tværs. Dernæst i relation til de eksisterende teorier om læreres praksisudvikling (kap. 3 og 4).

Processen under spg. A er vekslende og iterativ, dvs. den befinder sig mellem det deduktive og det induktive som en proces i en hermeneutisk spiral, hvor jeg hele tiden er åben for nye indtryk, men stadig holder mig til helheden, dvs. rammen for forskningsspørgsmålene indenfor didaktikfeltet. I den forstand er jeg ikke fuldkommen induktiv, selvom mine fordomme/teoretiske viden forsøges sat i parentes, og jeg forsøger at udføre epochén.⁴⁴⁷ Dog heller ikke deduktiv i ren form, da jeg opretter nye åbne temaer. Altså er jeg ikke helt og holdent begrebsfastsættende (begrebsdrevet).

Det næste spørgsmål B er afhængig af spg. A's analyser, fordi vi *ikke* kan adskille lærerens argumenter fra det levede liv; gør vi det forbliver den dualistiske ide og adskillelse mellem teori og praksis netop holdt i live. Og fordi forskningen viser, at både læreres holdninger og erfaringer spiller en stor rolle i deres handlinger. Ved at undersøge argumenter og belæg i dialog med læreres erfaringer er der en mulighed for, at de belæg og ræsonnementer også relateres til praksis (kontekst/situeret som i præmisserne i arbejdet med praktiske argumenter foreskriver) og herved udtale sig om, hvordan læreren bedriver undervisning. Analyserer jeg kun lærerens belægsevner i en dialog om et ophøjet, abstrakt begreb, vil jeg ikke nødvendigvis kunne relatere lærerens retfærdiggørelser til praksis, men kun undersøge lærerens evne til at reflektere i abstraktheder.⁴⁴⁸

Analysestrategi B

Temaerne som er opstået under arbejdet med spg. A. analyseres her i en mere deduktiv optik med henblik på at undersøge, hvordan lærerne oplever at have tilegnet sig den tilgang, de praktiserer, set i relation til teorierne om lærerens praksis. Det undersøges, hvordan denne mestring praktiseres. Det vil sige, hvorvidt og hvordan lærerens belæg er pædagogisk funderet. Denne analyse ser på den pædagogiske relation, som læringsteoriene (kap. 3 og 4) ikke interesserer sig for.

I den sammenhæng er det meningsgivende at undersøge: hvordan lærerne retfærdiggør deres pædagogiske handlinger. Det giver os en indsigt i, dels hvad (og om) de har lært af deres praksis, og dels hvorfra de er didaktisk orienteret. Vi kan få svar på, om lærernes valg og handlinger fx foregår som rene vilkårligheder, eller om der også forekommer overvejelser over

⁴⁴⁷ Informanternes oplevelser kan ses som i Husserls skelnen ml. en funktionel intentionaltitet og en aktintentionaltitet, hvor den første er den før-sproglige væren-i-verden, er den sidste en objektiverende form for genstandsrettethed, og grundlaget for abstrakt tænkning (Rønholt et al., 2003a, p. 56; Zahavi, 2007, p. 38). Min intention at undersøge hvordan lærerens aktintentionaltitet ser ud, dette gøres ved min refleksive tilbageholdenhed; tilstræber at vente med en fortolkning og møder ytringerne åbnet.

⁴⁴⁸ Hvilket gøres af forskning i lærerudvikling med ref. til van Manens 3 refleksionsniveauer (Collier, 1999; Hatton & Smith, 1995; Kaplan et al., 2007; Ross, 1989; Sparks-Langer et al., 1990; van Manen, 1977; Zeichner & Liston, 1987)

undervisningens progression i relation til indsigt i didaktikkens elementer. Når lærerne taler om deres erfaringer med (og undertiden holdninger til) undervisning, taler de samtidigt også om *et hvorfor*, om deres valg og handlinger ud fra implicitte eller eksplicitte belæg; disse argumenter bliver her vurderet som et udtryk for, hvordan læreren retfærdiggør sin undervisning.

For at kunne beskrive tilgangen til analysen af belæg afdækkes nuancerne af min forståelse omkring retfærdiggørelse i relation til lærerens praksis, som jeg ikke opfatter som en eksakt videnskab. Hvor *doxa* vedrører vores holdninger og overbevisninger, vedrører episteme vores viden. Lærers viden i praksis kan i epistemologisk forstand anskues som *teacher knowledge formal* TK/F en term afledt af Aristoteles *episéme*, og som refererer til en viden om verden, der kan etableres med stor sandsynlighed, over for *teacher knowledge practical* TK/P, som er afledt af termen *techné* og refererer til det at vide, hvordan man gør.⁴⁴⁹ Men hvornår kan noget siges at være TK/F? Den epistemologiske definition for det engelske begreb *formal* er *propositional knowledge*, (eller *procedural*) på dansk *teoretisk, fakta, forslagsviden*, der defineres som en viden, der opstår ud fra tanke og ikke handling. Definitionen kan illustreres ved en analytisk proces:⁴⁵⁰

The justified true belief

S knows *p* if and only if

- (i) *p* is true
- (ii) S believes that *p*, and
- (iii) S is justified in believing that *p*

Denne standardanalyse etablerer regler for, hvornår noget kan kaldes viden.⁴⁵¹ Som det fremgår, kan det udtrykkes sådan, at påstanden er sand ved, at den der fremsætter påstanden (S - fordringshaveren), skal tro på påstanden; fordringshaveren er da retfærdiggjort ved at tro på påstanden. Som eksempel forklaret: "*consider p as referring to the proposition "The earth has spherical shape". In order for some person S to be said to know p, it must be the case that, (a) it is true that the earth has a spherical shape (this condition is established within the discipline that concerns itself with propositions of this type), (b) S believes that the earth has a spherical shape, and (c) S has justification for believing that the earth has a spherical shape*". Epistemologer kalder denne standard analyseforklaring på viden for "*the justified true belief*".⁴⁵²

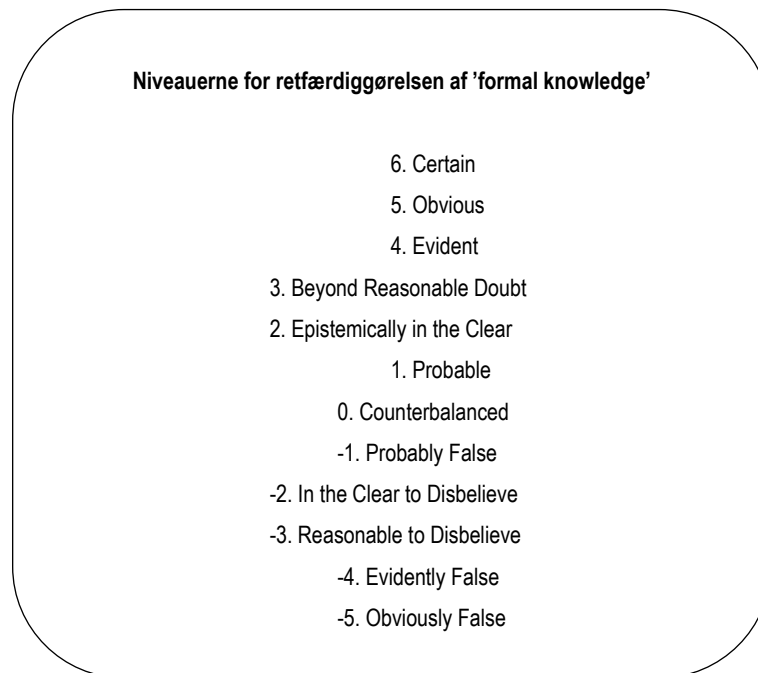
⁴⁴⁹ (Fenstermacher, 1994, p. 20ff)

⁴⁵⁰ *ibid.* p.22 : Gettier, 1963, P.121

⁴⁵¹ *ibid.* p.22

⁴⁵² *ibid.* p.39

Mange er dog kritiske overfor analysens brug og udlægning af sandhed: *true*, og viden om, hvad det er, der konstituerer en passende retfærdiggørelse af (ii) *S believing that*. Derfor har denne diskussion udvidet forståelsen, af begrebet *formal knowledge* (jf. TK/F) til ikke at udgøre noget permanent og absolut,⁴⁵³ som når Brinkmann definerer ved at sige, at det vi kalder viden, ikke nødvendigvis er den kausale empirisk viden, men snarere hvad der normativt kan retfærdiggøres.⁴⁵⁴ Men “*there are specific conditions that must be met if our claims to knowledge are to succeed, and that some form of justification is required as one of these condition*”.⁴⁵⁵ Retfærdiggørelsen ligger i, hvorvidt den information, man modtager er korrekt, men samtidig må man være sig bevidst, at “*our knowledge is fallible*”, og at “*we do not have the rock-solid, goldplated conceptions of truth that once graced theories in epistemology*”.⁴⁵⁶ Det epistemologiske krav om retfærdiggørelse af *formal knowledge* i et argument kan ses ud fra Chisholms model:⁴⁵⁷



Hvis vi følger Chisholm, kan et udsagn kun fastsættes som sikker viden, hvis det kan placeres på 4. positive niveau (evident) eller højere. Det er dog forskelligt, hvor på skalaen epistemologer mener, at den nedre grænse går for, hvorvidt et udsagn kan kaldes for viden eller ej. Der er dem, som mener, at en påstand er tilstrækkelig retfærdiggjort og kan kaldes for viden, såfremt den er “*reasonably believed by the holder, the holder having sufficient evidence to establish the claim*”

⁴⁵³ *ibid.* p.22

⁴⁵⁴ (Brinkmann, 2007a, p. 1123)

⁴⁵⁵ (Fenstermacher, 1994, p. 22)

⁴⁵⁶ *ibid.* p.22ff

⁴⁵⁷ (Fenstermacher, 1994, p. 23 Chisholm, 1989, p.16)

against its competitors”.⁴⁵⁸ Men andre mener, at man bør skelne mellem ”*belief and knowledge*”, hvor *knowledge* bør reserveres til ”*beliefs whose truth we can justify*”, og at vi kun bør benytte udtrykket *reasonable belief* i tilfælde, hvor vi ikke kan retfærdiggøre sandheden af påstanden, men hvor vi i stedet kan ”*offer reasons that we believe in some sense to be 'good'*”.⁴⁵⁹ I forhold til Chisholms trin placeres under det 4. niveau *evident* den form for udsagn, som er baseret på ”*sufficient reasons as to be beyond reasonable doubt*”. Det diskuteres, hvornår og hvordan ”*a proposition flips from being reasonable belief ...(...)...to being properly identified as knowledge*”.⁴⁶⁰ Dog må det være tilstrækkeligt for mine hensigter og i overensstemmelse med et rimeligt omfang af epistemologisk tænkning, at et udsagn kan siges at tilkendegive viden, hvis personen, som udtrykker det, tror på udsagnet og kan etablere et rimeligt vidnesbyrd i forhold til andre konkurrerende udsagn. *Beyond reasonable doubt* er ikke en tilfredsstillende stærk standard for viden i forhold til den traditionelle social- og naturvidenskabelige forskning, men i nærværende situation vil kun få lærer-erklæringer kunne matche den øvre del af skalaen.⁴⁶¹

Lærerens videnserklæringer kan med fordel defineres vha. standarder af epistemologisk karakter og kan dermed danne basis for at kunne afgøre styrken, sikkerheden og troværdigheden af udsagnet. Med Brinkmanns citat ovenfor in mente mener jeg dog ikke, at de praktiske videnserklæringer skal, bør eller kan gennemgå en rigid analytisk granskning som *formale knowledge* – teoretiske videnserklæringer, fx at de er generaliserbare.⁴⁶² Men det forholder sig stadig således, at for at kunne definere et udsagn som viden i epistemologisk forstand, må udsagnet kunne retfærdiggøres, som Brinkmann uddyber: ”*Thus, for something to count as knowledge, we have to be able to justify what we think we know. That a belief is true is not enough for it to count as knowledge, for example, for the true belief may be the result of a lucky guess. So saying that something is knowledge does not involve describing it empirically, or placing it in what Sellars called “the space of causation.” A belief may be caused by many different processes in my brain, my mind, my social group—or what have we—but when we call it “knowledge,” we are not talking about what caused it empirically but about whether it can be*

⁴⁵⁸ *ibid.*, p.23. Denne opfattelse ligger på linje med ideen om *objectively reasonable belief* Green, 1971 (*Ibid.*, p.24)

⁴⁵⁹ *ibid.*, p.24

⁴⁶⁰ *ibid.* p.24

⁴⁶¹ (2007a; 1994), Dog bør ingen standard gå under 2. niveau ”*Epistemically in the Clear*”, da det er en svag standard, ”*any claim to know x on this standard is highly suspect and would have to be made in a context in which there was little or no evidence available to guide consideration of the proposition*”. Formal viden kan ifølge Fenstermacher refereres til som *justified true beliefs*, men det er ikke reserveret til en universel eller absolut sandhed, idet viden har en meget bredere rækkevidde end *objectively reasonable belief*, dvs. en kontekstrelateret version, som ”*permits us to gauge our knowledge claims in relation to the evidential character of the context in which the claim is made, thereby “allowing” one to claim to know something without meeting the standard criteria for objectively reasonable belief...(...) ...objectively reasonable belief is an acceptable form of knowledge within the context of education practice. The even milder version, what might be called the contexted knowledge version, is feasible but should be used with great caution*” (Fenstermacher, 1994, p. 24)

⁴⁶² Og de kan derved ikke opfylde placeringen i Chisholms niveauer.

justified normatively. That is, we place it in what Sellars called “the logical space of reasons,” “of justifying and being able to justify what one says”.⁴⁶³

Retfærdiggørelsen er således set i et epistemologisk perspektiv lige så væsentlig for TK/P-udsagn, som det er for TK/F “Although they are different in undertakings depending on the domain in which one stakes one’s claim. What distinguishes this effort in the practical as opposed to the formal domain is that we do not require the methods or other paraphernalia of science”.⁴⁶⁴ Dog udgør tavs viden en stor udfordring, eftersom der kun kan drages en slutning ud fra en handling ‘tacit knowledge resists the kind of justification that would permit us to properly identify it as knowledge’.⁴⁶⁵ Men selvom disse positioner ikke kan bevises, at være sande “in any grand sense of the term, and even though our knowledge is fallible, these features do not permit us to make knowledge mean whatever we want it to mean”.⁴⁶⁶

Praksisdiskurs og forskningsdiskurs

Hvis et udsagn fastsættes ud fra Chisholms niveauer for retfærdiggørelsen, er det centralt at finde frem til roden for den fremsatte videnserklæring. Vi kan skelne mellem de diskurser, henholdsvis lærer og forsker opererer indenfor, og herved afgøre om videnserklæringen kommer fra en lærer, en forsker eller fra en forsker, som udtaler sig om en lærer, idet der er væsentlig forskel mellem den viden, der formodes genereret af lærere, og viden genereret af forskere.

Praktikerens sprog foregår i *P-discourse*, vedrørende menneskelig handling. Det kan forstås som: “...the mental language of intentions, desires, frustrations, aspirations, disappointments, surprises... this discourse refers, for the most part, to what takes place in settings where teachers work. As such, it pertains to the specific, situational, and particular... characterized... by complexity, uncertainty, instability, uniqueness, and value-conflict”.⁴⁶⁷ Hvorimod forskersproget, *R-discourse*, er mere abstrakt og optaget af undersøgelsesmetoder.⁴⁶⁸

Ved sammenligning af de to diskurser synliggøres nogle problemstillinger, der ikke fremkommer alene ved at skelne mellem TK/F og TK/P, og der kan nu stilles nogle spørgsmål til udsagn om viden: “These questions involve who is making knowledge claims about whom and whether the type of claim varies as it crosses discourse boundaries”.⁴⁶⁹ Vi kan herved finde ind til roden for den endeligt frembragte videnserklæring. I hierarkiet af vidensfremkomst neden-

⁴⁶³ (Brinkmanns understregning, 2007a, p. 1123)

⁴⁶⁴ (Fenstermacher, 1994, p. 28)

⁴⁶⁵ *ibid.* p.33

⁴⁶⁶ *ibid.* p.38

⁴⁶⁷ *ibid.* p.39

⁴⁶⁸ “... the language of how one studies action and events and what one can learn from such study. Although considerations of value permeate this discourse, they are not matters of great debate; indeed, conscious efforts are usually made to eliminate value considerations... (...)...[it] is heavily structured by the key assumptions and theories to which its participants subscribe, as one can observe when comparing the more quantitative forms of inquiry ...(...)... and the more qualitative forms... “ (*Ibid.* p.39)

⁴⁶⁹ *ibid.* p.39

for⁴⁷⁰ ser vi, hvordan en R-diskurs-deltager udtrykker et udsagn om en P-diskurs-deltagers viden, som fx når det hævdes af forskere, at lærere besidder praktisk viden:

Forståelse af forskellige diskursniveauer

R er forskeren, som bruger R-diskurs og T er læreren, der bruger P-diskurs, og k er forgængeren for et udsagn om viden eller et decideret udsagn om at besidde viden om noget:

First level: *T expresses k.*

Second level: *T knows that k.*

-----//-----//-----//-----

Third level: *R expresses that T expresses k*

Fourth level: *R knows that T expresses k*

Fifth level: *R expresses that T knows that k*

Sixth level: *R knows that T knows that k.*

De to første niveauer er P-diskurs, de efterfølgende er R-diskurs. Det væsentlige er, at når forskere hævder, at lærere har en viden om noget, så hævder de det enten ud fra, at lærerne har udtrykt noget i relation til fx en handling eller de gør de det ud fra, om lærerne selv mener at besidde en viden. Altså en skelnen mellem niveau 1 og 2. Hvis læreren på niveau 1 fx refererer til en hændelse eller udtrykker en præference for en handling, er der på dette niveau hverken mulighed eller nødvendighed for at etablere bevisføring eller at retfærdiggøre det, som udtrykkes. Niveau 1 og 3 giver ikke nogen form for bestemmelse af viden (det får således form af doxa). På niveau 2 er det udelukkende læreren, der ved, for først idet forskeren bevæger sig væk fra de rå data (1. og 2. niveau – P-diskursen), knyttet til hændelser eller beretninger, etableres viden på niveau 4, 5, eller 6. Relevant i sammenhæng med min undersøgelse må viden på niveau 2 retfærdiggøres, og det sikres ved, at læreren får udtrykt det, som han forstår ved den praktisk udtrykte viden. Derefter må denne viden retfærdiggøres på niveau 4 eller 6, men forud herfor må der skelnes mellem viden på niveau 1 og 2. Først må viden på niveau 2 retfærdiggøres (*T knows that k*), og så kan niveau 4 eller 6 forsvares (*R knows that T expresses/ knows that k*). Hvis ikke springet fra niveau 2 til 4 eller 6 retfærdiggøres, lider udsagnet om viden (altså det som forskerer – jeg i min undersøgelse – agiterer for som resultat) under manglende legitimitet i epistemologisk forstand.

Ved at skelne mellem diskursniveauerne afsløres på, hvilket grundlag forskeren argumenterer for sine fund. Pointen er at bevise, at jeg som forsker i min argumentation ud fra det sagte i P-diskursen sigter efter, at mine argumenter må bunde i en egentlig videnserklæring om *T* (spg. B) og ikke blot i lærerens henvisning til en erfaring (doxa jf. spg. A). Dette sker i min

⁴⁷⁰ ibid. p.40

vurdering af læreres didaktiske belæg, kun ud fra udsagn, hvor lærerens udsagn kan relateres til niveau 2 har relevans (for spg. B), hvor niveau 1 fortæller os fx hvad de oplever af udfordringer (spg. A, doxa). Værdien i forskningen knyttet til TK/F ligger i denne sammenhæng i dens bidrag til at kunne give epistemologisk status til påstande, som fremkommer i P-diskurs. Ofte står beretninger og genfortællinger i centrum for et aktivt engagement i P-diskurs, jf. fx lærertækningsforskningen, dvs. hvordan de oplever (deres doxa).

Forskere og lærere har forskellig viden og forskelligt grundlag for forståelsen af den viden, der opstår i samtalerne om undervisningen. Via samtalen og dens fokus på belæg og ikke kun på livsverdensperspektivet, kan jeg som forsker få en klarere forståelse af TK/P. Her kan det afdækkes, hvad læreren i et retrospektivt perspektiv havde som viden bag de videnstrukturer, der udledes af det, der skete, samt de motiver, der knyttedes dertil. I kraft af en opdeling af henholdsvis TK/P og TK/F, samt P-diskurs og R-diskurs er det muligt at skelne mellem vidensformer og samtidig mellem forskellige niveauer i forløbet. Denne bevisførelse (min analyse spg. B) tjener til at forsvare og retfærdiggøre praktiske videnserklæringer, som andet end oplevelser og fornemmelser.

Næste skridt er at fremlægge en procedure, der øger muligheden for at kunne håndtere udfordringerne i retfærdiggørelsen af praktisk viden og dens epistemologiske status, med afsæt i *phronesis* refereret til som *practical reasoning*, "*concerned situations the nature and complexity of which were unknown beforehand: it dealt with them not be merely reapplying pre-determined generic techniques but by recognizing what combinations of actions are appropriate to complex or ambiguous situations*".⁴⁷¹ Det er overordnet en måde at give en god grund for at mene noget, en form for forsvar kaldet "*good reason approach*",⁴⁷² som beskrevet i det epistemiske interview. En sådan redegørelse for årsagsforhold om undervisningshandling og overvejelser, der gives af informanten, foregår i P-diskursens niveau. "*As such, it can be extended and refined but cannot be swapped out of P-discourse and into R-discourse and still represent reasoning about what and how one does something and whether the doing of it brings about one's hopes and desires for success of some sort*".⁴⁷³ En sådan analyse må tage sit afsæt i metoden benyttet i min dataindsamling: lærerens frembringelse og rekonstruktion af praktiske argumenter.

Praktisk ræsonnement formaliseret i praktisk argument

Procedurerne for en frembringelse af et praktisk argument har betydning for den analytiske tilgang af data, og dette sker med afsæt i Aristoteles' benævnelse *praktisk argumentation*, som en praktisk syllogisme, en logisk slutning, illustreret ved et eksempel og med udgangspunkt i en

⁴⁷¹ (Jonsen & Toulmin, 1988, p.65 i: Fenstermacher, 1994, p. 45)

⁴⁷² *ibid.* p.44

⁴⁷³ *ibid.* p.45

værdimæssig antagelse udtrykker ”*desired state of affairs*”.⁴⁷⁴ Præmissen, som følger, er selve konteksten, hvori agenten befinder sig og munder ud i en endelig handling af empirisk observerbar karakter.⁴⁷⁵

Eksempel på en praktisk syllogisme – en logisk slutning

Eat only foods that are wholesome and easily digested. (Værdimæssigt synspunkt)

Light meats are easily digested.

Chicken is a light meat.

The food on my plate is chicken.

(Konteksten/ situationen)

[ACTION: *Eating the chicken*]

(Handling der kan observeres)

Praktisk syllogisme er et udtryk for processen i *practical reasoning*, som samtidig også formaliserer processen frem mod et argument. Aristoteles’ ramme anvendes i form af begrebet *practical argument* (en praktisk syllogisme) til at analysere *practical reasoning* i en undervisningskontekst. Forskellen på de to er, at “*practical reasoning* [praktisk ræsonnement] *describes the more general and inclusive activities of thinking, forming intentions and acting, while practical argument* [praktisk argument] *is the formal elaboration of practical reasoning*”.⁴⁷⁶

Via denne tilgang søger jeg i min metodiske tilgang i interviewsammenhænge samt i analysen at finde ind til det *praktiske ræsonnement* bag handlinger i praksis, hvilket jeg i analysen afdækker gennem en optik på lærerens belæg i fremkomsten af deres praktiske argument, argumenter som søger efter *justification*.⁴⁷⁷ Både i samtalerne og i analysen er jeg optaget af belæggene, som Fenstermacher gør det klart: “*we must deal with what exactly is being justified*”.⁴⁷⁸ Processen for fremkomsten og rekonstruktionen af et praktisk argument leder frem mod en forståelse af det hændte, som det opfattes og udtrykkes af læreren. Lærerens udsagn kan siges at tilkendegive viden, idet læreren, som udtrykker det, tror på udsagnet og ved hjælp af forskeren kan etablere et rimeligt vidnesbyrd om denne forståelse i forhold til andre konkurrerende udsagn. (jf. Chisholms 3. trin Beyond Reasonable Doubt). Via en analyse af udviklingen af de praktiske ræsonnementer transformeres den tavse kvalitet ved læreres viden til et analytisk opmærksomhedsniveau, som åbner mulighederne for reflektive overvejelser, og som i analysen kan anskues i en belægsoptik og ikke blot i en doxa optik.⁴⁷⁹

⁴⁷⁴ (Fenstermacher & Richardson, 1993, p. 102)

⁴⁷⁵ *ibid.*

⁴⁷⁶ *ibid.*, p.103

⁴⁷⁷ (Fenstermacher, 1994)

⁴⁷⁸ *ibid.*, p.39

⁴⁷⁹ Ved at se tilbage på diskurserne (Boks side 107) hvor roden til den fremlagte videnserklæring hentes, ser vi, at lærerens tavse viden kan frembringes vha. af forskeren som den granskende. På niveau 6 (*R* knows that *T* knows that *k*) når niveau 2 påstår at (*T* knows that *k*) så er det et eksempel på tavs viden: ‘(i.e. the researcher ‘detects’

Analyseprocessen – Operationalisering af analysestrategi

Præmisserne for lærerens *praktiske argument*, som er en del af arbejdet med at samtale ud fra lærerens *praktisk ræsonnement*, er således også en del af analysearbejdet. (De elementer der gør sig gældende i henholdsvis P-diskurs og R-diskurs). Jeg kan således via analysen af de praktiske ræsonnementer og de fremkomne praktiske argumenter udsige, hvorvidt læreren bloterfarer (P-diskus - doxa) noget om praksis, og hvorvidt lærerens erfaringer (i R-diskurs – episteme) bygger på en indsigt, der har didaktisk belæg, hvilket referer til elementerne i et praktisk argument (udfoldet ovenfor i spørgetilgangen v. interviews): 1. *Value* (moral claim), 2. *Stipulative* (statement, byggende på præmisser fra didaktisk teori), 3. *Empirical* (statement, undersøges i relation til forskningen), 4. *Situational*, (kontekstrelateret statement), 5. *Logic* (sammenhængen må være en logisk kæde i argumentet).⁴⁸⁰

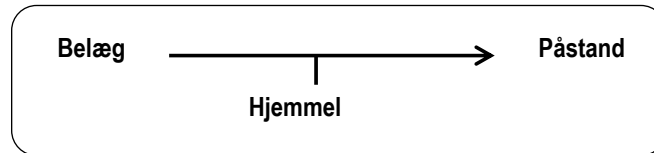
Det skal dog ikke forstås således, at lærernes argumenter og de belæg, de giver herfor, *skal* rumme empirisk viden om undervisning, men at de (nævnt i kap. 5) må operere på et oplyst grundlag. Oplysthed kan således også indebærer indsigt i pædagogikkens væsen, som den historisk er indlejret i opfattelsen af udviklingen af det selvstændigt tænkende menneske, ligesom oplysthed relaterer sig til fagets fagforståelse og til kursisten som lærende. Heri forstås oplysthed som indsigt i empirisk forskning (jf. Fenstermacher pkt. 3) nok som et element, men i lige så høj grad vægter jeg lærerens bevidsthed om det overordnede formål med uddannelsens sigte og sammenhængen mellem de tre didaktiske dimensioner (kap. 5). Jeg er i analysen således ikke ensidigt fokuseret på, om de fem præmisser er til stede i lærerens belæg ved udarbejdelsen af det praktiske argument, som Fenstermacher og Richardson definerer det. Jeg ser i lige så høj grad på lærerens belæg i relation til synergien mellem dimensionerne i den didaktiske treklang.

Analysen foretager en vurdering af lærerens argumenter ud fra en forsimplet brug af Toulmins grundmodel, som udtryk for hvordan lærerens didaktiske rationale er funderet. Argumentationsmodellen viser, hvilke elementer der indgår, når vi argumenterer,⁴⁸¹ som udtryk for at al argumentation består af følgende:

the teacher's 'knowledge' of k, even though T is unaware of k as something he or she possesses in the form of knowledge or understanding). So long as this knowledge or understanding is tacit, it is unavailable to the teacher for further reflection. If the researcher probes, in a manner indicative of trust and mutual regard, the teacher's reasons for acting as he or she did, the performance 'knowledge' heretofore tacit may reach a conscious level of awareness". (Fenstermacher, 1994), p. 46

⁴⁸⁰ (Fenstermacher & Richardson, 1993, p. 110ff)

⁴⁸¹ Toulmin nævner 6 elementer, hvoraf de 3 er faste og altid forekommer i enhver argumentation (grundmodel), mens de 3 andre ikke altid forekommer (udvidet). Her medtages kun grundmodellen. Jeg er dog opmærksom på, at en påstand meget ofte underbygges af flere belæg og ikke kun af et, som modellen her viser (Jørgensen & Onsberg, 1999)



Påstanden er det synspunkt eller den holdning, afsender søger at vinde tilslutning til hos modtageren. Påstanden er det centrale i argumentationen, det som afsender vil overbevise modtageren om. Påstanden findes ved at spørge: Hvad vil afsenderen have modtagerens tilslutning til?, hvor belæggene er det grundlag eller den viden, afsender bygger sin påstand på. Belæggene findes ved at spørge: Hvad bygger afsenderen påstanden på? Hjemlen, det underliggende belæg, skaber den logiske sammenhæng mellem påstanden og belægget. Den indeholder et generelt synspunkt, der deles af afsender og modtager. Hjemlen i en argumentation er ofte underforstået og dermed ikke eksplicit til stede i argumentationen. Hjemlen findes ved at spørge: Hvordan hænger belægget og påstanden sammen?

I analysen vurderes lærerens påstand og belæg, her ser jeg på, hvorledes der retfærdiggøres, også selvom det – og det særligt i pædagogiske spørgsmål – er normativt funderet. Jeg tilstræber således dels i samtalerne og dels i analyserne heraf at se på lærerens berettigede/retfærdiggjorte belæg i relation til didaktikkens grundkategorier. Det handler om, hvorvidt de formår at give tilstrækkeligt berettiget (*warranted*) belæg for deres doxa. Berettigede belæg inkluderer desuden her fagligt orienterede dvs. forstået som didaktisk relaterede og/eller funderede, således at belæggene ikke blot forbliver rene mavefornemmelser, ugranskede vaner eller overbevisninger. Som beskrevet ovenfor forholder jeg mig således til, at når Fenstermacher fx refererer til *”justified true belief”* i en kontekstbundet version, hentes der ikke (nødvendigvis) belæg i en eksakt videnskab. *Justification* kan således ligge i en artikulation af en holdning underbygget med endnu en holdning. Når jeg i analysen anskuer lærerens belæg og graden af retfærdiggørelse, eller de berettigede belæg i en faglig didaktisk optik, handler det således ikke om, hvorvidt læreren kan namedroppe teoretikere, empirisk funderede metodikker eller recitere fagbeskrivelser. Men om og hvorvidt lærere formår *”adequately justifying their beliefs”* og, som Brinkmann agiterer for er viden i den forstand et normativt koncept, og i dialogen tilstræbes en afprøvning af denne viden: *“Plato’s dialogues were precisely designed as ways of testing whether the conversation partners have knowledge, that is, whether they are capable of adequately justifying their beliefs, and, if they cannot (which is normally the case), if their beliefs are unwarranted, the dialogues unfold as dialectical processes of refining their beliefs—their doxa—in light of good reasons, to approach episteme. In Plato’s dialogues, knowledge is discursively produced as the conversation partners test each other’s beliefs”*.⁴⁸²

⁴⁸² (2007a, p. 1124)

Når analysen benytter Toulmins begreb om belæg som det bagvedliggende i de argumenter lærerne måtte gøre brug af, foretages på ingen måde en detaljeret retorisk argumentationsanalyse, men den simple grundmodel danner afsæt for at benytte begrebet *lærerens belæg*, som udtryk for, hvordan lærerens rationale er funderet didaktisk. Spg. B er således analyseret med henblik på at finde lærerens belæg for deres påstand/mening eller handling. Jeg benytter herefter i analysen og fund fra spg. B betegnelsen *kode* og ikke meningskondensering, da der her er tale om en mere deduktiv tilgang, modsat spg. A., som har et mere induktivt fokus.⁴⁸³ På den måde er det hensigten at skabe et overblik over belæggene i form af kodebetegnelsen, når jeg vurderer lærerens praktiske argument og belæggene herfor.

Opsummerende

Kapitel 6 har fremlagt, hvorledes jeg har tilstræbt at rumme den tavse dimension ved undersøgelsesdesignets flermetodiske tilgang. Jeg har desuden argumenteret for at en indsigt i lærerens doxa er oplysende til en vis grad, men må suppleres, da den ikke i tilstrækkelig grad belyser lærerens didaktiske praksis, når jeg ønsker at undersøge i hvor høj grad praksis rummer et didaktisk læringspotentiale for læreren.

Hensigten med fremlæggelsen af den empiriske undersøgelses fund i næste kapitel er ikke at illustrere én korrekt voksenunderviserrolle. Pointen er derimod at undersøge lærerens praksis ud fra en almendidaktisk ramme som udtryk for, at læreren må kende til pædagogikens historie for at kunne vurdere, hvad det er læreren selv praktiserer, og herudfra formå at reflektere sin egen pædagogiske praksis. Er det med denne praktiserede tilgang, at læreren bedst tilstræber at opfylde målet med sin undervisning? Er det med denne tilgang, hvormed læreren mener at kunne støtte kursisterne bedst og hvorfor? Disse elementer inddrages netop ikke specifikt i den del af den læringsorienterede forskning gennemgået i de indledende litteraturkapitler.

I den forstand bygger jeg på de almendidaktiske antagelser om, at praksis ikke bør bero udelukkende på belæg hentet på et intuitivt grundlag (kap. 3 ved den intuitive ekspert og herunder de forskeres tilsagn om, at praksis formes som en kumulation af stadig flere erfaringer og trial and error situationer). Og eftersom at undervisningen på VUC er bundet i en alment dannende didaktisk rammesætning kan praksis derfor ikke udelukkende bero på den udprægede psykologisk og individorienterede selvudviklingsoptik som det voksenpædagogiske felt er orienteret omkring (kap. 4). Men VUC-lærerens praksis bør også rumme overvejelser over (for)mål, retning, midler og metoder (kap.5) i et didaktisk refleksionsrum udenfor akut handlingstvang (hvilket den reflektive praktiker delvist antager, er muligt (kap. 3).

⁴⁸³ (Tanggaard & Brinkmann, 2010, p. 47)

VII. Fremstilling af fund samt diskussion heraf

Forud for fremlæggelsen af fundene henvises til min måde at referere fra datakilderne. Alle henvisninger til data findes i det separate datakildebilagsbind, forkortet: db#. Citater er henvist således: db efterfulgt af nr. og boks. Temaer henvist således: db efterfulgt af nr. Yderligere forklaring forefindes indledningsvist i datakildebilagsbindet.

Essensen af processen

Når lærernes praksis er analyseret via den indledende deskriptive tilgang, fremkommer der endeligt 61 temaer, som er analyseret fuldt ud. Grundet det detaljerede udbytte af analyseprocessen, er der skabt en enorm mængde analysemateriale, men ikke alt gengives her. Alle analyser er transparente og findes i nævnte datakildebilagsbind. I dette kapitel gengives de dele af analysen, som specifikt svarer på spørgsmålene A og B, beskrevet i kapitel 6, med henblik på at svare på det overordnede forskningsspørgsmål, beskrevet i kap. 1, nemlig: En afdækning af i hvor høj grad lærerens undervisningspraksis rummer et didaktisk læringspotentiale.

Fundene er inddelt i tre delsvær: *Første del* omhandler lærerens erfaringer med praksis, og belyser første undersøgelsesspørgsmål (A). *Anden del* omhandler lærerens oplevelse af mestring af sin praksis i relation til teorier om lærerudvikling, og belyser dels A og dels B. *Tredje del* omhandler lærerens mestring i relation til pædagogikkens væsen og belyser derved B.

Første del – Fund som peger på lærerens doxa

Intentionen ved udformningen af design og i indsamlingsfasen var at indfange lærerens undervisningspraksis. I analyseprocessen dannedes temaer, som gengiver lærernes erfaringer, men i den proces blev det tydeligt, at holdninger (normativitet) og handlinger blandes sammen i lærernes ytringer omkring deres erfaringer (db6). I øvrigt stemmer dette overens med TT-forskningen. Derfor opstod i analysens første del temaer, som blev inddelt efter, om de svarede dels til lærernes holdninger (db01-05) og dels til hans handlinger/erfaringer (db07-46). Jeg gengiver kun erfaringerne for at stille skarpt på spg. A, hvor det beskrives hvordan det der foregår *opleves*, men også *hvad* det er der foregår i undervisningen af voksne kursister. I spg. B ser vi nærmere på belæg. Her er holdningerne også betydningsfulde. Nedenfor illustreres temaerne vedr. lærernes *erfaringer*.

Temaer om lærerens erfaringer med undervisningen på VUC

Lærernes erfaringer med undervisningen giver sig udslag i følgende fem overtemaer (fig. 5).⁴⁸⁴

⁴⁸⁴ Disse fremkomne temaer relateres desuden til hinanden på kryds og på tværs, og relationerne er yderligere illustreret i datakildebilagsbindet, hvor der forud for temaerne er indsat illustrative figurer forud for hvert tema i sammenhæng med de andre temaer på tværs, men detaljerede nuancer er af pladshensyn ikke med i dette kap.

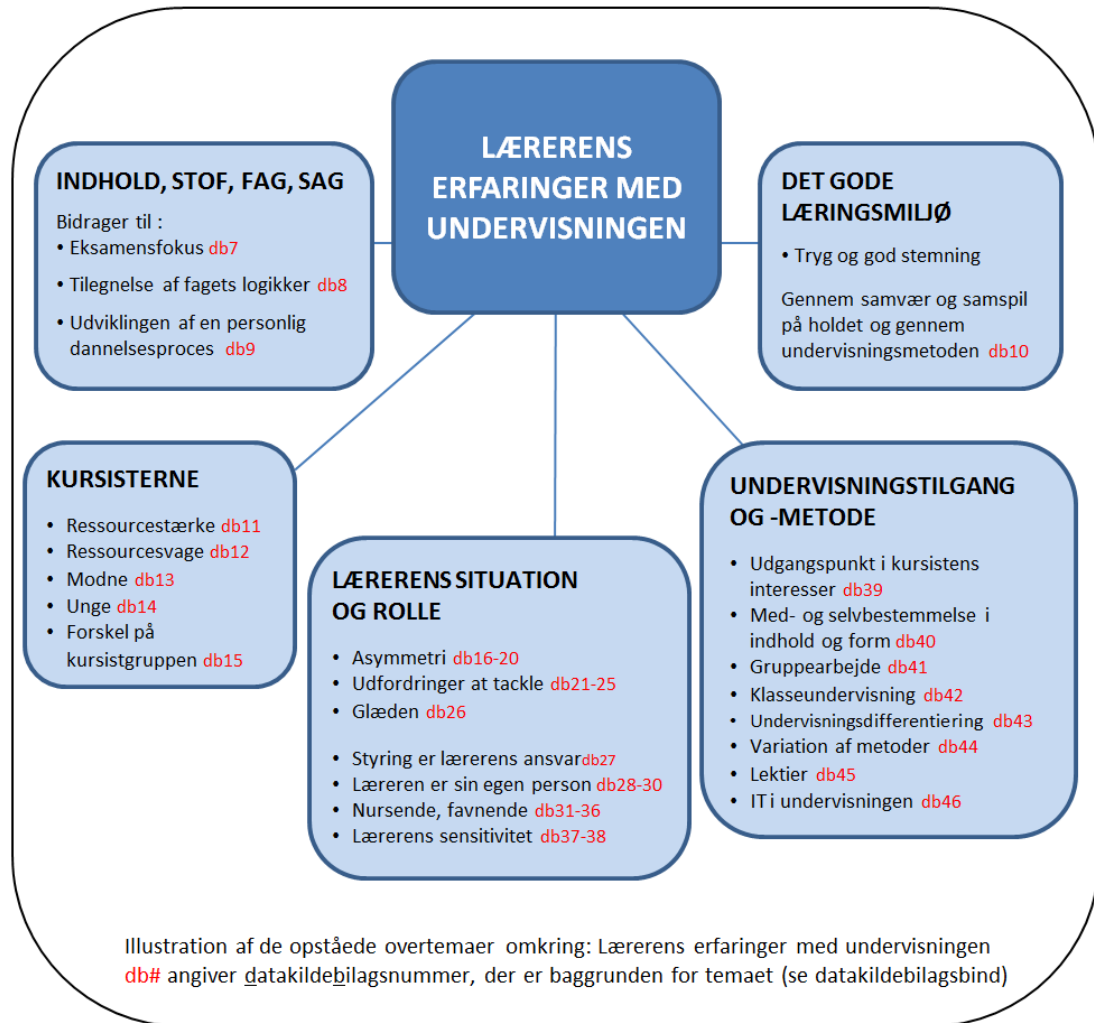


Fig. 5

Jeg går særligt i dybden med temaet om *lærersens situation og rolle*, da temaerne har en særlig tilknytning til spørgsmålet om, hvordan læreren oplever sin praksis, for derved at forstå, hvordan de mulige pædagogiske udfordringer opfattes og håndteres didaktisk. Jeg opsummerer dog kort de andre overtemaer ovenfor. Hvert overtema uddybes i den kronologiske rækkefølge, som datakildebilagsnumrene indikerer i figuren.

Lærersens erfaringer med undervisningens indhold, stof, fag, sag

Dette tema om indholdsdimensionen, udgør lærernes valg af indhold, stof og sag og ses i sammenhæng med målet for undervisningen. Det handler om *eksamensfokus*,⁴⁸⁵ om at tilegne sig *fagets særlige logikker*⁴⁸⁶ og dernæst, som en mindre fremtrædende del, at faget byder på dannelsesmuligheder for *personlig udvikling*.⁴⁸⁷ Disse temaer fokuserer på undervisningens indhold,

⁴⁸⁵ db7

⁴⁸⁶ db8

⁴⁸⁷ db9, fx Ulf, som taler om at uv. fremmer kursistens mulighed for at leve det gode liv.

som er tæt forbundet med VUC's kerneopgave, at tilbyde almen kompetencegivende uddannelses tilbud til voksne kursister, med henblik på en afsluttende bestået eksamen som giver kursisten adgang til videre uddannelse eller kvalificerer til arbejdsmarkedet. Det er derfor ikke så bemærkelsesværdigt, at lærernes undervisning vidner om eksamensfokus og stræber efter at opretholde dette; dog er det signede, at den personlige udvikling kun vægtes ganske lidt, som en del af indholdsdimensionen, eftersom bekendtgørelserne for de to uddannelser rummer et alment formål, der peger hen mod skabelsen af demokratiske borgere i en dannelsesoptik.

Lærernes erfaringer med kursisterne

Lærernes beskrivelser af deres erfaringer med VUC's kursister har etableret fem temaer om deres opfattelser af kursistgruppen som henholdsvis: *de stærke*,⁴⁸⁸ *de svage*⁴⁸⁹ og *de modne*,⁴⁹⁰ *de unge*⁴⁹¹ og *forskellen på kursisterne*.⁴⁹² Det er væsentligt at pointere, at temaerne ikke er fremkommet på baggrund af spørgsmål om kursistkarakteristik; de er fremkommet i kraft af lærernes beskrivelser af egne handlinger og observationer af deres handlinger over for kursisterne. I den forbindelse taler lærerne ind i mellem overordnet om, hvordan de opfatter VUC's kursister, men hovedsageligt er temaerne dannet på baggrund af lærernes erfaringsbeskrivelser.⁴⁹³

Det sidstnævnte tema gengives herunder, da det er hele essensen af det overordnede tema om kursisterne, nemlig at klasserummet består af en mangfoldighed af individer. Oplevelsen af *forskel på kursistgruppe* er et udtryk for den forskel, som lærerne beskriver i form af følgende elementer. Der er unge og pensionister i samme undervisning, der er forskellige livssituationer, ældres karakteristik og unges karakteristik som vi ser det ved temaerne *modne*⁴⁹⁴ og *unge*,⁴⁹⁵ der gives desuden en karakteristik af to-sprogede kursister som nogle der også skiller sig

⁴⁸⁸ db11

⁴⁸⁹ db12

⁴⁹⁰ db13

⁴⁹¹ db14

⁴⁹² db15

⁴⁹³ Denne karakteristik kan ikke sammenlignes med de kursisttyper som fx SDUs forskning fra Randers VUC opererer med (Beck & Paulsen, 2011), dette er ikke defineret som kursist (individanalyseret) type, temaerne rummer heri empirien flere typer af kursister indenfor et tema, men temaerne indikerer at der er grupperinger i uv. som fordrer forskellige behov og forskelligartet tilgang til uv.

⁴⁹⁴ db13

⁴⁹⁵ db14 - *Unge kursister* som en gruppe der er stræber efter anerkendelse, modsat de modne kursister, der har etableret sig og er som de er og det fordrer lærerens sensitivitet (db37-38) og til tider en nursesende og favnende lærerrolle (db31-36). Gruppen af unge har ikke samme pligt og pli i deres opførsel som de modne. De har ikke fastsat rollerne omkring, at læreren udgiver oplægget for uv. og så følger de den, de vil gerne diskutere den og ved medbesluttende. De unge kan for nogle lærere relateres til en forældrerolle, de føler de skal tage sig af kursisten og har en opdragende rolle overfor, (jf db31-36) *læreren har en nursesende og favnende rolle*, og herunder også *en adfærdspædagogisk regulerende rolle*. Temaet *unge kursister*, hænger også tæt sammen med temaet omkring *lærerens udfordringer* (db21-25), hvor de unge ofte sættes i relation til de fire udfordringer, nemlig: deres ugidelighed i form af temaet *umotiverede kursister* (db21), *de sociale mediers forstyrren* (db22)

ud, og må inkluderes i rummet.⁴⁹⁶ Der er forskelle af format: aldersforskel, forskel mellem sygdomsdiagnosticerede kursister over for ikke diagnosticerede, forskel på om man bor hjemme eller er pensionist. Forskellene ligger også i ambitionsniveauet, evnerne, det faglige niveau, motivationsniveauet eller i forskelle i livssituation. Fx er der enlige mødre og kursister med psykiske problematikker eller depressioner, kursister med tidligere arbejdsliv bag sig, med uddannelsesnedlag, og der er de omskolingsparate voksne.

Lærerne oplever, at kursisterne er indbyrdes uenige omkring fagets indhold, fx når læreren oplever de seriøse over for de der er ligeglade, utilpassede kursister. Lærerne oplever, at der kommer kursister for hvem undervisningen er tvang, fordi de er sendt på VUC gennem jobcenter, eller for at de skal være berettiget til at modtage SU. Nogle kommer af nød, andre fordi de har til-valgt det. Nogle er stabile andre ikke. Nogle træder vande, venter på at kunne komme videre og deltager af tvang, andre af lyst; deraf forskellige motivationsgrader. Ofte bliver laveste fællesnævner en konsekvens, hvilket sker på bekostning af det ønskværdige niveau og de ambitiøse og fagligt stærke kursister.

Lærereens erfaringer med det gode undervisningsmiljø

Dette tema beskriver, hvad lærerne oplever som et befordrende læringsmiljø,⁴⁹⁷ og dermed også hvad der skaber et mindre befordrende læringsmiljø for unge og voksne mennesker, og dvs. at vi kigger på mere end det, som læreren oplever at være herre over (som en del af de andre temaer berører)⁴⁹⁸. Som Jon udtrykker det, har holdene en fælles kultur uagtet lærerens interaktion.⁴⁹⁹ Velvilje skal være til stede, læreren kan ikke alene ændre en dårlig stemning, hvilket Ida gør opmærksom på:

” ... undervisningens succes afhænger meget af kursisternes indstilling til stoffet, hinanden og læreren. Læreren kan være nok så velforberedt både mht. stof og pædagogiske metoder, men hvis stemningen i klassen er vrangvillig, kan kampen

⁴⁹⁶ De to sprogede defineres ikke som én gruppe, men alligevel defineres de som én betegnelse, dvs. der er en gruppe af kursisterne som nok er to sprogede og dermed har en fælles betegnelse, men den gruppes betegnelse rummer ikke homogenitet som gruppe, de er lige så forskellige som de andre grupperinger er fra hinanden, derfor kommer to sprogede ikke ind som en gruppe for sig ligesom *de stærke, de svage, de unge, de modne*, de to sprogede fremtræder i lærernes beskrivelser som forskellige, men samtidigt bliver de betegnet som én gruppe grundet deres to sprogs afsæt. De er medtaget for at vise hvordan gruppen af kursister netop opfattes forskelligt (db15, boks16-20)

⁴⁹⁷ Disse ligger tæt op ad deres holdninger (db2), som beskrev, at lærerne mener at *Kursisterne lærer bedst via tryghed, tillid, anerkendelse og god stemning*, erfaringerne er nemlig forbundet med at der er: en tryk og god stemning på holdet, som sker gennem samværet og samspelet i rummet blandt kursisterne og blandt lærer og kursister.

⁴⁹⁸ Når lærerne refererer til og genfortæller eksempler på det de oplever som det gode uv.miljø, så udtrykker de her fx hvordan de oplever, at kursisterne lærer bedst. Mange af de andre temaer der vil komme nedenfor ser også på, hvad der medvirkende til en god uv., men der er det med afsæt i lærerens rolle og hvad læreren er eller bør være herre over, og hvad læreren oplever som udfordringer for at, hans/hendes rolle kan udføres så godt som muligt. Fx hvordan læreren kan skubbe og nurse en kursist, hvornår grænsen går førend læreren ikke skal stille flere krav, hvordan læreren kan generere en god proces via fx varierende uv.former og forskelligt indhold.

⁴⁹⁹ db10, boks10

blive meget hård... altså at man kan godt gå ind og have en stor faglighed, men hvis kursisterne derinde har en anden dagsorden og er pløk ligeglade så nytte det jo ikke et hak. Så kan man være nok så god til alt muligt, men hvis de ikke er indstillet på det overhovedet, så ryger det bare til jorden".⁵⁰⁰

Når lærerne beskriver deres oplevelser med det gode læringsmiljø, træder den gode stemning også ind på scenen, dvs. at samværet griber ind i læringsmiljøet. Det er samværet i rummet, der skaber læringsmiljøet. Lærerne beretter om de gode situationer som fulde af højt humør, positive kursister, god stemning, latter og grin. De oplever, at kursisterne føler sig trygge ved hinanden, når der kan grines, hygges og der er en afslappet stemning. Det kræver, at kursisterne kender hinanden, før de tør give slip og fx udstille deres uvidenhed.⁵⁰¹ Dvs. at når læringsmiljøet opleves som positivt, så er samspelet mellem kursisterne (og læreren) godt. Det trygge miljø og den gode stemning på et hold handler i dette tema ikke om, hvad læreren bør eller kan gøre for at skabe et godt udgangspunkt. Dette fokus er indeholdt i lærerens oplevede rolle under overtemaet *lærerrolle*,⁵⁰² hvor læreren har opmærksomheden på sin rolle som den, der er medskaber af rammerne.

Indtil nu har vi set, hvordan lærerne håndterer og agerer med hensyn til indholdsvalget, hvordan de opfatter kursisterne, og hvordan de oplever og betegner det gode læringsmiljø. Nedenfor ser vi i næste tema; hvilke rolle(r) der fordres som voksenunderviser, dvs. hvilke roller oplever lærerne at benytte i deres praksis.

Lærerens erfaringer med deres egen situation og rolle

Som figur 6 viser, rummer dette overtema, på den ene side de erfaringer, som lærerne gør sig omkring deres egen *situation*, hvilket uddifferentieres i, at de oplever hvordan magtforholdet i mellem lærer og kursistrollen udmøntes i en *asymmetrisk*⁵⁰³ relation, der kan skabe dilemmaer, samt at de oplever *udfordringer*,⁵⁰⁴ som de skal tackle, samt at de *glædes*⁵⁰⁵ ved at være underviser på VUC. Overtemaet rummer på den anden side også de *roller*, lærerne må påtage sig i undervisningen, som uddifferentieres i at *styre undervisningen*,⁵⁰⁶ at *læreren er sin egen person*,⁵⁰⁷ at læreren er *nursende og favnende*,⁵⁰⁸ at læreren har en udpræget *sensitivitet*⁵⁰⁹ for kursisterne.

⁵⁰⁰ db10,boks8

⁵⁰¹ Fx Gry, db10,boks22

⁵⁰² db27-db38

⁵⁰³ db16-20

⁵⁰⁴ db21-db25

⁵⁰⁵ db26

⁵⁰⁶ db27

⁵⁰⁷ db28-db30

⁵⁰⁸ db31-db36

⁵⁰⁹ db37-db38

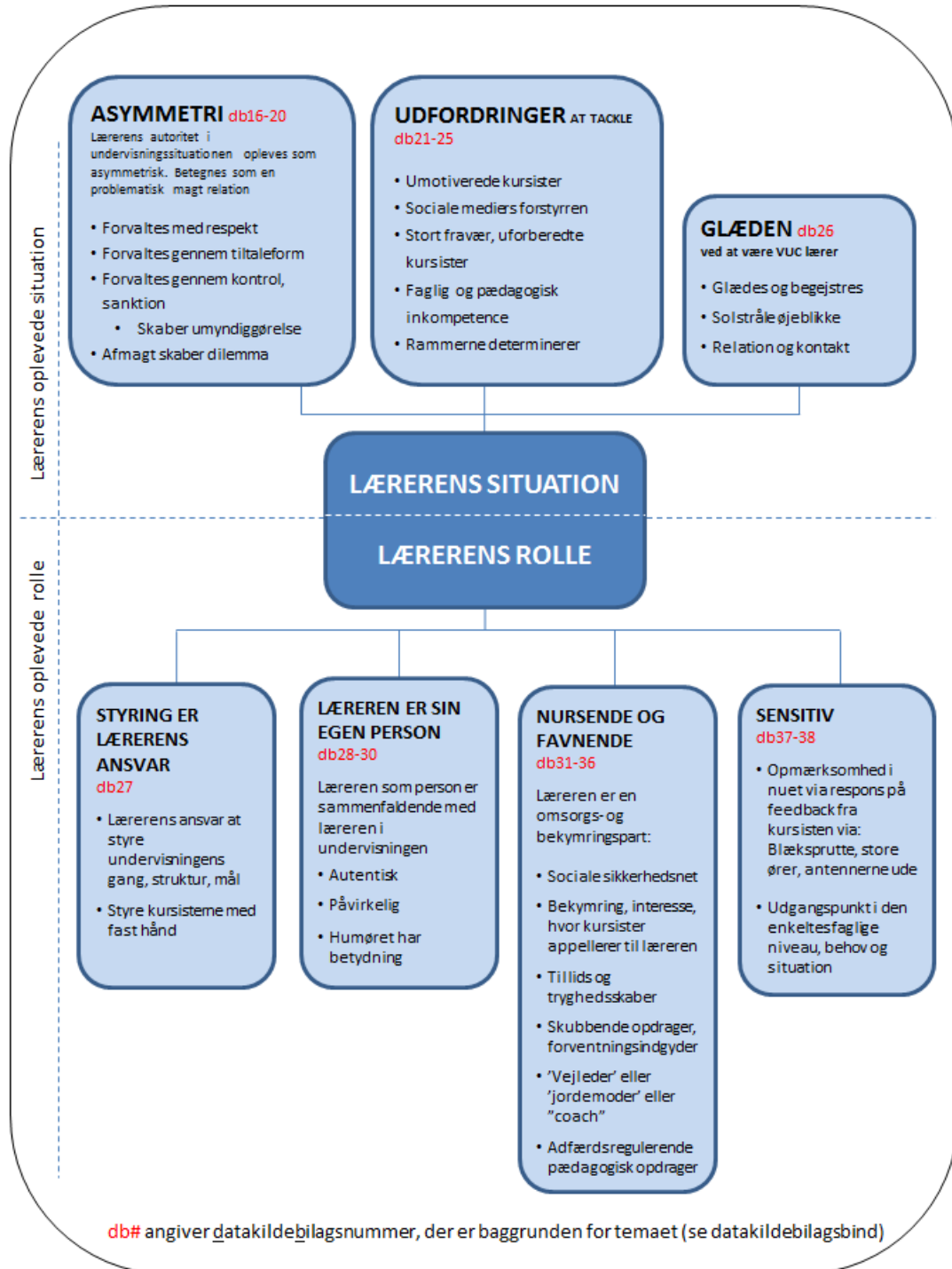


Fig. 6

Figuren kortlægger hvert enkelte undertema og relationerne mellem beskrives nedenfor.

Læreren oplever undervisningssituationen som asymmetrisk

Asymmetri er opstået som et tema, fordi lærerne udøver en magtposition i forhold til kursisterne i form af styring af undervisningen, de udfører en kontrolfunktion, de kan sanktionere, og fordi der i de observerede klasserum foregår sanktioner, hvor autoritetspositionen effektueres i form af

kontrol og styring af aktiviteter i rummet. Denne asymmetri udmønter sig først i fire forskellige temaer: *Det ene* handler om, at der i asymmetrien er indlejret en forudforståelse fra lærerens side om, at der skal være respekt begge veje for hinandens positioner. *Det andet* handler om, at asymmetrien forvaltes gennem en umyndiggørelse. *Den tredje* asymmetridimension udspiller sig som en magtpositionering gennem tiltaleformen. *Den fjerde* asymmetriske situation forvaltes i form af kontrol. Disse fire temaer kan til tider skabe et dilemma for læreren, da denne oplever en afmagt til trods for, at læreren i form af sin positionering har en rolle, der per se besidder en magtposition.⁵¹⁰ Derudfra opstår der et femte perspektiv som handler om oplevelsen af, at *afmagt skaber et dilemma for læreren*,⁵¹¹ hvor det ses, at læreren enten resignerer efter endt magtpositionering⁵¹² eller udøver en form for kursistumyndiggørelse,⁵¹³ som helt slukker gejsten i undervisningen. Nedenfor uddifferentieres asymmetritemaet, de enkelte undertemaer og relationerne til de andre temaer:

⁵¹⁰ Denne autoritets og magtposition er relateret til de andre temaer vist i fig.7 nedenfor ved de stiplede kasser, dvs. at lærerens handlinger forstået som den der leder, fordeler og har ansvaret, kommer til udtryk i temaerne *klasserumsundervisning* (db4) og *styring er lærerens ansvar* (db27) som afspejler at læreren besidder en autoritetsrolle.

⁵¹¹ db20

⁵¹² db20, illustrativt fx.boks5

⁵¹³ db20, illustrativt fx.boks7

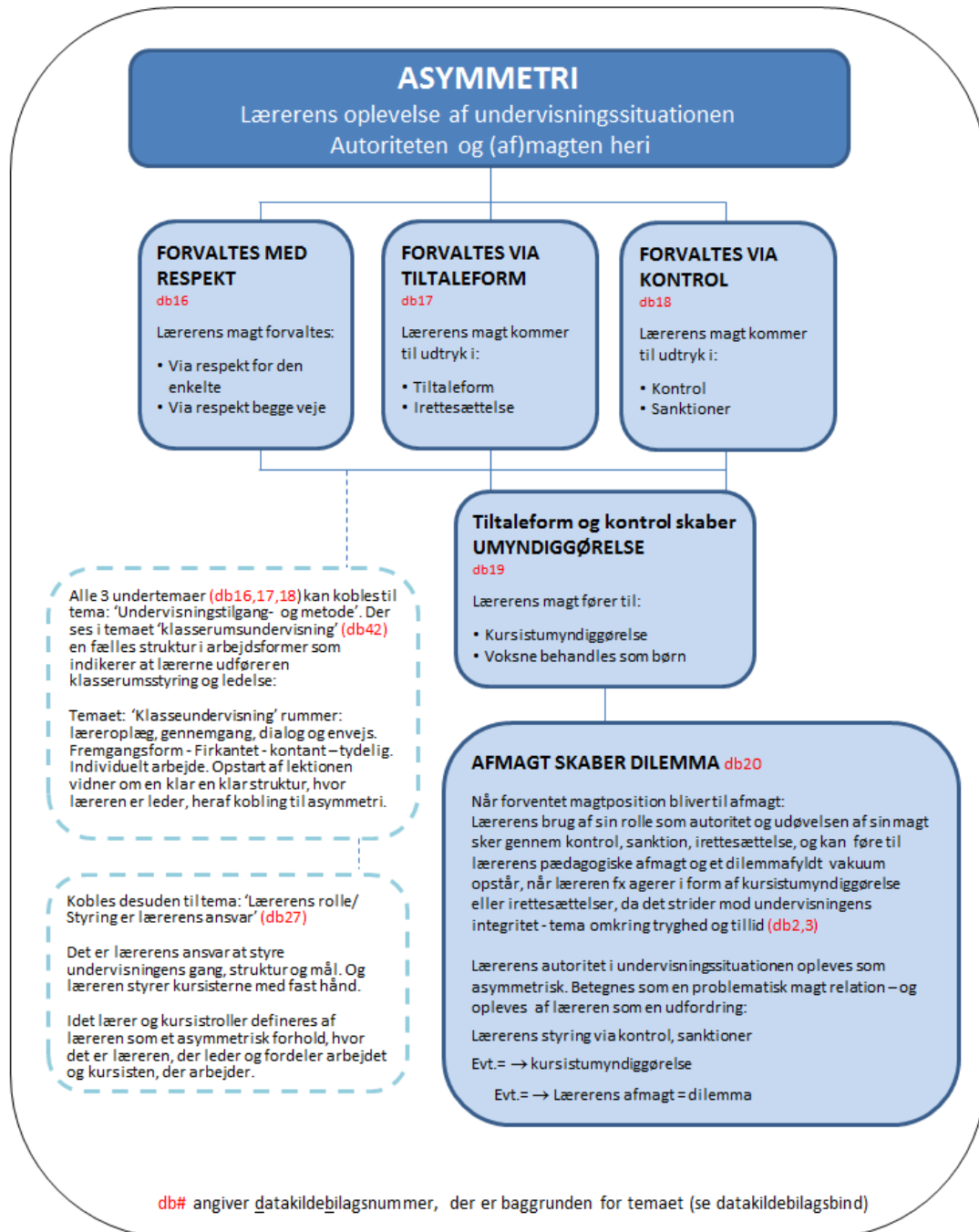


Fig. 7

Autoritet og magt forvaltes via respekt

Første del af asymmetri-temaet handler om, at lærers autoritetsposition forvaltes via respekt – men via respekt i begge retninger. Lærerne oplever, at nok er de er den styrende autoritet, men denne autoritet forvaltes via det at udvise respekt for kursisten, og ved kursistens gensidige respekt effektueres den asymmetriske positionering, men i et respektfuldt rum. Fx må lærerne, når

de beder kursisterne om at læse et tekststykke højt, henstille til at de *skal* læse, men bede dem om det på en respektfuld måde.⁵¹⁴ Lærerne udviser en respekt for kursisternes følelser og personlighed, fx som når Gry nok påtager sig autoritetsrollen og påtaler en adfærd, hun ikke vil acceptere, men hun siger samtidigt, at hun ikke har ret til at dømme kursisternes personlighed.⁵¹⁵ Og Jon beskriver, hvordan han tilstræber at have en tilgang, der anerkender kursisten og dennes holdninger, selv når det fx strider imod hans egne holdninger, fx i forhold til Dansk Folkeparti, når han underviser i samfundsfag. Ligeledes anerkender han og har respekt for kursisternes følelser og holdninger, men samtidigt forvalter han sin autoritetsrolle ved at stille krav til en ordentlig adfærd.⁵¹⁶

Lærerne foretager forventningsafstemninger på holdene, fx omkring mødetider, som Liz, der italesætter når kursisterne så alligevel møder irriterende sent; hun påpeger deres adfærd, men med respekt for kursisten, for som hun siger skal man huske på, det er et voksent menneske.⁵¹⁷ Forventningsafstemninger handler dog ikke kun om holdet internt. Mie har fx måttet tage en timeout i undervisningen, fordi hun oplevede en respektløs attitude fra kursisterne. Det er for hende afgørende, at respekten går begge veje; og netop det, at den mangelfulde gensidige respekt er til stede resulterer i, at læreren tyer til brugen af forskellige former for magt gennem irettesættelse eller sanktioner, hvilket de næste fire undertemaer under asymmetri omhandler.

Autoritet og magt forvaltes gennem tiltaleform

Lærerne styrer, hvordan der tales og ageres i rummet, fx ved at påtale en uønsket adfærd; eller irettesætte en attitude eller handling.⁵¹⁸ Læreren må sikre, at tiltaleformen ikke er for autoritær, men det må alligevel italesættes, når adfærden ikke er som ønsket.⁵¹⁹ Fx når kursister kommer for sent, når de ikke er forberedte, når der er uro, når der tales upassende. Lærerne må ligeledes sikre, at kursisterne får det optimale udbytte af gruppearbejdet og italesætter derfor, når dette ikke fungerer. Læreren styrer, hvordan undervisningens fokus skal formes, som når Jon affærdiger en kursist i dennes henvisning til et tv-program om finanskrisen, som nok har relevans for gennemgang af det finansielle system i samfundsfags lektionen, men det er Jon som styrer, hvornår sådanne input er passende for progressionen i gennemgangen. Læreren styrer også hvor meget uro og ufokuseret samtale, der må være i rummet, som når Jon senere i lektionen højt og i et reprimandelejde irettesætter en kursist ved navns nævnelse, da kursisten er forstyrrende. Jon fortæller i obser-viewet om episoden, at hans irettesætter, fordi ansvaret for undervisningen er hans:⁵²⁰

⁵¹⁴ Fx Evas tilgang: db16,boks3

⁵¹⁵ db16,boks5

⁵¹⁶ db16,boks6

⁵¹⁷ db16,boks8

⁵¹⁸ db17

⁵¹⁹ Som vi også så det ved ovenstående tema, db16

⁵²⁰ db17,boks12,13

*”De [kursisterne] skal styres, så det ikke løber af med dem – og det eksempel med DR2 må jeg stoppe ligesom det med Jesper, fordi ellers kan vi ikke holde det, vi skal inden for tiden og emnet og stoffet”.*⁵²¹

Også Eva påtager sig rollen som organisator og leder, ved at tisse og irettesætte; samt sætte kursisterne i gang med dagens opgaver.⁵²² Og Ida siger lige ud til en useriøs gruppe: *”Are you working seriously on the questions?”*,⁵²³ og henstiller herved til at fokusere på arbejdet. Fie opdrager på kursisterne, påtaler, hvordan de taler sammen i rummet, samt pointerer når der bandes og hun siger: *”I skal rydde op de damer”*.⁵²⁴ Hun irettesætter således og organiserer. I obser-viewet fortæller Fie, at hun i den situation ser sig selv som en *”myndighed”*.⁵²⁵ I den forstand agerer lærerne, som om de har autoriteten til at lede og fordele arbejdet, hvor kursisterne er der for at lære noget.⁵²⁶

Autoritet og magt forvaltes gennem kontrol

Lærerne har en eksplicit kontrollerende rolle i og med at de skal notere fravær og registrere afleveringsopgaver som det administrative systems forlængede arm. Desuden italesætter lærerne, at det også er dem, der har det implicitte ansvar for styringen, og de siger direkte at det er dem der bestemmer, når det handler om stofvalg, arbejdsformer, adfærd, mødetider og omgangstone.⁵²⁷ Læreren har som udgangspunkt magten, som Ida beskriver det i omtalen af sin rolle, og hun bruger den og er bevidst om den i den form, at hun benytter det, hun kalder en *”gulerod”* til dem, der har forberedt sig, og intet til dem der ikke har, da hun siger, at de dermed bare må kede sig.⁵²⁸ Læreren sætter dagsordenen for lektionen, regler og retningslinjer for adfærd. Men som fx Mie beskriver det, kan læreren opleve, at sanktioner ikke kan iværksættes overfor ligeglade kursister, der opfører sig, som det behager dem; dog gør hun opmærksom på, at det en del af SU-pakken, at man deltager i prøverne, og derved har læreren en eksplicit sanktions- eller autoritetssættende rolle.⁵²⁹

Lærerens rolle som den ansvarshavende omfatter den måde, hvorpå de gennem kontrol og sanktioner forvalter deres styring af rummet. Mie oplever, at en del kursister udvander fra en filmfremvisning, og som konsekvens sanktionerer hun ved at give ekstra opgaver for, og hun beskriver, at hun tidligere har gjort det samme ved de kursister, der har *”pjækket”*.⁵³⁰

⁵²¹ db17,boks13

⁵²² db17,boks3

⁵²³ db17,boks9,10

⁵²⁴ db17,boks6

⁵²⁵ db17,boks7

⁵²⁶ db17,boks11

⁵²⁷ db18

⁵²⁸ db18,boks6

⁵²⁹ db18,boks15

⁵³⁰ db18,boks13

Læreren må til tider sanktionere, og det handler om at udføre den ”*konsekvens pædagogik*”, der skal til.⁵³¹ Jon beskriver, hvordan han har nogle gange må ty til at smide en kursist ud og dermed iværksætte sin sanktionerende rolle; men her oplever han samtidigt at have udspillet sin rolle.

Rollefordelingen afspejler, hvem der bestemmer og sætter retning, og hvordan kursisten bør følge lærerens anvisninger. Jon beskriver et hold, der udløste et helt lærerteams sanktioner overfor kursisternes brug af sociale medier som forstyrrede undervisningen; der var intet liv og ingen energi tilbage på holdet, men lærerne fik elimineret støj ved at forbyde brug af mobiler.⁵³² Denne kontrol eller sanktionsmagt som en del af lærerens rolle finder flere lærere svært at håndtere og relatere til, men som Jon specificerer, er læreren en form for autoritet, og det må hænge sammen med, at man som kursist (særligt de unge) vil anerkendes, og det kan man kun blive af en autoritet, så læreren må ifølge Jon stå ved magten i sin rolle.⁵³³

Autoritet og magt forvaltes gennem umyndiggørelse

Når der sker det beskrevet under de to foregående asymmetritemaer, dvs. når læreren gør brug af irettesættelser og kontrol og sanktioner, så kan denne form for autoritetsudøvelse føre til en kursistumyndiggørelse,⁵³⁴ hvor læreren agerer overfor kursisterne, som var de børn. Men det er en uhensigtsmæssig virkning af en formelt set berettiget autoritetshandling, da det ofte bevirker, at situationen efterfølgende ikke udgør et påskyndet positivt læringsmiljø,⁵³⁵ hvilket kan føre til en afmagtsfølelse hos læreren, jf. næste tema.

Afmagtsfølelse og frembringelse af dilemma

Lærerne oplever i forskellige situationer, at der opstår konflikter i kraft af, at kursisterne er myndige borgere, der skal irrettesættes, som var de børn. Som det blev klart under temaet *lærerens autoritet og magt forvaltes gennem kontrol*,⁵³⁶ kan der opstå problematiske følger af kontrolforanstaltningerne og sanktionsudøvelsen, eftersom denne asymmetri ved fordelingen af rollerne kan resultere i afmagtsfølelse og frembringelse af dilemma. Fx som da Jon vil sikre disciplin og ender med at sende en provokerende kursist ud af lokalet, hvilket efterlader resten af lektionen i en uforbederlig dårlig stemning, som han beskriver episoden i sit refleksionsnotat:

*”Der sker det, at jeg skal undervise et første års hold i noget erkendelsesteori (John Locke). Jeg vidste jo godt, at det var over målet for dette hold, men i skyn-
dingen tænkte jeg, at det nok gik alligevel. Det gjorde det ikke. Holdet var træt og
ikke i humør til at tænke nye tanker. Kemien på holdet var også i bund pga et par*

⁵³¹ Fx Jon db18,boks9

⁵³² db18,boks9

⁵³³ db18,boks9 citat 4

⁵³⁴ db19

⁵³⁵ Jf. temaerne omkring lærerens holdninger til det gode læringsmiljø (db2-db3) og hvorledes lærerne erfarer at et godt læringsmiljø skal være (db10)

⁵³⁶ db18

lettere destruktive kursister (som jeg i øvrigt vidste var smidt ud fra andre skoler) som gerne ville udfordre læreren og høste lidt anerkendelse som de smarte og frække på holdet. Holdet opgav ret hurtigt det krævende stof, og almindelig sniksnak og kiggen på uret bredte sig. Det bedste jeg kunne finde på var at forsøge at disciplinere ("nu prøver vi lige", "Mikkel nu skal du høre efter" osv.). Det endte jeg med at jeg smed en af de føromtalte fyre ud. Herefter var der ro, ro som på en kirkegård. Operationen lykkedes men patienten døde....(...)...Jeg følte mig taget på sengen, havde ingen kort at spille udover at vise, hvem der bestemmer på holdet".⁵³⁷

Magtudøvelsen sætter på den måde læreren i et pædagogisk dilemma, udøvelsen skaber nok en ønsket adfærd (her at kursisten ikke forstyrrer længere, for nu han er smidt ud), men ikke nødvendigvis en ønsket situation. Som Jon skrev, så *"lykkedes operationen, men patienten døde"*, hvordan skal han fremadrettet rette op på det og sikre, at autoriteten ikke håndhæves med skade til følge? Dette dilemma har betydning for, hvordan autoriteten eller magten kan forvaltes, når det handler om voksne kursister. Lærerne har nok den formelle magtposition til at bestemme, men de kan opleve en pædagogisk afmagt i den forstand, at det er myndige mennesker, som de alligevel ikke har beføjelser over. Gry beskriver en situation, som også karakteriserer dette dilemma, der opstår i det asymmetriske rum. Hun oplever, at det er en falliterklæring at skulle skælde ud over, at en kursist ikke følger med, men er optaget af sin pc til irritation for de andre på holdet.⁵³⁸ Gry beskriver at hun føler sig afmægtig.

"Jeg hader at skælde ud, da jeg oplever det som en form for afmagt.(...)... Jeg syntes det var en form for falliterklæring – både fagligt fordi jeg ikke tror, de fik noget udbytte, men også pædagogisk fordi jeg ikke bryder mig om at skulle bede folk om at lukke skærme, lægge mobiltelefoner væk og den slags".⁵³⁹

Gry irriteres over, at hun ikke har fundet den gode måde at være en autoritet på; hun oplever det som provokerende, når kursisten opfører sig, som om undervisningslokalet var en varmestue, og responderer på Gry's henstillinger til at fokusere på undervisningen ved at være ligeglad. Men for Gry er det svært at være autoritær, da hun finder kursisterne skrøbelige, og ikke synes hun har de rette redskaber til at tackle kursisterne.

Lærerne beskriver også oplevelser, hvor de i situationen har følt sig afmægtige⁵⁴⁰ i en faglig (indholdsmæssig) forstand. Afmagtssituation kan opstå som for Liz, som følge af hendes manglende faglige kompetence i samfundsfag, der udstilles ved modne kursisters større kom-

⁵³⁷ db20,boks7 – Jons egne parenteser i notatet

⁵³⁸ db18,boks4

⁵³⁹ db20,boks6

⁵⁴⁰ db20

petencer på området. Hos Eva opstår afmagten, da kursisterne skal lave afleveringer og eksamener digitalt, så hun ikke kan undgå pc-rummet og en situation med støj og anderledes adfærd fremkommer, som sætter hende i en afmægtig position, der for Eva er sjældent, hvor hun er nødt til at råbe højt. Hos Gry opleves afmagten, da hun har et hold, hvis faglige niveau er for lavt, og som ikke er klar til eksamen, hvorfor Gry føler sig afmægtig.:

*”Jeg spekulerer på, om jeg lægger niveauet for højt – det gør jeg jo i forhold til deres egentlige formåen....(...)...Omvendt ved jeg ikke, om jeg bare sådan kan sænke overlæggeren – den eksamen de skal til er jo som den er. Så jeg føler mig nok lidt fanget – og derfor afmægtig”.*⁵⁴¹

Asymmetrien og afmagten heri kan også opstå i en omvendt form.⁵⁴² Mie oplever en afmagtssituation der opstår som følge af lærerens manglende mulighed for sanktioner ved uhensigtsmæssig opførsel, da en del kvindelige kursister af anden etnisk herkomst udvandrede fra en filmfremvisning, som har et seksuelt indhold og et budskab om hvordan mindretal kan indoktrinere og regulere det enkelte individ og indskrænke dets frihed. Mie overvejer efterfølgende at sætte de udvandrede til at lave en ekstra opgave som straf og hun argumenterer herfor, fordi det er hende, der skal bestemme undervisningens indhold, da det er hende, der ved bedst, og hun oplever, at hendes autoritet er overtaget af kursisterne. Hun beskriver det som *”en form for magtesløshed. Jeg bliver sådan når man overskrider mine beføjelser til at styre undervisningen”*.⁵⁴³ Nok kan Mie udøve magt ved autoritativt at kræve en særlig adfærd (her: filmfremvisning, herefter strafopgaver for udeblivelse), og hun har beføjelser til at vælge indhold, her at stoffet skulle gennemgås i form af en film; men det opnår Mie ikke nødvendigvis en god undervisningssituation ved. Hun opnår blot, at hun har bestemt, men hendes formål med en film, som skulle skabe debat og sikre indsigt i det danske samfund, er gået tabt. Afmagtssituationen skaber et dilemma som følge af lærerens autoritetsudøvelse.

Kort sagt omkring asymmetri-temaet, så oplever lærerne, at de har en ledende rolle, en autoritet, og heri en magt,⁵⁴⁴ men ofte også en afmagt i situationer, hvor kursisterne ikke agerer, som læreren mener, de bør. Det sker fx, når lærerens autoritet ikke kan effektueres og der opstår en følelse af afmagt hos læreren. Denne afmagt kan føre til lærerens dilemma, fx ved at læreren vælger at agere som en autoritet trods manglende respons herpå fra kursisterne; da oplever læreren at håndhæve en praksis, som får uønskede konsekvenser (fx kan skæld ud eller irettes-

⁵⁴¹ db20,boks5

⁵⁴² Illustrativt ved Fies geografihold: db20,boks3

⁵⁴³ db20,boks13

⁵⁴⁴ Lærerne oplever, at det er deres rolle at sikre at der er fokus på uv., som vi skal se det i temaet under *styring er lærerens ansvar* (db27), herunder asymmetri-temaet ser vi, hvordan de sikrer dette via irettesættelse og tiltaleformen som antyder et asymmetriske forhold.

sættelser skabe dårlig stemning; nok bliver der ro, men ingen aktivitet i rummet), men det synes heller ikke at være et reelt alternativ, at læreren vælger at afgive sin autoritet til kursisterne.

Nedenfor fortsætter vi med lærerens oplevelse af *udfordringer at tackle*,⁵⁴⁵ som handler om, at der er specifikke dimensioner, der udfordrer arbejdsituationen, såsom udfordringer af praktisk karakter, noget der skal tackles og håndteres. Der er i dette næste tema således ikke tale om afmægtighed, højst irritation, om end det spiller væsentligt ind på praksis.

Lærerens situation – udfordringer at tackle

Lærerne oplever forskellige former for udfordringer, som de skal forholde sig til i deres daglige undervisning. De kommer ind på hvordan det *høje fravær*,⁵⁴⁶ samt uforberedte kursister, forstyrrende brug af de *socialle medier*,⁵⁴⁷ de *umotiverede* kursister, og deres egen oplevelse af *faglig inkompetence*,⁵⁴⁸ er et vilkår. Dertil kommer endnu en udfordring som handler om, at *rammerne*⁵⁴⁹ for hvilke kursister, der kan deltage på de forskellige hold på de mest frugtbare tidspunkter, er determinerende for, hvordan lærerne kan udføre deres undervisning. Løsninger som fx lektiecafé og lektieværkstedstiltag opstår, som følge af for højt fravær og boglige problemer.⁵⁵⁰ Lærerne beretter om løsningsorientering på organisatorisk niveau med opgave og lektiehjælpsordninger.⁵⁵¹ Fie giver indblik i den rummelighed, som mange af lærerne har og udviser i form af deres inkluderende tilgang til kursisters forhold. Fx har Fie en kursist, der er enlig mor, og som tager sit barn på 5 år med, ellers ville hun ikke komme af sted.⁵⁵²

Dog er det ikke udelukkende problematisk at være lærer på VUC, for de oplever også en stor glæde i deres arbejdsliv i form af samvær og det at have værdi og være betydningsfuld for deres kursister.

⁵⁴⁵ db21-db25

⁵⁴⁶ db23

⁵⁴⁷ db22

⁵⁴⁸ db24

⁵⁴⁹ db25

⁵⁵⁰ Jf fx Fie, db24,boks2

⁵⁵¹ db45

⁵⁵² db24,boks2

Rummeligheden som udtryk for hvorledes lærerne forsøger at tackle udfordringerne ses også fx hos Ann som tager til den anden ende af byen for at uv. i lokaliteter tæt på de hjemmegående flygtninge, således at de kan deltage i uv og deres børn kan komme og gå, tage deres ammende børn med på skødet, de har Anns tlf.nr. og ringer og melder til hende hvis de kommer senere. Også Ann har Mads, en ung kursist med diagnose, som hun holder snor i vha. studievejleder, sørger fx for at der bliver ringet om morgenen (db12,boks3). Liz, som har kursist Hugo med en sygdom, der er så søvnkrævende, at deltagelsen kun er sporadisk (db38,boks15). Alle finder de løsninger for deltagelse i uv, for at undgå at fraværet resulterer i frafald.

På den ene side er der frustration/irritationen over at folk kommer dryssende, og bare kan fortsætte trods højt fravær, og opføre sig som det passer dem, fx forlade lokalet i provokation, men på den anden side er der også i dette tema indeholdt en interesse i at hjælpe de der virkelig vil udd., men som har oddsene mod sig: Lærernes *sensitivitet for kursisten og viden om mange på et hold* (db38,boks15) og temaet *Lærerens undervisningstilgang og metode* herunder *udgangspunkt i kursistens interesser* her særligt læringsstile (db39). Samt temaet omkr. de *ressourcesvage kursister* (db12)

Lærers situation – glæden ved at undervise

Glæden⁵⁵³ kommer til udtryk i form af lærerens begejstring og interesse for relationen og kontakten til kursisten.⁵⁵⁴ Lærerne *begejstres* over samværet med kursisterne. Mie har ”solstråle øjeblikke”, fordi hun oplever, at en kursist når et mål med sit liv. Det være sig både fagligt og udenfor undervisningen,⁵⁵⁵ som Fie, der ”... er lige ved at tude [af glæde, lll] ved tanken...” om, at en kursist er kommet væk fra en social uholdbar livssituation og i dag ”sprudler”.⁵⁵⁶ Lærerne beskriver, at de får energi og kan blive ”helt høje”, at det er ”livsbekræftende” at være en del af en proces hos de, der har et ønske om at lære.⁵⁵⁷ Den menneskelige relation og selve kontakten til kursisterne udgør en værdi i sig selv. I det foregående har vi set på den øverste del af figur 6, som handler om, hvordan *lærers situation* kan karakteriseres, og herunder ser vi på den nederste del af figuren, som handler om hvilke *roller* lærerne oplever at påtage sig i undervisningen af unge og voksne kursister. Temaerne er fremkommet af meningskondenseringen: *styring er lærers ansvar*,⁵⁵⁸ *læreren er sin egen person*,⁵⁵⁹ *læreren er nursende og favnende*,⁵⁶⁰ og *læreren er sensitiv*.⁵⁶¹

Lærers rolle – styring og ansvar

Lærerne oplever, at de skal styre klasserummet, og ser det som deres ansvar, at de styrer kursisterne gennem lektionen med fast hånd, når kursisterne ikke selv kan se, hvad der er bedst for dem.⁵⁶² Fx geografilæreren Fie under en klasserumsobservation, hvor hun efterfølgende omtaler sine henstillinger til nogle af kursisterne således. ”... jeg styrer det her klasselokale eller i et eller andet omfang prøver, foregiver jeg da, [trommer i bordet] ”unge mand, unge mand”. ”Pas deres sprog” fru lærerinde siger at...”.⁵⁶³ Også Mie mener, at det er hende der bestemmer indholdsvalget i dansk som andetsprog: ”... man kan sige lige nøjagtig her, hvor jeg synes vi går ind på noget undervisningsmæssigt. Der er der altså mig, der bestemmer”.⁵⁶⁴ Ida taler om, at hun vil sikre, at det ’ikke går op i hat og briller’.⁵⁶⁵ Styringen ses også i lærers opstart af lektionen,

⁵⁵³ db26

⁵⁵⁴ Dette tema overlapper temaerne: Nursende og favnende (db31-36) herunder særligt at læreren har bekymring og interesse for kursister der appellerer til læreren, samt lærers sensitivitet (db37,38) som også ligger under lærers situation og rolle.

⁵⁵⁵ db21,boks9

⁵⁵⁶ db21,boks6

⁵⁵⁷ db21,boks3

⁵⁵⁸ db27

⁵⁵⁹ db28 -30

⁵⁶⁰ db31-36

⁵⁶¹ db37,38

⁵⁶² Dette tema *styring er lærers ansvar* (db27) opstår bl.a. af Fies beretning om hvordan hun i geografifaget har skilt en gruppe af unge fyre ad i deres gruppearbejde omkring en afleveringsopgave, fordi deres samarbejde ikke var frugtbar, her tog hun teten og bestemte at de ikke skulle aflevere i gruppe (db27,boks6)

⁵⁶³ db27,boks6

⁵⁶⁴ db27,boks17

⁵⁶⁵ db27,boks 8 – eller Jon som under observation agerer styrende, ro og orden (db27,boks13)

der indeholder en dagsorden som udtryk for læreren som leder og ansvarstager.⁵⁶⁶ De tager et ansvar for, at det kører, som det skal.⁵⁶⁷

Lærerenes rolle – læreren er sin egen person

Lærerenes rolle indbefatter også en oplevelse af at give noget af sig selv og at være sig selv i den relation, der er imellem mennesker, herunder hører at være *autentisk*,⁵⁶⁸ at være *påvirkelig*,⁵⁶⁹ samt at *humøret har betydning*.⁵⁷⁰ Temaerne overlapper, men rummer tilsammen, at personen bag den faglighed, der skal formidles, har sig selv med.

Autenticitet beror på, at læreren forsøger at fremstå troværdig, at have en ægte væremåde, at indgå i en ægte situation.⁵⁷¹ Det handler om at have en oprigtig, grundlæggende interesse i kursisterne som mennesker, ”... *det er jo levende væsener*”, som Jon udtrykker det.⁵⁷² Læreren oplever, at de bliver smittet af stemningen i rummet, således forstået, at de har svært ved at adskille deres person og deres professionelle rolle. Fie fortæller, at hun har sig selv med, idet hun introducerer sig selv, som den hun er privat, når faget og emnerne præsenteres; når fx temaet økologi er på skemaet, inddrager hun sin egen forbrugeradfærd.⁵⁷³ Eva oplever, at hun er sig selv, og at hun er god sammen med mennesker, fordi hun mærker, at de kan lide hende, og hun vil gerne lære kursisterne at kende og er oprigtig nysgerrig.⁵⁷⁴ Gry beskriver sin autenticitet i form af en opmærksomhed over for kursisten i rummet, når hun særligt spotter de skrøbelige og holder øje med, hvordan de har det, ud over den rent faglige vurdering. Hun bekymrer sig, hvilket indbefatter en ”*overfølsomhed*”.⁵⁷⁵ Læreren er i den forstand oprigtigt opmærksomme,⁵⁷⁶ de står ved at være til stede og møde kursisterne, der hvor de er.⁵⁷⁷

⁵⁶⁶ Lærerenes uv.erfaringer, gode som dårlige og i observationer af deres uv. bliver det tydeligt, at der er overensstemmelse mellem deres holdninger til deres egen rolle og deres erfaringer, når det handler om at skabe et godt uv.miljø og dermed at tage ansvar for uv.

Lærerenes holdninger som beskrevet (db03) giver udtryk for at læreren mener, som undervisere bør skabe rammerne for et godt miljø, og også i deres erfaringer og handlinger med uv., ses det at læreren forsøger at have styring selv når der fx uddelegeres til gruppearbejder eller oplæg. Læreren vil gerne opretholde kontrollen og styringen med uv., og påtager sig ansvaret for at uv. kan gå både godt og skidt, om end de udtrykker, at der er mange faktorer som spiller ind på uv. og miljøet som vi ser i (db02), så holder de i deres handlinger fast ved at de har ansvaret, da de ved hvor uv. skal lede hen.

⁵⁶⁷ I relation til de andre temaer: Deres uv.sfremgang særligt i klasserumsobservationerne ses en fælles struktur med læreoplæg el. fælles gennemgang i plenum som udtryk for en klasserumsstyring/ ledelse (db42). Læreren og kursistroller defineres som et asymmetrisk forhold, (db 16-20), at læreren leder og fordeler arbejdet og kursisten arbejder.

⁵⁶⁸ db28

⁵⁶⁹ db29

⁵⁷⁰ db30

⁵⁷¹ Kobles til tema *lærerenes holdning til lærerrollen* (db03), som beskriver, hvordan læreren mener, at læreren bør skabe trygge rammer, gennem tillid, anerkendelse, ved at vise respekt, opmuntre og får kursisten til at føle sig godt tilpas.

⁵⁷² db28,boks15

⁵⁷³ db28,boks3

⁵⁷⁴ db28,boks10

⁵⁷⁵ db28,boks12

Lærerne bruger sig selv, og i den sammenhæng oplever de at være påvirkelige.⁵⁷⁸ Det handler om, at læreren ikke kan lade være at lade sig påvirke i og af relationen til andre mennesker. Jon beskriver, hvordan han har temperament, der skal tøjles, men som træder frem, hvis han provokeres, fordi han er sig selv i undervisningen.⁵⁷⁹ Mie beskriver, at hun er opmærksom på ikke at lade en hyperaktiv kursists uro brede sig til hende selv, hvorfor hun bevidst ikke henvender sig til ham.⁵⁸⁰ Og Jon oplever at blive varm, svede og spænde, når han sættes under pres. Han bliver nervøs og har alle antennerne ude og bliver træt i hovedet bagefter.⁵⁸¹ Lærerne bruger deres person og er deres egen person, fx er der flere der ikke bryder sig om at skælde ud. Max agerer, som han selv personligt har det godt med; han kan fx ikke være konsekvent og hård i stilen overfor kursisterne, for han har det skidt med at være skrap, og han må ”...føle sig godt tilpas” for at kunne undervise.⁵⁸²

Som en forlængelse heraf udgør *humøret*⁵⁸³ en stor betydning for den måde lærerne agerer på. Karakteristikken af de gode situationer rummer: Latter, humør, at fjolle med og af hinanden, at have det sjovt. Eva karakteriserer det gode ved *munter stemning, store smil og latter*.⁵⁸⁴ Undervisningen er god, når der er sjove indslag. At skælde ud og blive vred i en lektion er uønskværdigt. De prøver at finde det positive, fremfor at gøre kursisterne kede af det.⁵⁸⁵

Arbejdsklimaet og dermed stemningen beskrives således som afgørende for om læreren befinder sig godt.⁵⁸⁶ I temaet *læreren er sin egen person* indgår læreren i klasserummet som sig selv og agerer oprigtigt, med det humør og den stemning, der huserer i rummet. At *læreren er sin egen person* indebærer også, at læreren har en grundlæggende interesse i kursisterne og kan lide den menneskelige kontakt. Sagt med Mies ord er det hendes håb, at hun for nogle kursister kan være ”den tørre plet de kunne være på” de timer, de får undervisning i et ellers kaotisk liv,⁵⁸⁷ hvilket relaterer til næste tema, som viser den gennemgående handlingstendens, at læreren udviser en narsende og favnende tilgang.

⁵⁷⁶ Alt dette kan relateres til lærerens rolle som de erfarer også både kræver en *sensitivitet* (db37-38) og *narsende og favnende* dimension (db31-36)

⁵⁷⁷ Særligt fx Liz’ beskrivelser: db28,boks7,8

⁵⁷⁸ db29, hvilket kan kobles til temaet db49 omkring lærerens mestring af undervisningen *kropslige, intuitive handlinger*

⁵⁷⁹ db29,boks6

⁵⁸⁰ db29,boks13

⁵⁸¹ db29,boks7

⁵⁸² db29,boks10

⁵⁸³ db30

⁵⁸⁴ db30,boks3 - jf. db10

⁵⁸⁵ Max som vi så ovenfor ønsker ikke at blive vred og skælde ud fordi det påvirker ham selv, ligesom Gry ”*hader*” det fordi hun mener det er forkert overfor kursisten og ser det som en falliterklæring (db30,boks8), men begge steder handler det om at de lader sig påvirke af sindsstemning, hos Max (db28,boks10) og Ida (db29,boks4) er det mest grundet deres egen sindsstemning, hos Gry (db30,boks8) og Ida (db30,boks11) er det grundet lærerens adfærd overfor kursisterne som får betydning for stemningen i rummet.

⁵⁸⁶ Hvilket viser en kobling til temaet omkring *glæden ved at være VUC lærer* (db26), som netop rummer erfaringer med god stemning og gode oplevelser.

⁵⁸⁷ db28,boks17

Lærers rolle – nursende og favnende

Temaerne under dette overtema illustreres i figur 8, i form af de blå bokse,⁵⁸⁸ og de stiplede linjer illustrerer sammenkædningen til de andre temaer under lærerens erfaringer med sin rolle.

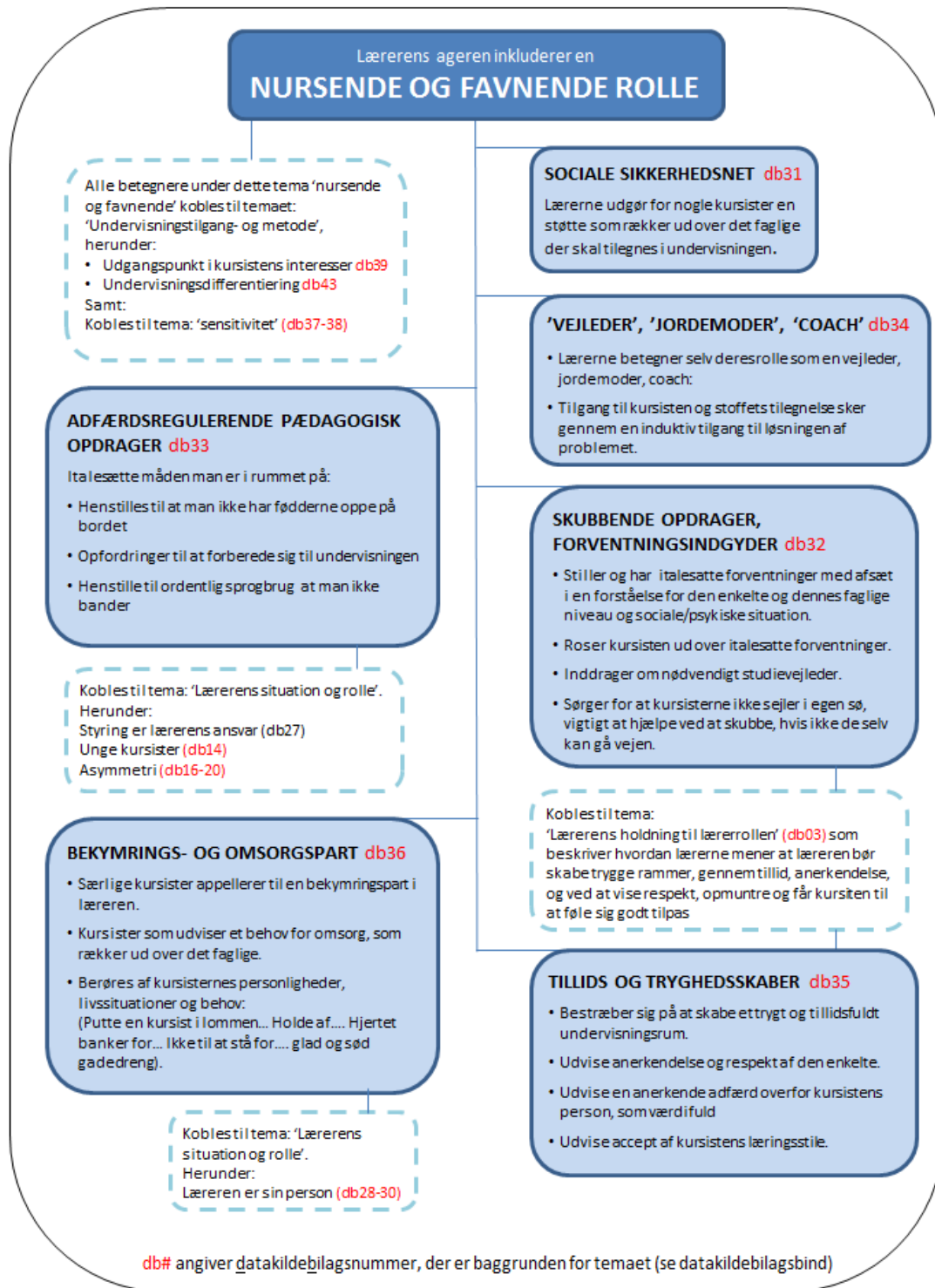


Fig. 8

⁵⁸⁸ Alle temaer har figurer tilknyttet i datakildebilagsbindet. Her i kapitlet vises kun de der er af større omfang, for at læseren lettere kan overskue temaernes sammenhænge og nuanceforskelle.

Læreren som kursistens sociale sikkerhedsnet⁵⁸⁹

Lærerne udgør en del af et socialt sikkerhedsnet, noget langt fra alle, der frekventerer VUC, besidder. Det handler om mere end det faglige og formidlingen af stoffet og indholdet i faget, det handler om kursistens sociale og psykiske ve og vel såvel indenfor uddannelsesinstitutionen som udenfor.⁵⁹⁰ Det kan fx indebære, at de inddrager studievejleder og socialrådgiver og sikrer sig, at der er plads til de kursister, som ikke magter at deltage på regulære vilkår, fx den enlige unge mor, der tager sit barn med. De sikrer sig, at støtte den unge kursist, der har brug for hjælp til at flytte og formidler kontakt til sociale myndigheder. Den form for socialt sikkerhedsnets-aktør overfor kursisterne er tæt forbundet med, at læreren påtager sig en bekymrings- og omsorgsrolle.

Læreren som bekymrings- og omsorgspart⁵⁹¹

Lærerne oplever, at nogle kursister er særligt appellerende, hvilket bevirker, at de umiddelbart udviser omsorg. Som Fie udtrykker det: ”... vi havde bare alle sammen [lærerne] lyst til at putte hende [kursisten] i lommen...”,⁵⁹² fordi denne kursist udviser et behov for omsorg. Lærerne berøres af kursisternes personligheder, livssituationer og behov, og handler på deres bekymring for, om kursisten kan klare sig, og vil hjælpe dem til at komme gennem uddannelsen.⁵⁹³ Dette tema er opstået af lærernes oplevelser af, at særlige kursister appellerer til en bekymringspart. Eva ”holder af” Ahmed,⁵⁹⁴ Gry er ”bekymret” for en kursists livssituation,⁵⁹⁵ og hendes ”hjerte banker” for de, der er fantasifulde.⁵⁹⁶ Ann tager højde for Mads’ diagnose for at sikre, at han ikke ryger ud af systemet.⁵⁹⁷ Fie vil sikre, at en kursist ikke overbebyrder sig selv, da hun er bange for om kursisten vil gå ned med stress. Jon har en ihærdig men forstyrrende kursist, som han alligevel opfatter som en glad og sød gadedreng.⁵⁹⁸ Liz har en ung kursist som aldrig har færdiggjort en uddannelse, men som er kvik og hun siger at selvom han pjækker meget, så er ”han ikke til at stå for”.⁵⁹⁹ Disse indlevelsessituationer eller empatiske træk er sammenhængende med temaet om lærernes glædesoplevelser og det givende ved at være lærer,⁶⁰⁰ hvilket munder ud i temaet *læreren er sin egen person*,⁶⁰¹ hvor lærerne forsøger at skabe et trygt og tillidsskabende rum.

⁵⁸⁹ db31

⁵⁹⁰ Jf. fx Fies beskrivelse hvoraf temaets betegnelse er opstået (db31,boks2)

⁵⁹¹ db36

⁵⁹² db36,boks5

⁵⁹³ jf. db32 – skubbende opdrager og forventningsindgyder samt socialt sikkerhedsnet (db31)

⁵⁹⁴ db38,boks2

⁵⁹⁵ db18,boks5

⁵⁹⁶ db38,boks6

⁵⁹⁷ db38, boks1, ligesom Fie forholder sig til diagose kursister: boks5

⁵⁹⁸ db38,boks7

⁵⁹⁹ db38boks8

⁶⁰⁰ db26

⁶⁰¹ db28-30

Læreren som tillids- og tryghedsskaber⁶⁰²

Lærerne bestræber sig på at skabe et rum, der emmer af tryghed og tillid, hvilket sker i form af anerkendelse og respekt for den enkelte. Særligt eksplicit er de omkring at udvise en adfærd, der tilkendegiver, at kursisten har værdi, blandt andet i accept af kursistens læringsstile.⁶⁰³ Når de refererer til mislykkede undervisningsoplevelser, da udtrykkes netop manglen på tillid og respekt, og dermed at de ikke har formået at skabe et ideelt afsæt for læring. Anns fremgangsmåde lægger op til, at der ingen dumme spørgsmål er, og hun tager højde for ældre kursister, som oftest er uvant med at være i læringssituationer.⁶⁰⁴ Liz beskriver, at hendes handlinger er intenderet mod at ville ”... lytte, rigtig lytte... jeg er i hvert fald opmærksom på at de skal ses også selvom de er tilbageholdende... så jeg forsøger at se dem, sådan at der er rigtig kontakt...”.⁶⁰⁵ Lærerne tilstræber med deres handlinger at skabe et trygt undervisningsrum, hvor det er tilladt at ”gemme sig lidt”, hvis kursisten ikke ønsker at udstille sin uvidenhed inden for et svært stof.⁶⁰⁶ Selvom de vil invitere til et trygt rum, tilstræber de samtidigt at skubbe kursisten i en særlig retning.

Læreren agerer skubbende opdrager og forventningsindgyder⁶⁰⁷

Læreren stiller krav og italesætter forventninger til kursisten. Dette gøres med afsæt i en forståelse for den enkelte og dennes faglige niveau og sociale og psykiske situation.⁶⁰⁸ Lærerne inddrager om nødvendigt studievejleder for herved at sikre, at kursisten ikke sejler i sin egen sø. I den enkelte situation roser lærerne kursisterne som en del af det at have eksplicite forventninger, de gør det på en facon, som skal skubbe kursisten fremad i en retning, som kursisten måske ikke selv ville gå. Mie beskriver, hun påtager sig rollen som skubbende opdrager og forventningsindgyder, da hun presser en kursist til at acceptere at præsentere en planche for hele holdet: ”... hvis jeg ikke skubber dem, så synes jeg, at dagen er spildt... altså det ligge nok først for mht. at have selvtilliden, at jeg vil skubbe dem, fordi jeg netop synes, at der er mange ressourcer, der afsløres”.⁶⁰⁹ Hun skubber på ved at opbygge tillid til, at de kan, fx stå frem foran et hold og læse højt fra en bog. Forud herfor sikrer hun, at de er fagligt funderet til at kunne få en succesoplevelse i rummet.⁶¹⁰

⁶⁰² db35

⁶⁰³ db35,boks16

⁶⁰⁴ db35,boks1

⁶⁰⁵ db35,boks9

Disse elementer fordres for, at den gode uv. kan etableres. Lærerne beskriver, at stemningen skal være positiv for, at den gode trygheds- og tillidsetablerede uv. kan skabes. Således i overensstemmelse med deres holdninger (db3). Lærernes udsagn omkr. deres erfaringer illustrerer sammenhængen mellem, at de mener man lærer bedst hvis man er i et trygt og tillidsfuldt forhold (db3), og de beskriver hvordan de handler i overensstemmelse med deres bestræbelser (db35).

⁶⁰⁶ db35,boks14 Eva.

⁶⁰⁷ db32

⁶⁰⁸ jf også db39

⁶⁰⁹ db32,boks11

⁶¹⁰ db32,boks11

Mie taler desuden om sin tilgang som en ”mor-rolle” da hun uddyber en episode fra klasserumsobservationen, hvor hun tydeligt roser nogle af kursisterne. Hendes ”mor- gen” optræder over for disse dansk-som-andet-sprogskursister, fordi de er en hårdt ramt gruppe, der har brug for omsorg. Hun gør det på en facon, der skal vise kursisten, at hun bekymrer sig. ”...Jeg tror det er hvad de har med i bagagen og hvordan de er vant til at være uopmærksomme og så får min mor-rolle en anden karakter”.⁶¹¹ Når lærerne er skubbende opdragere og forventningsindgydere, hænger det sammen med deres *holdninger* til lærerrollen, hvor⁶¹² de skaber de trygge rammer, gennem anerkendelse og ved at vise respekt og opmuntre og få kursisten til at føle sig godt tilpas. Det hænger ligeledes sammen med rollen, som vi så ovenfor, at de er tillids- og trygheds-skabende,⁶¹³ og det har ydermere en sammenhæng at spille i forhold til den rolle, flere benævner som vejleder.

Læreren som vejleder, jordemoder eller coach⁶¹⁴

I forlængelse af læreren som den skubbende og forventningsindgydende opdrager ses det også, at en del lærere agerer som det, de selv kalder, ”jordemoder”, ”vejleder” eller på en ”*coaching-agtig*” måde. De har en fremgangsform som indbyder kursisterne til selv at danne konstruktioner og konklusionerne, selv at formulere sig frem til løsningen. Og derved indtager læreren rollen som den sokratiske sparringspartner, hvor den lærende udvikles i kraft af dialogen og egne overvejelser frem for via en docerende fremgang. Eva bruger *vejleder* om sin tilgang til den klasserumsobservation, samtalen handler om, og hun uddyber:

”... altså jeg kan skubbe folk mere, jeg kan flytte dem mere, hvis jeg fornemmer at jeg har et godt samspil med dem, at vi kan se hinanden som mennesker og at vi møder hinanden som mennesker, som ligeværdige. Altså jeg er ikke så meget lærer... ja måske mere som vejleder, altså som udvikler kan man sige, hvor det sådan sker mere via samtale, via det at være sammen.... jeg har nok i starten været mere den der lærer, der bare stod og hældte på, altså lidt ligesom sådan lidt at lukke op og hælde på. Altså der er jeg meget mere for et samspil nu, for at jeg også kan tro på, men måske har det også noget med mit overblik at gøre, altså jeg har jo et større overblik nu, jeg ved hvad vi skal nå, hvad de skal kunne”.⁶¹⁵

⁶¹¹ db32,boks11,13,14

⁶¹² db3

⁶¹³ db35

⁶¹⁴ db34

⁶¹⁵ db34,boks1.

Da jeg deltager i Evas uv. har hun dels en klassisk tekst gennemgangsform i plenum, hvor alle læser op og svarer på spg. fra hende, for at komme gennem teksten og blive hørt og rettet i fællesskab. Dernæst en CL øvelse hvor hun netop selv går med rundt i øvelsen og taler med kursisterne om de spg. de har. Hun skriver omkr. situationen at hun har store øre. CL strukturens form: Du bytter kort med den partner du forlader når du har talt færdig om det spørgsmål der var på dit kort. Her havde de som tema at italesætte begrebet *erindring*.

Ulf bruger betegnelse ”sokratisk jordemoder” om sin tilgang,⁶¹⁶ hvorved han oplever en dynamik i rummet, da kursisten tager ordet frem for, at han selv supplerer en lærerstyret forklaring.

*”Det er sådan en god gammeldags sokratisk jordemoder... at så længe diskussionen den kører og så længe at de får noget ud af det og spille frem og tilbage, så står jeg ganske passivt, smiler og nikker. Når det begynder at køre i selvsving, så stiller jeg typisk et spørgsmål, nogle gange er det klogt nogle gange er det ikke, men det vil vise sig, men så længe jeg kan skubbe dem videre, og der sker noget. Jeg føler de får noget ud af det, så er det den der med at holde mig tilbage i den her situation... Fordi så tænker de jo”.*⁶¹⁷

Fie bruger i samme betydning betegnelsen ”coaching-agtig”, hvorved kursisterne skal guides hen mod det rigtige svar, men gå vejen selv, hvor Fie guider dem som en coach ville gøre det i hendes optik. I geografiundervisningen går hun vejen sammen med kursisterne, selvom hun siger hun har facit, så illustrerer hun vejen til facit i praksis i form af fagets eksperimenterende tilgang. Hun er en meget ihærdig mæiutiker, som ønsker, at den lærende selv skal se lyset, men hun vil i allerhøjeste grad gerne hjælpe fødslen på vej. Hun tager afsæt i det, som optager kursisterne i relation til emnet og her skinner en fremgangsform frem, som ikke blot tager udgangspunkt i den lærendes lyst og erfaringshorisont,⁶¹⁸ men faktisk viser, hvordan hun forsøger at bruge det som afsæt for, at de selv kan komme frem til løsningen eller finde en del af svaret på egne udmeldinger.⁶¹⁹ Her overfor denne coachende tilgang viser lærerne også en mere kontant og adfærdsregulerende tilgang.

Læreren rolle – adfærdsregulerende pædagogisk opdrager⁶²⁰

Lærerne lader ikke stå til i forhold til kursisternes adfærd, sprog og arbejdsmoral. Der foretages adfærdsregulerende opdragelseshandlinger trods det, at det er myndige mennesker, der sidder på skolebænken. Det handler om ren og skær ordentlig opførsel a la Emma Gad. Det kan være sproget, der korrigeres, og ikke fordi det handler om grammatiske fejl, det kan være brugen af mobiltelefoner, måden man er i rummet på, fx henstillinger til at man ikke har fødderne oppe på bordet, hvilket Ann ikke vil tolerere. Hun uddyber hendes reaktion overfor kursisten Karen i det

⁶¹⁶ Ulf beskriver en vellykket uv. i sit notat, hvor en kursist giver egne eksempler på det psykologiske behavioristiske begreb *positiv forstærkning*, ved at eksemplificere Skinners hundeforsøg via egne erfaringer med sin hund (db34,boks6)

⁶¹⁷ db34,boks6. Ulfs tilgang opfatter jeg ikke blot som rent ideal, men som noget han også udøver ved klasserumsobservationen (db34,boks7), hvor han holder sig tilbage, men har en facon hvor han kommer med input ind imellem kursisternes egne bidrag, som der er meget få af, fordi det er en åben klasse.

⁶¹⁸ db39

⁶¹⁹ db34,boks3

⁶²⁰ db33

efterfølgende interview: ”Der er jeg jo inde og opdrage hele tiden, altså det er jo at opdrage sådan at man skal have sådan nogle fødder ned”.⁶²¹ I lærerens *nursende og favnende* rolle ligger således dels denne *vejleder-rolle*⁶²² og den *skubbende opdrager og forventningsindgyder*,⁶²³ som begge har et maieutisk islæt, dels den *bekymrings- og omsorgsfulde*,⁶²⁴ samt *tillids- og trygheds-skabende rolle*,⁶²⁵ dertil kommer den *adfærdsregulerende opdragelsesrolle*,⁶²⁶ hvilket kan relateres til det dilemmafyldte tema om *asymmetri*,⁶²⁷ som rummer den dimension, at læreren irettesætter og har autoriteten til det samt ansvaret for det.⁶²⁸ Den autoritære formynderiske form er relevant i forhold til den gruppe af kursister, der er mindre motiverede for læring.⁶²⁹ Vi kan således udlede heraf, at læreren er udspændt mellem dels en støttende/- skubbende tilgang, dels en rammesættende i form af en formynderisk tilgang, når dette er påkrævet. Sidste og fjerde overtema under *lærerens situation og rolle* (fig. 6) udfoldes herunder. Det er lærerens *sensitivitet*⁶³⁰ som en del af lærerens rolle, der rammer ind i den dimension af arbejdet med mennesker, som uundgåeligt må være til stede som en forudsætning for samspillet i et kommunikativt intentionelt rum.

Lærerens rolle – sensitivitet

Lærerens ageren rummer en sensitivitet bestående af to dimensioner som overlapper, men som alligevel er meningsfuldt at adskille. Dels handler det om evnen til at have *opmærksomhed i nuet*,⁶³¹ og dels handler det om, hvordan lærerne både på K1 og K2 tager afsæt i den *enkelte kursist*,⁶³² hvor de magter at have en sensitivitet for de mange forskelligheder på ét hold (fig. 9). Dette tema opstår i kraft af, at lærerne har en tilstedeværelse som for dem er en uitalosat ageren i nuet, men som på samme tid implicerer en *sensitivitet* i tilstedeværelse og handling under akut handlingstvang.

⁶²¹ db33,boks1

⁶²² db34

⁶²³ db32

⁶²⁴ db36, db35

⁶²⁵ db35

⁶²⁶ db33

⁶²⁷ db16-20

⁶²⁸ db27

⁶²⁹ db14 *de unge*

⁶³⁰ db37-38

⁶³¹ db37

⁶³² db38

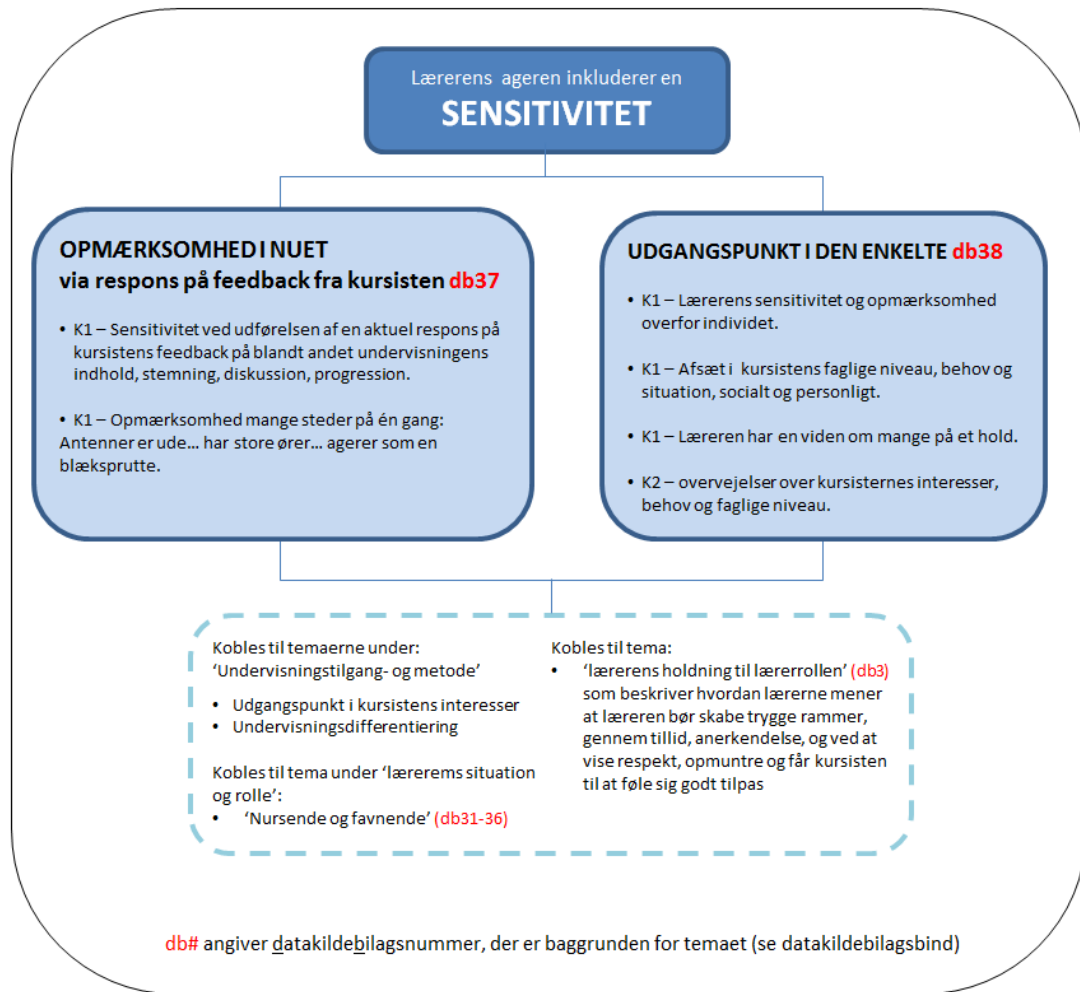


Fig. 9

Det ene tema *opmærksomhed i nuet* handler om, at lærerne agerer med en sensitivitet, når de udfører en øjeblikkelig respons på kursistens feedback. Lærerne beskriver, hvordan de i nuet har deres opmærksomhed mange steder på én gang, de taler om at deres *antenner er ude*, de har *store ører* og agerer som en *blæksprutte*. Det er fx Anns opgave at sikre: "...at få dem (kursisterne) spottet, at man ser, når der er en der falder ved siden af, der bare ikke har fattet et eller andet. Det er jo min opgave at spotte det".⁶³³ Sensitiviteten i nuet kommer til udtryk ved afsæt i reaktionerne fra kursisterne. Læreren er sensitiv overfor tilbagemeldinger på den pågældende diskussion, på indholdet, på stemningen, på progressionen og fagligheden i den enkelte lektion, og læreren responderer herefter på kursisternes feedback.⁶³⁴ Gryns sensitivitet kommer til udtryk, når hun

⁶³³ db37,boks1

Min opfattelse af Anns måde at undervise på i klasserumsobservationen (db37,boks2) er også at hun besidder en blækspruttes arme, som ører. Hun har sin opmærksomhed alle steder på én gang. Hendes kommentar på dagens lektioner: "... jeg har virkelig fuld fart på og jeg retter alt det jeg kan og også selvom jeg står her og hører dem derovre, og så lige over og rette dem og antennerne ude" (db37,boks3)

⁶³⁴ Dette hænger sammen med at lærerne tilstræber at de sikrer et trygt læringsrum, som jf temaet *læreren holdning til lærerrollen*, som beskriver hvordan lærerne mener at læreren bør skabe trygge rammer, gennem tillid,

”må føle hvor kursisterne er henne ”og ”lære dem at kende”, hvor hun oplever, at gruppearbejdet kan have den ulempe, at hun ”mister jo på den måde feed backen fra de andre grupper”,⁶³⁵ hvilket afslører, at feedback er væsentlig for læreren.

Der bruges en masse energi på denne responsfase. Sensitiviteten består i konstant søgen efter feedback fra kursisterne og en respons herpå samtidigt med et fokus på indhold og på, hvordan det kan formidles, samt hvilket stof, der matcher gruppen. Som fx Ida og Jon fortæller, kan sensitiviteten vise sig i form af *sved, stress faktor og alle antenner ude*. Jon bliver ør i hovedet og meget træt efter en lektion, hvor der er mange responsinteraktioner i løbet af bare én lektion. Jon veksler mellem lærebogsstoffets fokus og så at have en ”godbid” klar, som det der skal skabe kursisters opmærksomhed for stoffet.⁶³⁶ Han oplever, at han skal håndtere mange ting på én gang. Når Jon i plenum gennemgår et svært stof omhandlende det national økonomiske system, forsøger han samtidigt at gøre det nærværende: ”det er derfor jeg siger at man skal have alle antenner ude, fordi pludselig så kører det altså med show, og dem der er rapkæftet eller bare taler højt”.⁶³⁷

Det andet tema under sensitivitet omhandler lærernes måde at tage *udgangspunkt i den enkelte*, fagligt og socialt og personligt. Enten i måden de metodisk går til undervisningen eller i forhold til, hvordan de beskriver den enkelte kursist. Her viser lærerne, at de har en sensitivitet og indsigt i den enkelte. I materialet er der mange nuancerede beskrivelser af kursisterne, deres væremåde, kompetencer og personlighed,⁶³⁸ og hvordan læreren tolker dem, som vidner om deres opmærksom på individet, hvilket igen vidner om indsigt i mange forskellige individer på de enkelte hold. Også i planlægningens fase på K2 gør lærerne sig til tider overvejelser over kursisters interesser, behov og faglige niveau. Som Gry beskriver, har hun bedt kursisterne om at stille individuelle *undre-spørgsmål* til den danske novelle til lektionen:

”Så der var både at få fanget deres opmærksomhed i forhold til danskfaget ... og det var at få mange på banen og også som underviser at finde ud af hvor er de henne sådan rent fagligt? Hvad er det for nogle ting de så snakker om, fordi i det øjeblik man planlægger den videre undervisning, så er man nødt til at have den der viden om, hvad er deres faglige niveau, så man ikke taler hen over hovedet på dem”.⁶³⁹

anerkendelse, og ved at vise respekt, opmuntre og får kursisten til at føle sig godt tilpas (db3), og her ser vi at læreren for at sikre etableringen af et godt trykt læringsmiljø må være yderst sensitiv overfor kursisterne.

⁶³⁵ (db37,boks10)

⁶³⁶ db37,boks18

⁶³⁷ db37,boks18

⁶³⁸ Jf. også temaet om *kursisterne* (db11-15)

⁶³⁹ (db38,boks8)

Læreren må med Jons ord forstå kursisternes ”livsverden”,⁶⁴⁰ tage afsæt i den enkeltes behov, situation og niveau. Det er ikke nok, at læreren har sit fagfaglige beredskab klart.⁶⁴¹ Den sensitivitet betyder, at lærerne tilstræber at begribe, hvor kursisterne er henne denne dag og i dette faglige landskab, det være sig i planlægnings øjemed (K2), men særligt på K1, hvor læreren i nuet tackler interaktionen. Fx er lærere fleksible i deres tilgang, og som Jon formår de at skabe en god undervisning ved at tage afsæt i, hvor holdet er mentalt og fagligt.⁶⁴² Lærerens sensitivitet kan relateres direkte til temaet under *lærerens situation og rolle*, der beskriver lærerne som *nursende og favnende*,⁶⁴³ eftersom elementerne i den nursende og favnende rolle netop rummer, at læreren på empatisk vis tilstræber at guide kursisterne på rette kurs. Denne guidning fordrer en sensitivitet både i nuet⁶⁴⁴ og i planlægningen og i overblikket over hele holdet og dets enkeltindivider.⁶⁴⁵ Næste tema omhandler de *undervisningstilgange og metoder*, lærerne gør brug af.

Temaer om lærerens erfaringer med undervisningstilgang og - metode⁶⁴⁶

Dette overtema udgør sidste del af lærernes undervisningserfaringer, som vist i den indledende figur 5 (s. 115), der består af otte undertemaer (vist i fig. 10 nedenfor), hvoraf en komprimering i beskrivelsen har været nødvendig.⁶⁴⁷ Temaerne handler om, hvordan læreren strukturerer sin undervisning både planlægningsmæssigt (K2) og i udførelsen (K1). Lærerne taler om forskellige former for tilgange og deciderede arbejdsformer: De udøver og beskriver situationer, med både gruppearbejde og traditionel tavlegennemgang, brugen af IT, og hvordan de må variere og differentiere for at favne det brede faglige spænd, og ikke at kede kursisterne, og hvordan de er lydhøre overfor kursisterne.

⁶⁴⁰ db38,boks11

⁶⁴¹ Ligesom temaet omkring *undervisningstilgang og metode*, hvor læreren tager *udgangspunkt i kursistens interesse* (db39) og tilstræber at favne alle kursister der hvor de er via *undervisningsdifferentiering* (db43)

⁶⁴² db38,boks10

⁶⁴³ db31-36

⁶⁴⁴ db37

⁶⁴⁵ db38

⁶⁴⁶ db39-46

⁶⁴⁷ Jeg henviser igen til datakildetilagsbindet for en uddybning

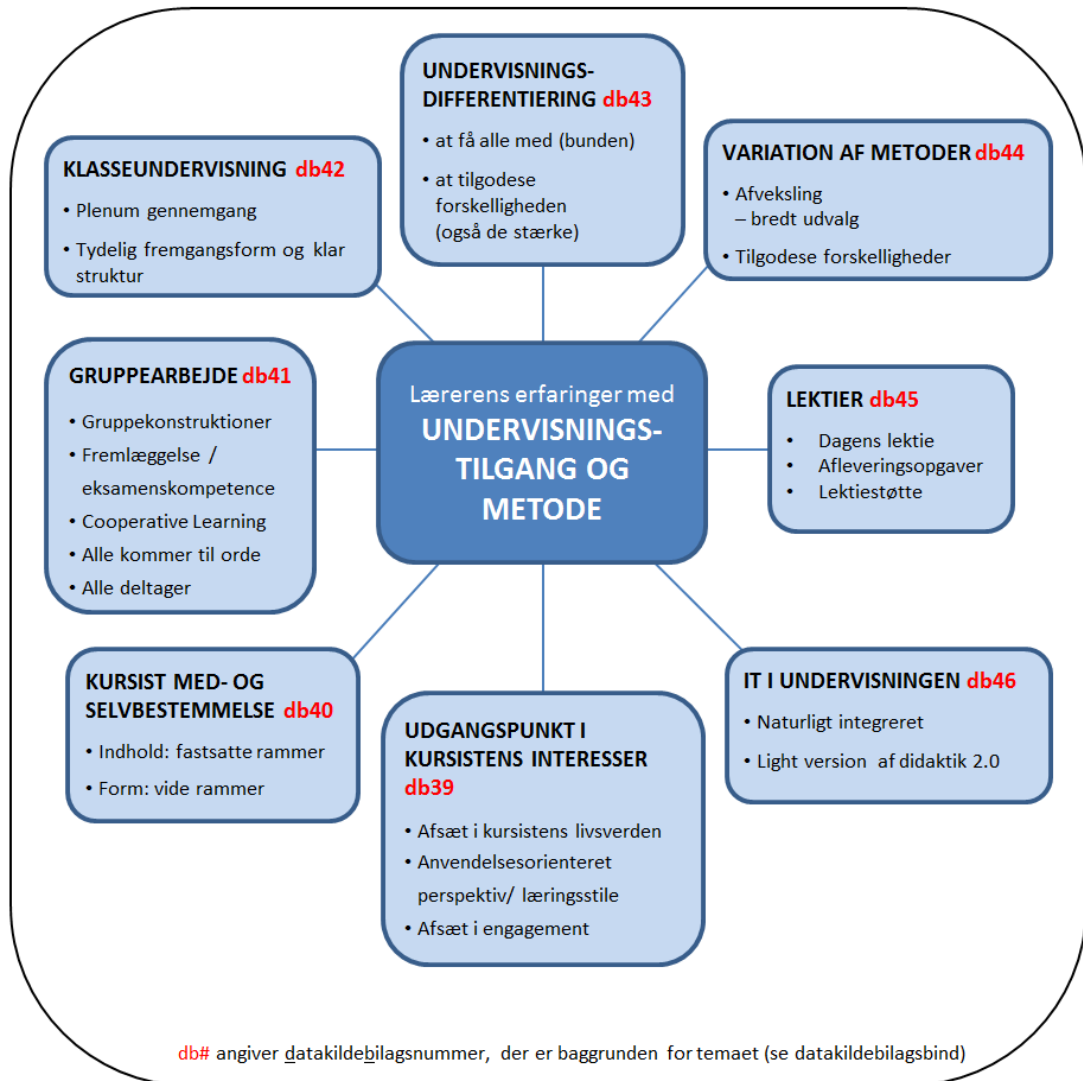


Fig. 10

Herunder beskrives de væsentligste temaer med uret rundt i figuren, med udgangspunkt i *kursistens interesser*,⁶⁴⁸ som er udtryk for lærernes brug af en anvendelsesorienteret og praksisnær tilgang. Lærernes undervisning tager så vidt muligt afsæt i kursistens erfaringshorisont. Deres handlinger og intentioner tilstræber at tage afsæt i kursistens *”livsverden”*,⁶⁴⁹ og metodisk bestræber de sig på at tage afsæt i, hvad de mener kursisten kan relatere til: *”genkendelig virkelighed”*⁶⁵⁰ og at *”gribe hverdagen”*.⁶⁵¹ Max oplever i dansk faget at få *”de bedste resultater ud af det, hvis det er noget de har et forhåndskendskab til på en eller anden måde. Som indgår i deres sådan almindelige erfaring, livserfaring”*.⁶⁵² Han tager altså afsæt i kursisternes forskellige læringsstile, hvorfor stoffet *”skal serveres på en anden måde”* og gøres mere anvendelsesorienteret.

⁶⁴⁸ db39, jf. også db37-38

⁶⁴⁹ db39,boks6, som vi så det under lærerens *sensitivitet* (db38) et tema under lærerens situation og rolle

⁶⁵⁰ db39,boks4

⁶⁵¹ db39,boks10 som Fie udtrykker det

⁶⁵² db39,boks13

ret.⁶⁵³ Lærerne oplever, at når de inddrager kursisternes erfaringer, så skabes der en større interesse for faget, og bedre læringsituationer, mere interessante diskussioner, hvor faget kommer mere i spil. Ulf beskriver, at emnet adfærdspsykologi er fantastisk, fordi det er et emne, der er til at "tage og føle på".⁶⁵⁴ I samfundsfag på hf, hiver Jon en 500 krone seddel op af sin pung for at visualisere, hvad Nationalbanken producerer, og han spørger ud i rummet, hvad sådan en seddel koster, og derefter forklarer han videre, hvilken rolle en national bank har. Jon forsøger at gøre noget abstrakt som pengestrømme lidt "hverdagsagtigt":

"...man kan godt klø på med noget abstrakt i nogle begreber, ...(...)...så du veksler hele mellem det der abstraktionsniveau, sådan universitetsagtigt ikke også og så ned og have fat i noget som er lidt sjovt eller lidt hverdagsagtigt"⁶⁵⁵

Lærerne påskynder, når kursisten erkender noget via egen indsigt, som det ypperste i en læringsproces, og de oplever, at den enkelte kursists aha-oplevelse vha. de virkelighedsnære eksempler smitter af på de andre kursister. Lærerne ser det som en styrke, at de kan gøre brug af kursistens egen erkendelse, men de ser også kursisterne som en styrke i sig selv, fx den "kapacitet" som Fie udtrykker det, der sidder i lokalet, fordi de, ligesom Liz beskriver det, besidder viden og indsigt og erfaringer fra et arbejdsliv, der kan bringe emnerne og indholdet i spil på en bedre måde, end hvis blot læreren docerer indsigten.⁶⁵⁶

Det er afgørende for lærerne, at de forsøger at variere⁶⁵⁷ og tage afsæt i kursisternes opfattelser og hverdagsforståelser for at undgå at de keder sig.⁶⁵⁸ Lærerne oplever, at det er svært at få alle med og at ramme lige netop de kursister, som finder stoffet tungt og svært.

Her kommer næste tema omkring *kursistens med- og selvbestemmelse*⁶⁵⁹ ind i billedet, hvor lærerne lader kursisterne få indflydelse, og derved sikre at der netop tages højde for den enkeltes læringsstil, interesse, og det kan handle om både form og om indhold. Lærernes handlinger og intentioner omkring kursisternes med- og selvbestemmelse vedrørende arbejdsopgaver og indhold peger i retning af en bestræbelse på at sikre udgangspunkt i kursisternes interesser

⁶⁵³ Lærernes tilgang hænger sammen med temaet: *Sensitivitet* (under: *lærerens situation og rolle* db37-38), eftersom denne tilgang rummer en følsomhed overfor den enkelte kursist og hele holdet i sin henled, det kan igen kobles til temaet *undervisningsdifferentiering* (under *undervisningstilgang og metode*) db43, eftersom læreren her må matche metoderne til kursisternes forskellige læringsstile."

Desuden ses en kobling til temaerne: *lærerens holdning til god undervisning og til lærerrollen* (db1-5), som beskriver hvordan lærerne mener, at kursisterne lærer bedst via egen aktive deltagelse og via trygge rammer, gennem tillid, anerkendelse, som læreren må skabe ved at vise respekt, opmuntre og får kursisten til at føle sig godt tilpas. Såfremt læreren blot leverede sit stof og forlod lokalet og overlod det til kursisterne at forstå og skabe mening i stoffet, så ville læreren ikke interagere i overensstemmelse med sine holdninger om god læring og den gode lærerrolle.

⁶⁵⁴ db39,boks16

⁶⁵⁵ db39,boks25

⁶⁵⁶ db39,boks2

⁶⁵⁷ Jf. db44 – uddybes nedenfor

⁶⁵⁸ I særdeleshed *de unge*, db14

⁶⁵⁹ db39

gennem medindflydelse, omend det er lærerens ansvar i sidste ende at sikre, at lektionen forløber, som den skal.⁶⁶⁰ Indholdsvalg foregår indenfor fastsatte rammer; her er det læreren, som foretager valgene, højst kan der være tale om medbestemmelse indenfor et givent emne.⁶⁶¹ Kursisterne har større medbestemmelse omkring formen. Da det ikke er alt, der opleves befordrende for den enkelte, er læreren derfor også særdeles lydhør overfor, om kursisterne ønsker at arbejde med stoffet på andre måder. Som udgangspunkt tvinges ingen til at arbejde på en facon, de ikke ønsker; dog er det i sidste ende lærerens ansvar, og læreren der ved, hvad der er bedst for holdet som helhed.⁶⁶² Fx bestemmer kursisterne selv *grupperne*,⁶⁶³ hvis læreren finder det relevant, at de tager beslutninger herom selv – med mindre læreren har en særlig intention med at ville konstruerer grupperne – så vil lærerne sikre, at der er skabt tryghed ved at lade dem selv bestemme.⁶⁶⁴

Stort set ingen lektion forløber uden en kombination af flere forskellige arbejdsformer, hvori der indgår en slags *gruppearbejde*.⁶⁶⁵ I forhold til med og *selvbestemmelsestemaet*⁶⁶⁶ lader læreren ganske vist kursisterne være medbestemmende i gruppedannelsesprocesser, men det er samtidigt læreren, der påtager sig ansvaret for at etablere konstruktive gruppekonstellationer som afsæt for et godt samarbejde. Hvis og når lærerne kan se, at en gruppe ikke fungerer, så træder de til og flytter på sensitiv vis rundt på de kursister, der måske ikke matcher ind;⁶⁶⁷ tvangsinddeler, som Fie kalder det.

Når der arbejdes i grupper er det ofte, henvises der ofte til CL.⁶⁶⁸ Overordnet tager gruppearbejdet ikke på samme måde som projektarbejdsformen afsæt i den lærendes nysgerrighed eller problemløsning, hvor det er kursistens egen nysgerrighed, der styrer processen.⁶⁶⁹

⁶⁶⁰ Jf. tema om lærerens erfaringer med undervisningen, tema herunder: *lærerens situation og rolle/Styring er lærerens ansvar*, db27

⁶⁶¹ Fx i Max undervisning: db40,boks12,13, eller Idas: db40, boks9

⁶⁶² Hvilket kan relateres til temaet *undervisningsdifferentiering* db43 (under *undervisningstilgang og metode* anerkender her at der skal forskellig metode/form til afhængig af kursisten), samt temaerne: *lærerens holdning til lærerrollen* (db3), som beskriver hvordan lærerne mener at læreren bør skabe trygge rammer, gennem tillid, anerkendelse, og ved at vise respekt, opmuntre og får kursisten til at føle sig godt tilpas. Samt *lærerens holdning til god undervisning* man lærer bedst via aktiv deltagelse (db1)

⁶⁶³ db41 Gruppearbejde som tema

⁶⁶⁴ Hvilket kan relateres til temaet om lærerens *sensitivitet* db37-38 (under: *lærerens situation og rolle* tager højde for kursistens lyst og behov). Fx Jon udtrykker at det ikke altid er hensigtsmæssigt at lade kursisterne bestemme, db40,boks2

⁶⁶⁵ Jf temaet omkring variation af undervisningsformer (db44)

⁶⁶⁶ db40

⁶⁶⁷ Kobles til temaerne: *Styring af undervisningen* db27, hvor læreren tager ansvaret (under *lærerens situation og rolle*) samt tema om kursistens *med- og selvbestemmelse* db40 (under *Kundervisningstilgang og metode*), samt temaet om lærerens *sensitivitet* db37-38 (under: *lærerens situation og rolle* tager højde for kursistens lyst og behov)

⁶⁶⁸ Gruppearbejdet skal sikre at alle kommer til orde og at alle deltager, fx gennem strukturer som CL inspirerer til, og den tilgang har ingen sammenhæng med en problemorienteret projektarbejdsform. Det er forudbestemt stof og ikke problemorienteret, det lægger sig op af den socialkonstruktivistiske afsæt for CL. Lærerkollegiet har haft en oplæg om læringsstile og om Cooperative Learning (CL) og benytter en del af de strukturer (fra CL), øvelserne benyttes for at sikre at alle kommer til orde og deltager. CL strukturer tilbyder, hvor det primært er tekst spørgsmål og fakta viden der relateres til i samtalerne, eller generelt samtale kompetencer (jf tema omkring eksamen som mål (db7)

⁶⁶⁹ Jf fx eksempler fra Mie db41,boks21, og Max, db41,boks43.

Gennem gruppearbejdet oplever lærerne, at kursisterne får mest muligt ud af arbejdet, fordi de selv kommer til orde, hvor gruppe- (og individuelle) fremlæggelser har til formål at fremme sproglige kompetencer med henblik på udviklingen af eksamenskompetencer. Vi så, at lærerne mener, at kursisterne lærer bedst via egen aktiv deltagelse.⁶⁷⁰ I praksis effektueres disse holdninger ved at tage *udgangspunkt i kursistens interesser*,⁶⁷¹ og til dels i deres *med og selvbestemmelse* i deres arbejde med stof og form.⁶⁷² Her består lærerens rolle i at have ”store ører” og fungere som en ”blæksprutte”⁶⁷³ ved at have overblik og sikre at få tjekket op og rettet til hos de enkelte grupper.

Vi kan således se, at gruppearbejdet er et naturligt element, men at det trods medbestemmelse og valgfrihed og inddragelse af kursisters interesse og behov i sidste ende er læreren, som påtager sig ansvaret for og vurderingen af om gruppekonstruktionen er givende. Som nævnt varierer lærernes deres tilgange, og selvom gruppearbejde er et foretrukket og naturligt element, er der også altid et læreroplæg eller anden form for plenum-gennemgang, her kaldet *klasseundervisning*.⁶⁷⁴ Dette tema viser, hvordan *styring er lærerens ansvar*,⁶⁷⁵ men samtidigt at læreren er sensitiv og pejler efter kursisternes ønske,⁶⁷⁶ eftersom kursisterne selv efterspørger denne plenum gennemgang.⁶⁷⁷ Stoffet, der gennemgås enten via lærergennemgang eller via dialogen ved klassegennemgang, kræver enten et udpræget sandt/falsk facit eller kontante svar snarere end mere fortolkende og udforskende svar.⁶⁷⁸ I klasserumsobservationerne var der hovedsageligt lukkede spørgsmål relateret til svar fra grundbog eller lærergennemgang. Læreren benytter denne tilgang for herved at sikre, at kursisterne er ordentligt funderet i fx engelsk grammatik, samfundsfagets valglovs-begreber, nationaløkonomiens abstraktion, danskfagets lyrik termer, eller geografiens terminologi. For at føre kursisten hen til en diskussion og undren tilstræber læreren at sikre, at der er skabt et fundament. Hertil benyttes forskellige former for tilgange, hvor temaet *undervisningsdifferentiering*⁶⁷⁹ omhandler udgangspunktet i den enkelte kursist,⁶⁸⁰ dvs. at lærerne udfører undervisning under hensyn til de mange forskelligartede behov med bestræbelserne om at sikre at få alle med, og derfor må der differentieres både gennem stoffets niveauer og

⁶⁷⁰ db1. Temaer om lærernes holdninger. Herunder mener de, at det sker via egen italesættelse, refleksion og aktive deltagelse, samt at: Italesættelse gennem forklaring af stoffet til andre skaber bedre læring, samt i form af en Virkelighedsnær, pragmatisk, induktiv undervisning.

⁶⁷¹ db39

⁶⁷² db40 - Jf fx Ann's forklaring om at metoden er hendes vej til målet og ikke omvendt, db41,boks29.

⁶⁷³ Jf. tema om lærerens sensitivitet (db37-38)

⁶⁷⁴ db42

⁶⁷⁵ db27

⁶⁷⁶ db37,38,40

⁶⁷⁷ Kan kobles til temaerne: lærerens sensitivitet (herunder: opmærksomhed i nuet, via respons på feedback fra kursisten og udgangspunkt i den enkelte db37. samt Styring er lærerens ansvar db27, hvor læreren tager ansvaret (under lærerens situation og rolle) og styrer kursisterne med fast hånd, fordi de ved bedst, men på den anden side også udgangspunkt i kursistens interesser db39 og deres med- og selvbestemmelse db40, eftersom kursisterne også selv til tider ønsker at have plenumgennemgang.

⁶⁷⁸ Jf Gry's eksempel fra en dansk gennemgang af det moderne gennembrud i db42,boks10

⁶⁷⁹ db43

⁶⁸⁰ Som vi så det ved temaet udgangspunkt i kursistens interesser, anvendelsesorienteret og fokus på læringsstile, db39

måderne, det tilegnes på. Det er et vilkår, at forskelligheden må håndteres og læreren må holde sig det for øje, som handler om at kunne inkludere bunden og samtidigt sikre, at de stærke udfordres ved at forsøge at tilgode forskelligheden, omend det er laveste fællesnævner, der styrer. Temaet om undervisningsdifferentiering er opstået, fordi lærerne omtaler kursistgruppens store forskellighed som et vilkår. Vi så herunder ved temaet *forskel på kursistgruppen*, hvordan lærerne beskriver, at de må sigte efter laveste fællesnævner, ofte på bekostning af de, der stræber efter en universitetsuddannelse.⁶⁸¹ Fie siger, at det ”praktisk talt er umuligt”⁶⁸² både at udfordre de stærke og samtidigt sørge for at sigte så lavt, så det hele ikke ryger hen over hovedet på den store gruppe, der ikke har et tilstrækkeligt niveau.

Under temaet *lærerrolle* så vi, at lærerne oplever nogle *udfordringer*,⁶⁸³ som de skal tackle, og her blev det tydeligt at lærerne oplever, hvordan *rammerne determinerer*⁶⁸⁴ deres muligheder for at undervise målgruppen bedst muligt, hvilket kommer i spil nu, hvor vi ser, at læreren oplever differentiering som en nødvendighed. Det ses ved, at der i det samme klasserum kan findes kursister, som burde deltage på andre faglige niveauer, men af administrative årsager ikke er placeret på de rette hold. Den store forskel i gruppen, altså internt på et hold, går på de to store forskelle mellem de faglige niveauer, som ligger mellem de ressourcestærke og de ressource svage, der begge skal tilgodeses.⁶⁸⁵ Det store spænd mellem kursisterne opfattes som en opgave, der kræver stor spændvidde i differentieringstilgange, og kommer desuden til udtryk i temaet *lærerens sensitivitet*,⁶⁸⁶ som rummer det, at læreren har opmærksomhed i nuet via respons på feedback fra kursisten, samt kan tage udgangspunkt i den enkeltes faglige niveau, behov og situation, for at sikre at få ”alle med”.⁶⁸⁷ Fx taler Ulf decideret om, hvordan CL kan hjælpe til at differentiere på hold, hvor der er store niveauforskelle.⁶⁸⁸ CL-strukturen giver læreren mulighed for at sikre en passende sværhedsgrad af tekstvalg til den enkelte. De svage støttes og de stærke får stadig noget fagligt ud af det, da man ved at forklare et stof også selv lærer.⁶⁸⁹

Differentieringen kan også bestå i at sikre at få alle med, hvis ikke den pågældende dag, så har kursisterne muligheden for at se på det via intranettets uploading, som fx Ida gør brug af ved grammatikgennemgang i engelsk.⁶⁹⁰ Læreren forsøger at se og vurdere den enkelte og presse dem på forskellig vis og støtte de, der har særligt brug for støtte. Og der tages fx initia-

⁶⁸¹ db11-15: Kursisttema: *ressource stærke*, kvikke, fagligt gode, ofte seriøse, hjælper de mindre stærke/ *ressource svage* (diagnoser, psykisk og fysisk syge, second chance, socialt belastede baggrunde) / *modne kursister* (klar rollefordeling, arbejdsmarkeds erfaring, pensionist, efterløn, livserfaring) / *unge kursister* (identitetssøgende, ikke klar rollefordeling) / *forskellen på kursist gruppen*.

⁶⁸² db43,boks7

⁶⁸³ db11-25

⁶⁸⁴ db25

⁶⁸⁵ Ann og Liz som de eneste lærere taler om at udnytte de stærke til at hjælpe de mindre stærke. Liz benytter sig af fx af at sætte både stærke og svage i grupper sammen, som ses under gruppearbejde (db41)

⁶⁸⁶ db37-38 temaer under lærerroller

⁶⁸⁷ db43,boks10

⁶⁸⁸ db43,boks16

⁶⁸⁹ Fremgår også af lærerens holdninger til læring (db1)

⁶⁹⁰ db43,boks10

tiver til *lektiehjælp*⁶⁹¹ for de, der ikke kan magte det selv, hvor der gives hjælp til eksamensopgaver, eller der oprettes særlige skrivefængsler, og på denne måde bliver der taget højde for den svage gruppe. Omvendt forsøger læreren at give noget til de, der klarer sig ud over grundbogen, som Jon beskriver efter klasserumsobservationen i samfundsfag:

*”Det omkring HDI-indeks det står ikke i bogen, men der skal altså også være noget ud over lærebogen fordi ellers, altså der skal både være noget for dem der ikke har læst eller rettere sagt for de svage ikke, man kan ikke køre undervisningen efter at der er nogen der ikke har læst for nogle gange så okay, det er bare ærgerligt, men så skal der også være noget for dem som har fattet det”.*⁶⁹²

Lærerne søger at imødekomme alle kursisters interesser, behov og forskelligheder, naturligt via differentiering af stoffets sværhedsgrad, men også via variation af undervisningsmetoder.⁶⁹³ På den måde smelter undervisningsdifferentiering sammen med klasseundervisning og gruppearbejde i ét tema benævnt *variation*.⁶⁹⁴ Det bliver desuden tydeligt ved temaerne *klasseundervisning*⁶⁹⁵ og *gruppearbejde*⁶⁹⁶ og *undervisningsdifferentiering*,⁶⁹⁷ at lærerne netop varierer deres måder at arbejde med stoffet på, hvorved temaet *variation af metoder*⁶⁹⁸ fremtræder som en naturlig del af undervisningens DNA. Det er en tematik, som opstår, fordi lærerne benytter betegnelsen,⁶⁹⁹ og delvist pga. den store alsidighed og variation i klasserummene under observationerne.

Opsummering første del: Spændinger i temaerne ved lærerens doxa

Der fremstår dilemmaer ved gennemgangen af de meningskondenserede overtemaer, som udtrykker en spænding i VUC-lærerens virke. *For det første* viser temaet omkring lærerens fokus på

⁶⁹¹ db45

Som vi så under temaet *lærerens situation, person og rolle* er en af udfordringerne for læreren netop de uforberedte kursister. Temaerne *lektier*, db45 og *IT i undervisningen*, db46, som viser, hvordan lærerne har udfordringer som de pragmatisk forsøger at håndtere. Det er elementer i deres tilgang til udformningen af en uv. Det handler om hvordan det er en fast bestand del af uv., men samtidigt også et forstyrrende element.

Temaet omkring lektier tegner et billede af, hvordan lærerne har lektiedelen som en fast bestanddel af enhver lektions struktur, men samtidigt også hvordan lektieelementet er kimen til megen irritation eftersom kursisterne ikke kan forventes at være forberedt. Det forsøger både institution og lærere at tage hånd om og pragmatisk er der sat en del initiativer i gang for at sikre at kursisterne forbereder sig og får lavet deres afleveringsopgaver. Det vidner om, at kursisterne ikke har en studieparathed og den skal de støttes i at få etableret. Institutionen og lærerne lader det dermed ikke være op til den enkelte at være selvstyrende (jf. kap. 4), men tilstræber at oprette tilbud, der støtter kursisten i en udvikling som kursisten umiddelbart ikke magter. Det vidner om hvordan læreren må håndtere en gruppe af kursister på et hold som ikke er forbedret og dermed må håndteres anderledes end den gruppe som har forberedt stoffet til dagen. Jf. tema omkring lærerens opfattelse af *forskel på kursistgruppen* db15 og db24 omkring udfordringen med uforberedte kursister.

⁶⁹² db43,boks12

⁶⁹³ db39 som vi så det ved temaet *udgangspunkt i kursistens interesser*, anvendelsesorienteret og fokus på læringsstile

⁶⁹⁴ db44

⁶⁹⁵ db42

⁶⁹⁶ db41

⁶⁹⁷ db43

⁶⁹⁸ db44

⁶⁹⁹ Fx er Idas refleksionsnotats beskrivelse et godt eks. herpå, db44,boks6

indhold, at det er tæt forbundet med VUC's kerneopgave, nemlig at tilbyde almen kompetencegivende uddannelsestilbud til voksne kursister med henblik på en afsluttende bestået eksamen. Det er derfor ikke så bemærkelsesværdigt, at lærernes fokus vidner om tilegnelse af fagets logikker og stræber efter eksamenskompetencetilegnelse. Men det er slående, at den personlige udvikling qua indholdet kun vægtes ganske lidt, eftersom bekendtgørelserne for de to uddannelser her repræsenteret rummer et alment formål, der peger hen mod skabelsen af demokratiske borgere.

For det andet rummer temaerne omkring lærerens erfaringer med sin *situation* som underviser, en situation som byder på både glæder og vanskeligheder. Der er i indsamlingen spurgt til både vellykkede og mislykkede undervisningssituationer, og det står klart, at selvom der er glæder ved at være VUC-lærer, er det i større omfang vanskeligheder, der trænger sig på. Disse handler på den ene side om, hvordan læreren oplever, at magtforholdet imellem lærer og kursist udmøntes i en *asymmetrisk relation*, der kan føre til afmagtsoplevelser, som kan skabe *dilemmaer*. Og på den anden side handler de om, hvordan lærerne oplever *forskellige former for udfordringer*, som de møder i deres daglige undervisning. Det drejer sig om *kursisternes høje fravær, brugen af de sociale medier, de umotiverede kursister, rammerne for at udføre undervisning* med kursister placeret på forkerte niveauer, samt deres egen oplevelse af faglig inkompetence. Alt sammen en del af det, de har som vilkår, og som de forsøger at håndtere i det daglige. Disse vanskeligheder kan inddeles i på den ene side det udfordrende ved den asymmetriske rollefordelingen mellem voksne myndige mennesker og på den anden side de praktiske udfordringer lærerne peger på som et vilkår, de skal tackle.

For det tredje rummer temaerne også de *roller*, lærerne påtager sig som uddifferentieres i *at styre undervisningen, at læreren er sin egen person som lærer, at læreren er narsende og favnende, at læreren har en udpræget sensitivitet for kursisterne*. Disse temaer danner en lærerprofil,⁷⁰⁰ hvor læreren agerer *social sikkerhedsnets-aktør*, når det er påkrævet, fordi han *bekymrer* sig for kursisterne og udviser *omsorg* for de kursister, hvis livssituation berører læreren. Lærerne søger at skabe et tillidsfuldt og trygt rum, ved at udvise anerkendelse og accept af den enkelte. De *skubber på og opdrager* ved at rose og samtidigt stille krav for at hjælpe kursisten på rette kurs. Og netop at hjælpe på rette kurs er at se i deres *vejleder-tilgang* som nærmer sig en maieutisk rolle. Når det er muligt, søger læreren at sikre en induktiv tilgang til at arbejde med faget frem for blot at agere fagformidler. Dog er der stadig en udfordring eller spænding mellem flere poler, nemlig temaet *asymmetri* og deraf den udfordring, læreren står overfor. På den ene side agerer læreren den inkluderende, empatiske, sokratiske lærer, der er tilhænger af en

⁷⁰⁰ Nok er lærerne overvejende mest fokuseret på fagets logikker og eksamensparathed, jf. tema om uv. indhold (db7-9) men måden de taler om deres handlinger på og den måde de agerer på i uv. rummer mere end fokus eksamensparathed, det vidner om den måde hvorpå de måske nok sigter på eksamen (db7-9), men samtidigt viser de også hvilken indstilling de har til kursisterne og relationen til dem. De ser på den måde ikke sig selv som entydige faglige formidlere, selvom man umiddelbart kunne konkludere, når de er opsat på at uv. formål er rammesat ud fra den kommende eksamen.

induktiv tilgang og som er omsorgs- og bekymringspart, samt socialt sikkerhedsnet, men er på den anden side også en formynderisk, kontrollerende, sanktionsudøvende og styrende autoritet.

For det fjerde ser vi, at *variation af metoder* er det grundlæggende DNA, når det handler om lærerens måde at strukturere undervisningen på. Sammen med *undervisningsdifferentiering* udgør dette tema svaret på, hvordan lærerne håndterer de uhomogene hold, hvordan de håndterer udfordringerne, som bliver skabt, når de logistiske rammer determinerer undervisningen, samt de udfordringer, der opstår, når de unge, de modne, de ugidelige, de motiverede og ambitiøse sidder i samme lokale. Vi ser, at lærerne på den ene side går en balancegang mellem at sikre kursisters interesser for at fange deres niveau og opmærksomhed. Vi ser på den anden side, at når det kommer til med- og selvbestemmelse så er det i sidste ende læreren, der tager ansvaret for både form og indhold. Lærerne er sensitive og favnende og evner at være til stede for at sikre at få alle med; de gør det via en nærhed og en empatisk tilgang og en ægte oprigtig interesse i relationen til den lærende. Det er samtidigt dem som lærere, der tager ansvaret for indhold, form og retning. Kursen er sat, og den kan kursisterne godt være medspillere i, men i sidste ende er læreren chefen i klasserummet, som lederen, der påtager sig ansvaret selv for de voksne myndige mennesker. Her er lærerens rolle nok empatisk, inkluderende, favnende og nursende, men samtidig fast, styrende og adfærdsregulerende og grænsesættende. Nedenfor sættes disse spændinger i temaerne ind i den eksisterende litteratur om undervisningstilgange og lærerroller.

Temaernes relation til litteraturen om lærerroller og undervisningstilgange

Mit blik på mine temaer i lærerens rolle og tilgang til praksis kan med fordel låne tre af Pratts perspektiver,⁷⁰¹ udviklet i et internationalt voksenpædagogisk forskningsprojekt på baggrund af læreres undervisningsoverbevisninger.⁷⁰² Perspektiverne er: *transmission, development, nurtur-*
*ring.*⁷⁰³ Pratt kalder dette *conceptions of teaching*, samt *teaching perspectives*, Fenstermacher og Soltis kalder det *approaches to teaching*,⁷⁰⁴ og Schou *lærerroller*,⁷⁰⁵ Winther-Jensen *voksenpædagogiske grundlag og ideer.*⁷⁰⁶ Pointen for alle er, at beskrive lærerens almenpædagogisk tilgang, som dels relaterer sig til indholdet, og hvordan det kan formidles, dels til læreprocesser og spørgsmålet om, hvordan kursisterne lærer bedst, og dels til målet med den intentionelle undervisning, dvs. lærerens syn på formålet, udkrystalliseret i en lærerrolle-/tilgang, hvilket hænger sammen med almenpædagogikken (kap. 4 og 5), hvor vi så på de bagvedliggende pædagogiske

⁷⁰¹ (1998)

⁷⁰² Desuden benyttet i forbindelse med udviklingen af en *learner-centered model* for efteruddannelse af voksenlæreren (Daley, 2003, p. 25ff)

⁷⁰³ Her benyttes ikke the *social reform* ej heller *apprenticeship* tilgangen, da det ikke er at finde i mit datamateriale

⁷⁰⁴ (1992)

⁷⁰⁵ (Schou, 2012)

⁷⁰⁶ (2008b)

forståelser for voksenpædagogikken. Herunder illustreres spændingen i mine fund i relation til ovenstående perspektiver.

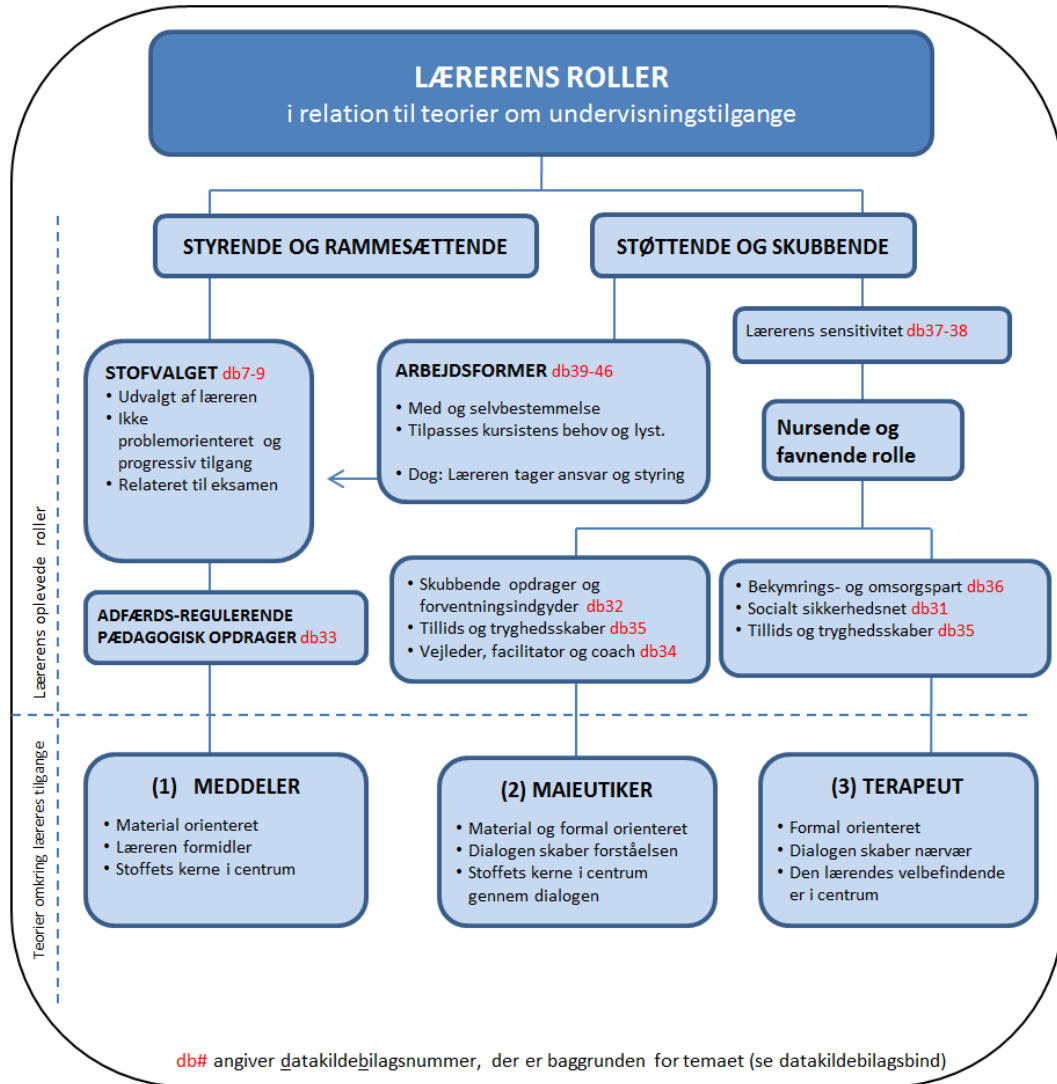


Fig. 11

Herunder gennemgås figur 11 nedefra ud fra perspektiverne i kassernes kronologiske rækkefølge, hvor VUC-lærers oplevede rolle relateres til teorier om tilgange til undervisning/ lærerroller i kasse 1, 2, 3.

Den 1. kasse: Transmission – læreren som meddeler. VUC-lærers indholdsvalg er lærerbestemt, det er målrettet eksamen qua fagets logik. (Det er her, at læreren som vist i fig. 11 er styrende og rammesættende). Som meddeler er læreren ekspert i sit fag og anser sig selv som meddeler af indholdet. Fokus er på, hvordan læreren planlægger, organiserer og formidler stoffet. Umiddelbart harmonerer denne opfattelse med en lærerstyret formidling, med henvisning til den klassiske analogi om læreren som tankpasser. En tilgang som ikke primært interesserer sig for at inddrage den voksnes livserfaringer eller gøre stoffet relevant uden for situationen, hvilket

de fleste i dag opfatter som disharmonerende med undervisning (af såvel børn som voksne), der rummer almene didaktiske spørgsmål. Ikke desto mindre kan en del af undervisningen tage form af læreroplæg, hvori selve denne tilgang kan være et delelement i lærerens samlede undervisningsstrategi. Interaktionen mellem lærer og kursist foregår som en forholdsvis ensidig transmission af sagens indhold fra læreren til kursisten. Den klassiske humanismes overførsel af tekster og deres betydning foregår oftest i en sådan transaktion, hvor diskussionen dog har særlig værdi. Sagen/ stoffet/ indholdet i form af de klassiske tekster anses for at have en væsentlig material værdig, som den lærende bør kende, men dernæst udvikles dette til et bredere kendskab til selve disciplinen og måden at arbejde med teksterne på, hvor selve teksternes indhold besidder en formal dannende værdi i sig selv.

Men hvis samværet mellem lærer og kursist defineres ved kategorien praksis, og lærer-subjektets manipulation med og forklaring af elev-objektet defineres ved kategorien teknik, så kan det tekniske meddelersyn beskrives ved, at lærer-subjektet kan føre elev-objekter fra en tilstand til en anden ud fra en mål/middel-kalkulation. Betragtes kursisten som et materiale, læreren skal forme ud fra et fastlagt pensum, har man gjort praksis til en teknik, hvor formålsrationelitet, herskertechnik, målsætning og udforskning af effektive midler, knytter sig til teknikken. Et sådant syn på didaktikken har et afgrænset virkefelt, da absolut målopnåelse kræver absolut herredømme og dermed absolut styring af pædagogikken som en teknik. VUC-læreren har dele af denne tilgang i sin undervisningen ved stofvalget,⁷⁰⁷ og desuden ved sin adfældsregulerende pædagogiske opdragende rolle,⁷⁰⁸ men VUC-læreren er i langt højere grad relateret til en maieutisk og terapeutisk rolle. Det er her, at lærerne er støttende og skubbende, jf. figur 11.

Den 2. kasse: Development – læreren som maieutiker. VUC-læreren udfylder en skubbende rolle via sin tilgang og i sit ønske om, at kursisten skal gå vejen selv. Dermed må læreren må være fødselshjælper og sikre den rette kurs. Denne lærerrolle vægter særligt forholdet mellem den lærende og det, der skal læres. Pratt udtrykker, at *“Content is the means through which preferred ways of thinking are developed”*.⁷⁰⁹ I denne tilgang opfattes mennesket som formbart og dermed indebærer voksenunderviserens rolle en pædagogisk dimension (som opdrager). Og som vi så i afsnittet om de voksenpædagogiske retninger anses undervisningsindholdet kun som et middel og ikke som et mål i sig selv, hos begge voksenpædagogiske retninger (den progressive og den humanistiske), og da transformeres læreren ofte til en facilitator i læreprocessen (men især hos humanisterne til en form for terapeut). Interaktionen foregår – i maieutikerollen – som en bevægelse fra læreren over kursisten hen mod sagen, eftersom sagens kerne er kendt af læreren, men særligt væsentligt er interaktionen mellem kursisten og stoffet. Som stilladsholder er det lærerens rolle at guide eleven videre mod dennes nærmeste udviklingszone. Vi

⁷⁰⁷ db7-9

⁷⁰⁸ db33

⁷⁰⁹ (1998, p. 47)

ser, at kritisk konstruktiv didaktik indgår tydeligt i denne lærerrolle, eftersom Klafki antager, at læring består af to interaktionsprocesser. Den ene foregår inde i kursisten og den anden i samspil med læreren. Læring er noget, der sker inden i individet. Dvs. der er tale om en personlig, psykisk proces både i og uden for skolen, derfor tillægges den emotionelle del af læringsprocessen stor vægt, bl.a. som følge af kritisk teoris indflydelse. Erkendelse opnås kun som følge af den lærendes eget konstruktionsarbejde, men til trods for, at læringsprocessen er individuel, foregår den intenderede (og den ikke-intenderede) læring i en social interaktion. Undervisningen udgør en intentionel, social og kommunikativ proces, heri er læreren ikke påfylder af leksikal viden, men en stilladsholder.⁷¹⁰

Herved illustreres det meningsgivende i lærerens opfordring til kursistens selvvirksomhed, hvor princippet om induktiv undervisning må tilstræbes; derfor er samtale og ikke overhøring metodisk at foretrække. Man kan ikke på forhånd angive, hvilken indsigt der opnås som følge af undervisningen, og derfor bør målene ikke specificeres for detaljeret. Og grundet stoftrængselsproblematikken tager didaktikken her afsæt i det eksemplariske princip, altså i ønsket om at skabe kategorial indsigt frem for usammenhængende simpel viden, fordi *"en sådan viden åbner ham (eleven) for en indsigt..."*.⁷¹¹ Her må det valgte problemområde og stoffet som genstand knytte an til elevens erfaringer. Indholdet skal kunne *"overføres til det unge menneskes problemhorisont"*.⁷¹² Hovedtanken i eksemplarisk indlæring er metodisk dannelse, som udgør en nødvendighed for tilegnelsen af et åndeligt indhold. Der stilles krav til elevens selvvirksomhed, fordi *"dannelsesindholdet slet ikke rigtigt kan forstås, uden at eleven selv går 'vejen'"* der fører til det".⁷¹³ Den kategoriale dannelses dialektik mellem indhold og metode har den dobbeltbetydning, at en virkelighed kategorialt har åbnet sig for et menneske, og at dette menneske netop hermed selv er blevet åbnet for denne virkelighed – takket være indsigt, erfaringer, oplevelser af *kategorial* art, som dette menneske selv har fuldbyrdet.⁷¹⁴ I lærerrollen som maieutiker ser vi, at dialogen mellem lærere og lærende er afsættet for en internalisering af sagen hos den lærende; her er dialogen afgørende, og dannelsesintentionen er på den måde bundet til dialogformen. De forestillinger, der underkender dialogen som vilkåret for dannelse, har, som til tider også den ensidige brug af meddelerrollen har, et rent teknisk og mekanisk syn på didaktikeren. I modsætning til meddelerrollen ses her dialogen mellem to forstående subjekter, hvor læreren via stoffet åbner verden for kursisten, og hvorved kursisten forstår noget, som han ikke før forstod, i kraft af at de i fællesskab koncentrerer sig om sagen; dette er praksis.⁷¹⁵

⁷¹⁰ (Jank & Meyer, 2006a; Klafki, 2001; Schnack, 2002a, 2002c)

⁷¹¹ (Klafki, 1983)

⁷¹² (Klafki, 1983)

⁷¹³ (Ibid., p.58)

⁷¹⁴ (Ibid., p.62)

⁷¹⁵ (Hellesnes, 2004)

Den 3. kasse: Nurturing – læreren som terapeut. VUC-læreren er narsende og favnende og omsorgsfuld og udgør også et socialt sikkerhedsnet. Denne lærerrolle adskiller sig fra meddelerrollen, ved at have den lærende i fokus. Her vægtes forholdet mellem læreren og den lærende, fordi deres forhold er afgørende ”in fostering the development of the learner’s personal growth and self-esteem”.⁷¹⁶ Stoffets rolle er derimod at fungere som vitaminindsprøjtningen, der får forholdet mellem lærer og lærende til at udvikle sig. Den dagsorden der sættes her, rummer ikke et indhold, som skal læres eller udvikles, men snarere en normativ stillingtagen, en personlig udvikling på det psykologiske plan.⁷¹⁷ Interaktionen foregår som en bevægelse fra lærer over kursisten hen mod sagen; her er det dog relationen mellem lærer og kursist (og de andre kursister) der er i centrum. Det foregår som en transaktion mellem de to dimensioner i den didaktiske treklang. Her er således forholdsvist ensidig opmærksomhed på den formale del, og således ikke på fagenes bidrag eller problematikker, forstået som den materiale del, hvilket vi husker, at hf og avu også rummer.

Det store spænd i VUC’s lærerrolle(r) i relation til voksenpædagogisk litteratur

Jf. figur 11, ses et bredt spænd mellem flere læreroller på VUC. Styrende/- rammesættende og støttende/- skubbende. På den ene side (venstre side i fig, 11) ses en lærer, der er styrende både i valg af form og indhold og i kraft af sin autoritetsposition i relation til at irettesætte adfærd og taleform, fx i form af en formynderisk, kontrollerende, sanktionsudøvende autoritet. På den anden side (højre side i figur 11) en enormt inkluderende, empatisk, omsorgsfuld, støttende og til tider sokratiske lærerrolle.

Meddelerrollen, der har sin rod i en klassisk humanistisk overførsel af de klassiske tekster i en forelæsningsstilgang, finder sin ret inden for den voksenpædagogiske undervisning, særligt i universitets- og folkeoplysningsammenhænge, ligesom også hf- og avu-fagenes curricula indeholder specifikke materiale elementer. Kongstanken om læreren som formidler og besidder af viden er legal i den henseende, at den lærende deltager med henblik på at gå fra undervisningen med et leksikalt fundament eller en grundforståelse, som han ikke selv kan læse sig til.⁷¹⁸ Her vidner mine datas temaer om en VUC-lærer, som holder en lærerstyret undervisning med indholdsvalget relateret til eksamen, og en styring, som udføres ud fra hensynet til kursisternes bedste.

Men størstedelen af den voksenpædagogiske litteratur beskriver – i lighed med læreren som terapeut – at læreren bør fungere som facilitator og vejleder snarere end vidensbank, formidler og meddeler. Han må gå i dialog frem for at belære, og han må inddrage de voksnes lærendes erfaringer og livssituation, samt sikre mulighed for autonomi og lige deltagelse, hvilket

⁷¹⁶ (Daley, 2003, p. 26)

⁷¹⁷ Som vi så det ved den humanistiske voksenpædagogiks fokus på individets udvikling og selvstyrelse og den terapeutiske (særligt ved: Bo. Jacobsen, 1996; Rogers, 2005)

⁷¹⁸ Vi finder den dog afvist af de progressive og humanistiske voksenpædagoger.

stemmer godt overens med en dannelsesorienteret didaktik. Men på den anden side rummer facilitator-rolle ikke et udpræget kritisk opdragende element som i Klafkis kritisk konstruktive didaktik, og som vi ser det foreskrevet i hf- og avu-uddannelsernes bekendtgørelser. Facilitator-rolle består hos terapeut-rolle i, at læreren må lede kursisten hen mod en personlig udvikling i psykologisk forstand, jf. den humanistiske voksenpædagogik, hvor facilitator-rolle hos den reformpædagogiske voksenpædagog tillægger læreren den opgave at tage udgangspunkt i den lærendes erfaringsverden og nysgerrighed. Fælles for begge retninger er, at de ikke tager udgangspunkt i et curriculum, som rummer materiale dannelseselementer, mens disse dannelseselementer er tilstede i hf- og avu-uddannelserne på VUC. Her kan Klafkis bud om arbejdet med stoffet i form af en dialektik mellem den lærendes interesser og et højere formål i form af arbejdet med nøgleproblemer støtte op om en lærerrolle, som rummer kriterier for valg af indhold og som gør brug af flere dele af de forskellige nævnte lærerroller. Vi kan således ikke nøjes med at se på, hvordan læringsteoretikere inden for den voksenpædagogiske felt giver anvisninger, da de ensidigt er rettet mod formålet med undervisningen forstået ud fra læringsteoriene. De anskuer ganske vist lærerrolle i læreprocessen (*instructor's role*), men uden blik for stoffet og sagen som den didaktiske optik bibringer.⁷¹⁹ Vi bør snarere gøre brug af beskrivelsen af forskellige lærerroller, som inddrager den didaktiske treklang.⁷²⁰

VUC-uddannelserne har dels et almendannende (synergien mellem formalt og materialt fokus med sigte på kritiske, oplyste, og handledegtige borgere) og dels et studieforbereende sigte (fagenes og disciplinernes metode bidrager i sig selv), hvor kursisterne er voksne kursister. Med det dobbelte formål i uddannelserne og med den mangfoldige kursistgruppe, bør man nok ikke forvente én bestemt tilgang eller lærerrolle, og som mit datamateriale viser, ser vi en mangfoldighed af undervisningstilgange i håndteringen af undervisningen. Vi ser, at VUC-lærerens rolle er dels rammesættende og dels støttende for at spænde over uhomogeniteten og for at tage hensyn til det voksne perspektiv, såsom kursistens myndighed, (mulige) frivillighed og deraf (mulige) selvstyrende retning, samt de mangfoldige livserfaringer. Men vi ser samtidigt, at der opstår dilemmaer som følge af en asymmetrisk situation uanset vekslen mellem lærerroller.

Anden del – Fund som peger på lærerens mestring

I analysens første del fik vi et indblik i, hvilket syn på og holdning lærerne har til god undervisning og til deres rolle som underviser, og vi fik indblik i, hvordan lærerne oplever deres praksis, og hvordan de handler i deres praksis. Og vi så på, hvordan dette kan relateres til de teoretiske forestillinger om lærerroller og undervisningstilgange, og har således svaret delvist på spørgsmålet A. Her i anden del analyseres de fremkomne temaer, som omhandler, hvordan lærerne oplever at

⁷¹⁹ (fx som i: Merriam, Caffarella, & Baumgartner, 2007d, p. 295ff *behaviorist, humanist, kognitivist, social kognitivist, konstruktivist*)

⁷²⁰ (Fenstermacher & Soltis, 1992; Pratt, 1992, 1998; Schou, 2012; Winther-Jensen, 2008b)

have tilegnet sig de roller/ - tilgange de praktiserer, set i relation til teorierne om professionelles læring i praksis (kap. 3. *Life in the Swamp*).

Temaer om lærerens oplevelse af mestring af praksis

I meningskondenseringsprocessen fremtræder to overordnede temaer, som handler om, hvordan lærerne oplever at have udviklet deres didaktiske tilgang i praksis. Figur 12 viser, at det dels handler om, at læreren *prøver og fejler* og lærer noget heraf, og dels at læreren oplever at have udviklet sin praksis gennem erfaringen. Selvom der er overlap i temaerne, er det meningsgivende med opdelingen, fordi de adskiller sig på fundamentale punkter.⁷²¹

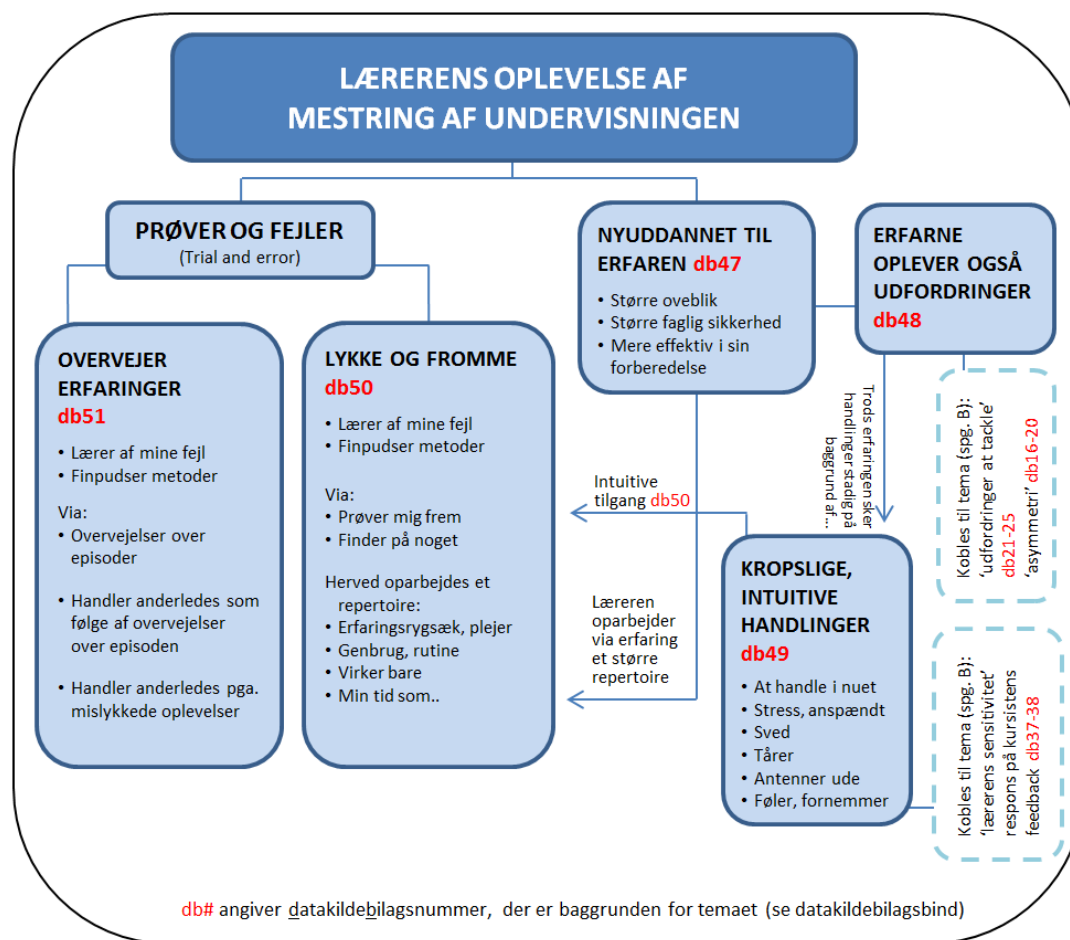


Fig. 12

Figurens temaer beskrives kronologisk fra højre side, startende med db47→db51.

⁷²¹ db47,48,49,50 udgør det der senere i analysen af lærerens belæg, vil fremgå som *vilkårlige* og *ordløse* didaktiske belæg. Hvorimod db51 udgør et andet element af praksis, som rummer didaktisk relaterede belæg.

Læreren oplever at mestre sin praksis bedre i takt med erfaringen

Temaet *nyuddannet til erfaren* er opstået ud fra meningskondenseringer af lærernes beskrivelser af, hvordan de som nyuddannede har oplevet at skulle forberede sig ned til mindste detalje, og hvordan de på daværende tidspunkt ikke magtede mere end at forholde sig til den faglige substans i faget. Andre aspekter rækker ud over fagets indhold, fx relationen til kursisterne, som de først magter, da de får rutine på det faglige felt. Når de som erfarne beskriver deres mestring af praksis, oplever de at have et større overblik og en større faglig sikkerhed,⁷²² som fx Jon, der med erfaringen siger, at han nu magter at *multitasking*.

*”... når man starter som lærer, det kan jeg huske, så kan man ikke overskue det, fordi der er tiden, der er et pensum, det er hvem snakker om hvad, hvem havde hånden oppe først, hvad har jeg skrevet på tavlen, hvordan skal det skrives op det der kommer nu, det kan du ikke rigtigt overskue, det er utroligt energikrævende... Efterhånden så får man en rutine, og det betyder så at man får en rutine og det betyder så at der efterhånden er overskud til at lytte til nærmest alt hvad der bliver sagt, liiiiiiiige sådan lige, også fordi at du har meget rutinen med nu for eksempel de konkrete eksempler, som det jo lyder som om jeg elegant hiver op (i undervisningen, det med 500 kroner sedlen) det gør jeg jo slet ikke vel, det er jo bare genbrug. Det gør at jeg kan sådan lige høre et, to, tre sekunders opmærksomhed, så kan jeg høre er det her ude af fokus eller er det for højt, og jeg kigger rundt sådan lige hurtigt er der nogen der sådan er forvirrede eller hvad. Jeg prøver sådan lige hele tiden at have de der tusinde antenner der. ...(...)... en grad af multitasking, som man ikke kunne der de første to tre år”.*⁷²³

Som nyuddannede havde lærerne en minutiøs plan for lektionens rækkefølge, men som erfaren er den ikke nødvendigvis skrevet ned. Både Fie og Jon oplever, at de bedre kan improvisere, Jon er blevet mere *tilbagelænet*. Eva er mere *afslappet* og hun siger at hendes undervisning er blevet mere hel. Som lærer oplever Liz at have mere *troværdighed* nu hun kan sit stof. Og generelt bruges der mindre tid på forberedelse og planlægning, end i starten. Eva *”var nok mere docerende... bare stod og hældte på, altså lidt ligesom at lukke op og hælde på...”*.⁷²⁴ Nu evner hun en større grad af samspil med kursisterne, og hun siger, hun har det bedre, end da hun var ny. Som helt ny, siger Max var han *”hunderød”*.⁷²⁵ Fie kunne *”småpanikke”*,⁷²⁶ hvis hun fik spørgsmål fra kursisterne, men nu forbereder hun sig ikke så meget mere, og hun laver ikke så mange *”lektier”*.⁷²⁷

⁷²² db47, fx boks9

⁷²³ db47,boks10

⁷²⁴ db47,boks2

⁷²⁵ db47,boks14

⁷²⁶ db47,boks5

⁷²⁷ db47,boks5

Jon fortælle, hvordan han kan multitaske nu, da han har fået et større repertoire, er mere sikker og mere ”overordnet”. Da Ida var ny, ville hun gerne have, at kursisterne skulle kunne lide hende, men i dag er hun knap så konfliktsky; hun siger, hun ”tør tager konflikter”⁷²⁸ og spørge ind til, hvad der er galt, hvis stemningen fx er dårlig på holdet, hvor hun før var ”sårbar”, men i dag tør hun ”stå foran katederet” og evaluere med kursisterne.⁷²⁹ Men som Jon siger, oplever han, at der er ting, der ikke kan læres, empatien og de almenmenneskelige kundskaber, det at turde se kursisterne i øjnene og se på deres kropssprog, her taler han om den *kropslige og intuitive* del af praksis⁷³⁰ og om lærerens *sensitivitet*,⁷³¹ der fremkom som temaer under lærerens erfaringer.

Lærerne oplever, at de nu kan genbruge deres tidligere stof og tilgange, hvilket nogle har en opfattelse af også kan være skidt, da de på den vis stagnerer med det velkendte stof, som de gør brug af igen og igen. Temaet beskriver således, at lærerne i takt med erfaringen – fra at være nyuddannede til erfarne – oplever at udvikle et større overblik, større faglig sikkerhed, og bliver mere effektive i deres forberedelse.⁷³² Alligevel er der udfordringer som erfarne undervisere, hvilket leder over til næste tema.

De erfarne lærere oplever også udfordringer

Selvom læreren nok oplever at være bedre rustet til at undervise, og selvom det også glider lettere på visse punkter, oplever lærerne forskellige udfordringer som vidner om, at de trods de rigere erfaringer ikke bare slentrer gennem ugens undervisning.⁷³³ Fx udtrykker Eva, som er en erfarne lærer,⁷³⁴ at hun har svært ved at se, at hun skulle være blevet bedre til at undervise, end da hun var nyuddannet. Hun oplever nok et større overblik, og ved hvilken retning der fører til eksamen, men hun synes, at hun i lige så høj grad kan lære noget af en nyuddannet, særligt i forhold til indsigt i ”overordnede pædagogikker”, dvs. det almen didaktiske, som rækker ud over det fagfaglige.⁷³⁵ Evas oplevelse er således ikke en kontinuerlig progression: ”Jeg tror ikke jeg er bedre” og så tænker hun sig om og fortsætter:

”Jeg kan lære en nyuddannet lidt om hvad der det er for en kursistgruppe vi har med at gøre og hvad der er vigtigt for den gruppe af kursister. Men jeg er sikker på at jeg også kan lære en hel masse af nyuddannede lærere...(…)... Jeg kunne

⁷²⁸ db47,boks14

⁷²⁹ db47,boks7

⁷³⁰ db49

⁷³¹ db37-38

⁷³² Dette tema hænger sammen med temaet *trial and error* (db50), hvor lærerne beskriver at de lærer af deres fejl og at de oparbejder et repertoire.

⁷³³ db48 erfarne oplever også udfordringer relateres til de oplevede *udfordringer at tackle* (db21-25)

og *asymmetri* (db16-20)

⁷³⁴ 57 år og undervist voksne i 27 år

⁷³⁵ db48,boks1

*lære en hel masse om pædagogik, altså en hel masse faglighed, som jeg mangler”.*⁷³⁶

Evas udsagn vidner om, at det ikke er entydigt godt at have erfaring.⁷³⁷ Til trods for rutinernes frugtbarhed er det ikke nødvendigvis det samme som at opleve, at man er blevet bedre eller at ens undervisning lykkedes eller glider bedre. De erfarne giver udtryk for, at de oplever at kunne lære af de yngre,⁷³⁸ ligesom de yngre oplever at kunne lære de erfarne.⁷³⁹

Gry oplevede som nyuddannet at være utilstrækkelig, da hun ikke kunne hjælpe et hold, som var fagligt svagt, fordi hun ikke havde de rigtige redskaber, hun oplevede en form for hjælpeløshed og frustration. Selvom hun nu har erfaringen kan hun stadig føle sig utilstrækkelig, at hun simpelthen bare ikke er god nok.⁷⁴⁰ Også Max beskriver, at som ældre og erfaren sker der et skred i den fælles erfaringshorisont mellem kursist og lærer.⁷⁴¹ Nok har Max et bedre funderet fagligt niveau og forståelse for faget, han skal ikke læse undervisningsstoffet op igen i forberedelsen, som da han var nyuddannet, men han oplever, at noget af stoffet er ved at være forældet, fx mht. de nye bekendtgørelser for faget og i forhold til den teknologiske tilgang som er mere krævende. Max oplever et efterslæb i forhold til de yngre lærere, der ligesom de fleste kursister er hjemmevante med de mange nye teknologier.⁷⁴² Til trods for sin store erfaring oplever Max det som *”en belastning”*, at han skal rumme informationer og mange andre gøremål i forbindelse med afviklingen af sin undervisning.⁷⁴³ Max funderer over om det er hans rutinemæssige tilgang, der er udslagsgivende for, at en undervisning opleves som utilfredsstillende.⁷⁴⁴

Rutinen er således ikke nødvendigvis en god dimension, hvad også Mie beretter.⁷⁴⁵ Mie fik et chok, fordi hun troede, at hun med mange års erfaring og rutineoparbejdning ikke risikerede at opleve tidligere tiders negative tilbagemeldinger på sin undervisning. Som vi så i det foregående tema⁷⁴⁶ er det som nyuddannet svært at overskue mange elementer i en lektion, men med tiden opnås en rutine, en automatisering af arbejdsprocesser, der giver et overblik til at lytte og være opmærksom på, hvad der sker i undervisningen. Jon beskriver, at han oplever at

⁷³⁶ db48,boks1

⁷³⁷ Max (61 år og 25 års erfaring på VUC) oplever ligesom Eva at lære meget af de nyuddannede. Nok er han stærk på det faglige plan, men i forhold til uv.organisering, skal han forsøge at benytte anderledes tilgange end han gjorde førhen (db48,boks6). Ligesom Max udtrykker det... *”Det ved jeg sgu da ikke om jeg oplever at jeg er (blevet bedre)”*, *”Til min egen store skuffelse (griner)”* Max henviser til at han mener at det ikke bare er blevet lettere at være lærer, db48,boks6.

⁷³⁸ Fx Max db48,boks6, Eva db48,boks1

⁷³⁹ Fx Ulf db48,boks9 (30 år, og 1 års underviser erfaring på VUC)

⁷⁴⁰ db48,boks3 (40 år og 7 års erfaring med ung og voksne på HTX og VUC)

⁷⁴¹ 61 år og 25 års erfaring på VUC

⁷⁴² db48,boks6

⁷⁴³ db48,boks7

⁷⁴⁴ db48,boks5

⁷⁴⁵ db48,boks8 (Mie: 49 år 22 års undervisningserfaring på VUC)

⁷⁴⁶ db47

have udviklet en form for multitasking, som han ikke havde de første par år,⁷⁴⁷ men alligevel oplever han stadig at blive anspændt, varm og lidt nervøs i kroppen, hvilket fører os hen til det næste tema om de *kropslige, intuitive handlinger*, som læreren uanset erfaring oplever.

Kropslige, intuitive handlinger

Når vi fortsætter Jons beskrivelser fra de foregående to temaer, om at multitasking og magte mange ting på én gang, nu som erfaren, så viser hans beskrivelser, at han ofte bliver kropsligt påvirket:

*”jeg har sådan en stress indikator og den går jo [pga. en forstyrrende kursist]. Undervisningen er mit ansvar og jeg bliver stresset, når det ikke går som det skal. Og jeg kan mærke at hvis det er sådan, at hvis der er nogen, der larmer for meget, er ufokuserede og han taler simpelthen for højt (Jesper) det er det der er problemet... jeg kan mærke det på mig selv at jeg bliver helt varm sådan fordi, altså jeg ved ikke hvad der sker. Jeg begynder faktisk at svede lidt ikke, hvis det er sådan rigtigt det kører rundt ikke. Så kan jeg godt blive sådan helt svedt af det. Og det tror jeg simpelthen er fordi at - jeg kan mærke at jeg spænder lidt op nogle gange, når der virkelig er pres på - normalt så kan jeg godt slappe af - men er der uro og hvordan er det lige jeg skriver det på tavlen ikke - så begynder jeg sådan lige at spænde - det er fordi jeg prøver på at have overblik over det hele - jeg er sådan lige lidt nervøs, fordi jeg kan mærke at alle mine antenner er ude... (...)... jeg er lige sådan lidt oppe at køre fordi det her hold her ikke det er meget bbbuuuhhh - så der skal man altså være på. Ellers så er man utilfreds bagefter, og når ikke det man skal, og man er nødt til at komme igennem det. Så derfor så presser jeg mig selv for ikke alene for at have styr på, hvad jeg skal skrive på tavlen, og hvor vi er i pensum, men også på om der er nogen der er ufokuserede eller larmende”.*⁷⁴⁸

Jon har nok fået et overskud til at kunne rumme mange ting på én gang, men alligevel er det krævende, og han er træt i hovedet bagefter, og det hele *kører lidt rundt og han spænder op* og bliver lidt *nervøs*. Jons beskrivelse beskriver dette tema og de andre læreres betegnelser af deres netop kropslige reaktioner trods erfaring; det handler om at være til stede i nuet, at have alle antennerne ude, at have store ører,⁷⁴⁹ og der forekommer i nuet en form for stress, som de selv benævner det – der svedes og nogle har også oplevelser med store følelser, som frembringer tårer. Denne kropslighed italesættes af Mie, der fortæller, at hun var *dybt ulykkelig, græd, følte sig som en*

⁷⁴⁷ 42 år og 11 års erfaring fra VUC og gymnasiet

⁷⁴⁸ db49,boks6,7

⁷⁴⁹ Som også tema: lærernes *sensitivitet* vidner om (db37-38) under overtemaet: *lærerens situation og rolle*, her er temaet opstået ud fra fokus på kropsligheden og tilstedeværelsen på K1

fiasko oven på en mislykket undervisningsepisode.⁷⁵⁰ Hun italesætter kropsligheden i form af ”dyre lærepenge på egen krop”, hun kan, når der viser sig at ske uventede episoder blive ”virkelig rystet”, og hun er ellers ”glad” og ”har antennerne ud”, og opgaverne på VUC har ”modnet” hende.⁷⁵¹

Ida, der også har en god portion erfaring, oplever ligeledes det pres, der punktvis kan opstå i undervisningen.⁷⁵² Herunder uddyber hun, hvad der sker hos hende under en klasserumsobservation, hvor hun formår at organisere en gruppedannelsesproces på ingen tid, og ganske ubemærket får hun matchet og flyttet rundt på de kursister, der bør arbejde sammen i kraft af dyb indsigt i kursisternes forskellighed:

”... det kan godt være stressende lige der hvor jeg siger: ”nu skal I i grupper” Uuh ha hvordan ikke også - der jeg lige sådan lidt, jeg ved ikke hvor længe vel, men kan man være sådan lidt stresset ikke, ...(...)... Så der kan man også godt sådan lige svede lidt, nu skal de lige ordnes de der grupper og så kan man slappe af igen...(...)... jeg tænker også sved, altså nu var det jo ikke stressende de var kun 15 men hvis der var 32 så kan man nogen gange godt blive lidt phhhhh at man skulle miste overblikket at der lige pludselig alligevel sad en helt alene eller ja eller ..(.)... Men det er meget på en måde sådan en kropslig fornemmelse. Jeg ved jo det er jo overstået i løbet af ingen tid...”⁷⁵³

Ida oplever situationen som en kropslig fornemmelse, på lige fod med Jon ovenfor. Ligesom Ann både ”fornemmer”, ”føler”, ”har ubevidste refleksioner” og udtrykker, at der kører noget ”mystisk oppe i hendes hoved” i nuet på K1.⁷⁵⁴ Hun er til stede i nuet og gør brug af fornemmelserne. Også Eva ”fornemmer... [i en CL situation i klasserummet]... at kursisterne har en større viden og at der er en munter stemning”, og da hun underviser i computerrummet, oplever hun en kropslig sensitivitet, som gør hende ”usikker” og går hende på og giver hende ”sved på panden”.⁷⁵⁵ Liz beskriver, at hun pga. faglig inkompetence oplever at være ”anspændt”, at det er en ”psykisk reaktion,” som bevirker, at hun ikke er ”afslappet” og ikke ”lytter ordentligt”.⁷⁵⁶

Jon beskriver sine tanker og oplevelser fra undervisningen, som noget der ligger under huden, mere eller mindre ubevidst, noget han oplever, at han skal hente frem, da han skal svare på spørgsmålene i refleksionsnotatet. Det handler om at kunne og turde se kursisterne i øjnene og læse deres kropssprog og herved se, hvor de er henne nu, om ”fingerspitz, det er empa-

⁷⁵⁰ 49 år, 22 års erfaring på VUC

⁷⁵¹ db49,boks11,12

⁷⁵² 46 år, 13 års erfaring på VUC og gymnasium

⁷⁵³ Se Idas citat i sin fulde længde: db49,boks5

⁷⁵⁴ db49,boks1 jf. tema: *Sensitivitet i nuet*, db37-38

⁷⁵⁵ db49,boks2

⁷⁵⁶ db49,boks9

ti".⁷⁵⁷ Han kan ikke "tænke i nuet", "det er efterrationaliseringer", når han taler med interviewer bagefter. Når han står i nuet (K1) er det "automatprocesser" der træder i kraft. Også Fie beskriver at der netop sker det, at "hun bruger sig selv" i nuet.⁷⁵⁸ Disse kropsligt bundet erfaringer har fælles træk med næste tema om lærerens oplevelse af at prøve og fejle i undervisningen, men deres afprøvninger sker vel at mærke på *lykke og fromme*,⁷⁵⁹ og ikke altid via *overvejelser over erfaringer*.⁷⁶⁰

Prøver og fejler på lykke og fromme

Lærerne oplever, at de qua erfaringer nu er bedre til fx at forberede sig, genbruge materialer, og generelt er mere effektive. Men hvad sker der i den proces, de beskriver som en udvikling fra de er nyuddannede, til de bliver mere sikre grundet erfaringen? Her er opstået temaet *prøver og fejler*, bestående af to dimensioner, hvor læreren prøver sig frem og reagerer på fejl enten via *lykke og fromme*,⁷⁶¹ eller via *overvejelser over erfaringer*.⁷⁶² Lærerne taler om at "finpudse metoder" og om "at prøve sig frem", og når det handler om temaet *lykke og fromme* vil det sige, at læreren prøver sig frem og finder på noget og oplever, at det virker sommetider. Lærernes beskrivelser viser, at de er uovervejede, at det er genbrug, at det er rutiner, at de handler på baggrund af en erfaringsrygsæk, eller simpelthen noget de plejer at gøre.⁷⁶³ Temaet er navngivet ud fra Idas betegnelse, som hun bruger efter en mislykket oplevelse, hvor hun har fået et stort udbytte af at skrive refleksionsnotatet herefter. Hun vil nemlig typisk ikke gøre sig de store overvejelser efter en mislykket situation, og hun udtrykker, at øvelsen ved at skrive notatet har givet hende oplevelsen af, at det ville være bedre, hvis hun til daglig også gav sig tid til at overveje, hvad der var sket. "Og så sige jamen så tage et kvarter og sætte sig ned og sige hvad var det nu egentligt du skulle gøre? I stedet for det bare går sådan på *lykke og fromme*".⁷⁶⁴ Ida tænker normalt ikke over sin undervisning, som er forløbet (på K1), når hun er i sin planlægningsfase eller efter undervisningen (K2); det foregår tilfældigt, sporadisk, som en løs snak med en kollega eller hendes mand.

*"Men ellers så underviser jeg bare, tænker med mig selv – det gik godt det gik godt det gik skidt, måske skulle vi prøve sådan måske sådan. Og så kører jeg bare videre ikke, altså jeg – fordi jeg synes jo det går jo sådan meget godt ikke også".*⁷⁶⁵

⁷⁵⁷ db49,boks6

⁷⁵⁸ db49,boks4

⁷⁵⁹ db50

⁷⁶⁰ db51

⁷⁶¹ db50

⁷⁶² db51

⁷⁶³ Jf tema fra nyuddannet til erfaren db47

⁷⁶⁴ db50,boks3

⁷⁶⁵ db50,boks3

Ida underviser og tænker, at det gik da meget godt, og bygger på sine erfaringer: *”det er jo altså når man er så gammel i gårde, som jeg ikke også, så har man jo en rygsæk med forskellige ting”*.⁷⁶⁶ Lærerne agerer på lykke og fromme i den forstand, at de prøver en tilgang og hvis den fejler så prøver de en anden tilgang, de prøver sig frem og finder på noget. De gør det med afsæt i deres mange afprøvninger, hvilket de omtaler som erfaringer, som en rygsæk af erfaringer, som rutine og som genbrug. Men genbruget er ikke afprøvninger, som er overvejede, snarere er de stagnerede, blevet til vaner og rutiner, en del af en rygsæk af erfaringer som et udtryk for, at læreren har oparbejdet et repertoire af forskellige værktøjer, som hun gør ureflekteret brug af.⁷⁶⁷

Erfaringen giver plads til slappe lidt af, og Eva beskriver fx, at hun ikke behøver at planlægge så meget, for der kører hun på *”gamle vaner og gammelt stof”*, på erfaringen: *”der kører jeg jo noget på erfaringen, ja... gamle vaner og gammelt stof og så måske har jeg også på den måde kunne frigive nogle andre ting”*.⁷⁶⁸ Som Jon slår fast er der *”...en masse temaer man kan udenad på rygraden”*.⁷⁶⁹ Og han oplever, at *”... overleve på rygraden”*. Stoffet er velkendt, men materialerne, der undervises efter, mener Jon dog han burde skifte ud. Jon har ikke længere systematiske overvejelser (på K2) over sin undervisning (K1). Her taler han om den proces, der foregår ureflekteret, han prøver sig frem, måske fejler det, og så prøver han igen:

”... jeg tror da at det er noget vi alle sammen, eller jeg gør i hvert fald, går sådan og arbejder med i det daglige og tænker hvad der går godt og hvad der går skidt, men det er jo sjældent at det bliver til mere end sådan lige når man er på cyklen på vej hjem eller man sidder hjemme og der kommer reklamer i tv og så pludselig var der et eller andet. Altså det er ikke sådan at man sætter sig ned og har de lange overvejelser over, men det ligger du ligesom op til [i refleksionsnotatets spørgsmål, III] at nu skal der lidt mere på, så det der kom ud af det, det er jo ikke noget, der sådan er – nå det vidste jeg godt agtigt, jeg vidste det sådan lidt, men jeg havde bare ikke lige sat ord på det. Så man kan godt sådan – da jeg læste det bagefter tænke jeg nå ja, der var måske alligevel noget nyt i det. Sådan lidt”.⁷⁷⁰

Max taler i den forbindelse om samme oplevelse som Eva, Jon og Ida ovenfor, da det er blevet rutine og vane for ham gennem 25 års litteraturundervisning.⁷⁷¹ Ligesom også Mie, der trækker på sine erfaringer, hvor hun har afprøvet, hvad der virker, når der skal arbejdes med det fonetiske arbejde i sprogfaget dansk som andetsprog. Hun *”trækker på den baggrund”*, og hun er glad for, at hun har *”nogle erfaringer”*, hun er *”vant til at arbejde med lyde”*. Det er det *”tredje hold hun*

⁷⁶⁶ db50,boks3

⁷⁶⁷ Netop bekræftende og interessant at (den eneste nyuddannede lærer) Ulf, ikke er at finde i dette tema (db50)

⁷⁶⁸ db50,boks1

⁷⁶⁹ db50,boks4

⁷⁷⁰ db50,boks4

⁷⁷¹ db50,boks6

starter op”, og hun ”har lært af situationen”, hvor der ikke ”var den samme dynamik”.⁷⁷² Men samtidigt fortæller Mie, at hun ikke mener, at hun bliver bedre; selvom hun synes, det har været godt at få respons og få talt om sin praksis med interviewer, så forbliver hendes egen opfattelse, at hendes praksis ikke kan blive bedre. ”... Men du har fået mig til at tænke over det og ved du hvad det bliver ikke bedre...(…)... Jeg har undervist i så mange år, så det jeg laver, det laver jeg altså ikke om. Jeg kender det her og jeg ved det virker”.⁷⁷³ Hun mener, hun kan det, hun skal kunne, og hun ved, hvad der virker. Nedenfor udfoldes temaet, der viser, at visse prøver og fejlertilgange ikke er bundet op på rutiner eller vilkårligheder, og derfor vidner om en effektivering af K2→K3 i relation til K1.

Prøver og fejlert – overvejer erfaringer

Lærerne taler om at *finpudse metoder* og om at *prøve sig frem*, hvilket fremkommer som et tema *Prøver og fejlert – overvejer erfaringer*.⁷⁷⁴ Det vil det sige, at læreren prøver sig frem og finder på noget gennem overvejelser over konkrete episoder. På baggrund af de tidligere overvejelser oplever læreren at handle eller tænke anderledes som følge af netop de forudgående erfaringer. Det handler om at teste og afprøve. Disse erfaringer danner afsæt for en ændring og endnu en afprøvning – en kontinuerlig proces, som er et vilkår, da hvert hold og hver kursist er forskellig fra hinanden. Eksempler fra Ann og Ulfs overvejelser nedenfor illustrerer lærernes tilgang i temaet.

Gennem testning af en opgave eller metode med flere forskellige hold skabes der en rutine som gør, at Ann kan være mere effektiv i sin forberedelse, som vi så det i temaet om den sikkerhed, der oparbejdes gennem erfaringen. Men selvom hun beskriver en rutine, ser man også, at hendes tilgang ikke er rent vilkårlig, som lykke og fromme temaet ovenfor:

”... jeg har jo mange opgaver jeg bruger på de samme hold ikke også og den første gang der siger jeg også I er lige forsøgskaniner. Den er helt ny nu skal jeg lige have den testet og så kører den meget bedre på andet tredje og fjerde hold, som så kan lave den samme opgave. Jeg ved jo ikke hvordan den opgave den virker når jeg finder en ny opgave. Det er jo lidt et forsøg og så fordi man har så mange hold der er rimelig jævnbrydige, jamen så kan jeg jo bruge den igen og så er det jeg kan gå ind og finpudse og hvordan jeg lige skal forklare, hvad jeg skal huske og sige først for, at den ikke lige falder til jorden, eller at man gør en dum fejl, så de laver den i forkert rækkefølge”.⁷⁷⁵

Ann taler i den forbindelse om, at hendes erfaringer er givende for hendes praksis og sikrer en effektivitet, da de øvelser, hun benytter, er blevet ”finpudset”:

⁷⁷² db50,boks9

⁷⁷³ db50,boks10

⁷⁷⁴ db51

⁷⁷⁵ db51,boks1

”... jeg bruger da meget mine erfaringer på den måde ikke også for alt andet synes jeg vil være tåbeligt, og altså det er jo der hvor jeg nemmere når min egen forberedelse, når man har så mange hold og egentligt ikke får forberedelsestid til det antal timer så er man altså bare nødt til at være lidt effektiv, og så den her opgave og så til sidst så er den jo simpelthen så finpudset så den bare kører sådan der. Den anden gang ikke også at man lige sådan skal teste den og hvordan reagerer de, funker det, og hvad kan man mere putte på, og jamen den bliver jo udvidet hele tiden”.⁷⁷⁶

Pointen i dette tema er, at lærerne ændrer deres praksis og deres tilgang i afprøvningerne og finpudsningerne ved en reflekteret og ikke-vilkårlig tilgang i kølvandet på den mislykkede situation. Ulf beskriver i sit notat en mislykket situation, hvor han får forklaret proceduren for en CL-struktur utilstrækkeligt, for et hold på 30 kursister. CL-øvelsen består af, at alle skal læse en af læreren individuelt tilpasset tekst i engelsk faget og derefter forklare resten af gruppen (på fire personer), hvad den handler om. Ulf oplever et kaos, da han vil ændre på arbejdsgrupperne midt i lektionen, da han ser, at det ikke foregår, som det skal. Ulf beskriver i sit notat, at han efter lektionen noterer til sig selv (han laver holdnoter efter hver lektion), at det skal han forklare bedre næste gang.

”Jeg tilføjede straks i mine personlige ”hold-noter”, at jeg for denne klasse som udgangspunkt skal demonstrere visuelt/fysisk, hvordan jeg ønsker, at gruppeopgaver skal foregå. Det kunne have set anderledes ud, hvis jeg havde demonstreret foran klassen, at jeg refererede et stykke tekst for 3 med andre numre end jeg selv”.⁷⁷⁷

Ulfs tilgang til at *prøve og fejle* er ikke vilkårlig, han udtrykker et mål om at benytte CL-strukturen igen, selvom det gik så galt, som det gjorde, fordi han vil lære af det. Hans tilgang er, at han vil afprøve, hvad der gik galt; hvis han herved kan ændre sin tilgang fra sidst, håber han, at se, at det går bedre denne gang. Ulf bliver i det efterfølgende interview spurgt om følgende.

”Men derfor vil du alligevel gerne bruge den igen på et stort hold [når CL strukturen som Ulf har fortalt om ikke fungerede på et stort hold, kontra det lille hold han havde prøvet det på], hvorfor vil du det?”. og Ulf svarer: ”Fordi jeg skal finde ud af hvordan jeg gør det”.⁷⁷⁸

⁷⁷⁶ db51,boks1

⁷⁷⁷ Ulfs egne citationstegn, db51,boks16

⁷⁷⁸ db51,boks17 – her ses det at min spørgetilgang har bevæget sig ned i tragten og ikke blot leder efter doxa, og lader læreren berette, men stiller udfordrende og afklarende spørgsmål (jf. db61), som viser eksempler på denne spørgetilgang.

I interviewet samtales der videre om hans refleksionsnotat i relation til en mislykket oplevelse: Interviewer siger: *”Så siger du selv, meget morsomt, du sætter det i parentes her i spg 11.: Du skriver at du måske selv, når situationen ikke står til at redde, at oplevelsen for alvor sætter sig spor. Så bliver jeg jo nødt til at spørge dig hvilke spor har denne her sat hos dig?”* Ulf svarer:

*”Jeg ved ikke om det fremgår men altså jeg er jo – jeg vil gerne være forberedt jeg vil gerne være en god lærer, det er måske også fordi – det vil man forhåbentligt altid, men jeg er jo relativt ny og jeg vil gerne vise jamen jeg kan godt det her pjat ikke også, så jeg har en vis perfektionisme der altså – det er da noget jeg har overvejet og hvad gør jeg lige, hvordan får jeg lige den reddet”.*⁷⁷⁹

Her taler Ulf om, at det er hans ansvar at få undervisningen til at fungere, og netop derfor må han reagere, når noget ikke fungerer optimalt.⁷⁸⁰

*”... må man jo påtage sig ansvaret, når det udvikler sig på den måde. Så men nej jeg vil ikke sige jeg ikke kunne finde på at bruge den igen, fordi altså hvis man skulle gøre det hver gang der går noget galt så kunne man hurtigt begrænse ens værktøjer. Men jeg vil lave den om, sådan at jeg kan bruge den”.*⁷⁸¹

Her ser vi essensen af temaet om lærerens tilpasning og finpudsning til de enkelte hold og situationer gennem overvejelser over, hvad der gik galt. Det handler ikke nødvendigvis om, at lærerne agerer radikalt anderledes, men blot at de ikke agerer rent vilkårligt, som vi så det under *prøver og fejl* – på *lykke og fromme*, hvor rutinerne indtræder og er bestemmende for praksis snarere end de didaktiske overvejelser, der også bør spille ind i en planlægning- og udførelse af undervisningen.

Opsummerende på anden del: Lærerens oplevelse af mestring af undervisningen

I meningskondenseringsprocessen fremtræder to overordnede temaer, illustreret i figur 12 ovenfor. Det første tema rummer den erfarne lærer, som er blevet faglig sikker og effektiv i sin forberedelse, og som oplever at have fået et større overblik.⁷⁸² Dette perspektiv er dog ikke uden udfordringer, som tilkendegiver, at læreren nok har stor erfaring at trække på, men at ikke al erfaring rækker til alle situationer.⁷⁸³ Desuden kan det overblik, den erfarne har opbygget, overgå i rutiner og vaner i stedet for at sikre den fornødne overvejelse over praksis. Samtidigt viser det

⁷⁷⁹ db51,boks17

⁷⁸⁰ Jf. tema *styring er lærerens ansvar* (db27)

⁷⁸¹ db51,boks17

⁷⁸² db47

⁷⁸³ db48

sig, at den erfarne lærer agerer ud fra kropslige og intuitive fornemmelser, som også ses i, hvordan lærerne erfaringsbaseret prøver og fejler på lykke og fromme.⁷⁸⁴

Dette første tema er således forbundet med det andet tema, som handler om, at lærerne mestrer deres praksis ved at prøve og fejle og lære heraf. Det at lære af sine afprøvninger kan ske enten som en vilkårlig vej på *lykke og fromme*⁷⁸⁵ eller som en *overvejelse over erfaringerne*.⁷⁸⁶ Sidstnævnte rummer didaktisk relaterede belæg, hvor læreren oplever at lære af sine fejl og finpudser metoder og tilgange, gennem overvejelser over erfaringerne, gennem episoder, der har sat et spor, som ændrer tænkningen og handlingen i lærerens praksis, modsat vilkårligheden i temaet på lykke og fromme. Næste afsnit relaterer temaerne til læringsteoriene om professionelles læring.

Diskussion – praksis af mestring i relation til teorier om professionelles læring i praksis

I figur 13 nedenfor, ses i den øverste del af figuren, den stiplede linje, gengivelsen af temaer, som rummer lærerens oplevelse af mestring af praksis, og på den nederste del under den stiplede linje ses relationen til læringsteorier, der beskæftiger sig med professionelles læring i praksis. Det viser sig, at der er både be- og afkræftelser (jf. kap. 3)

⁷⁸⁴ db50

⁷⁸⁵ db50

⁷⁸⁶ db51

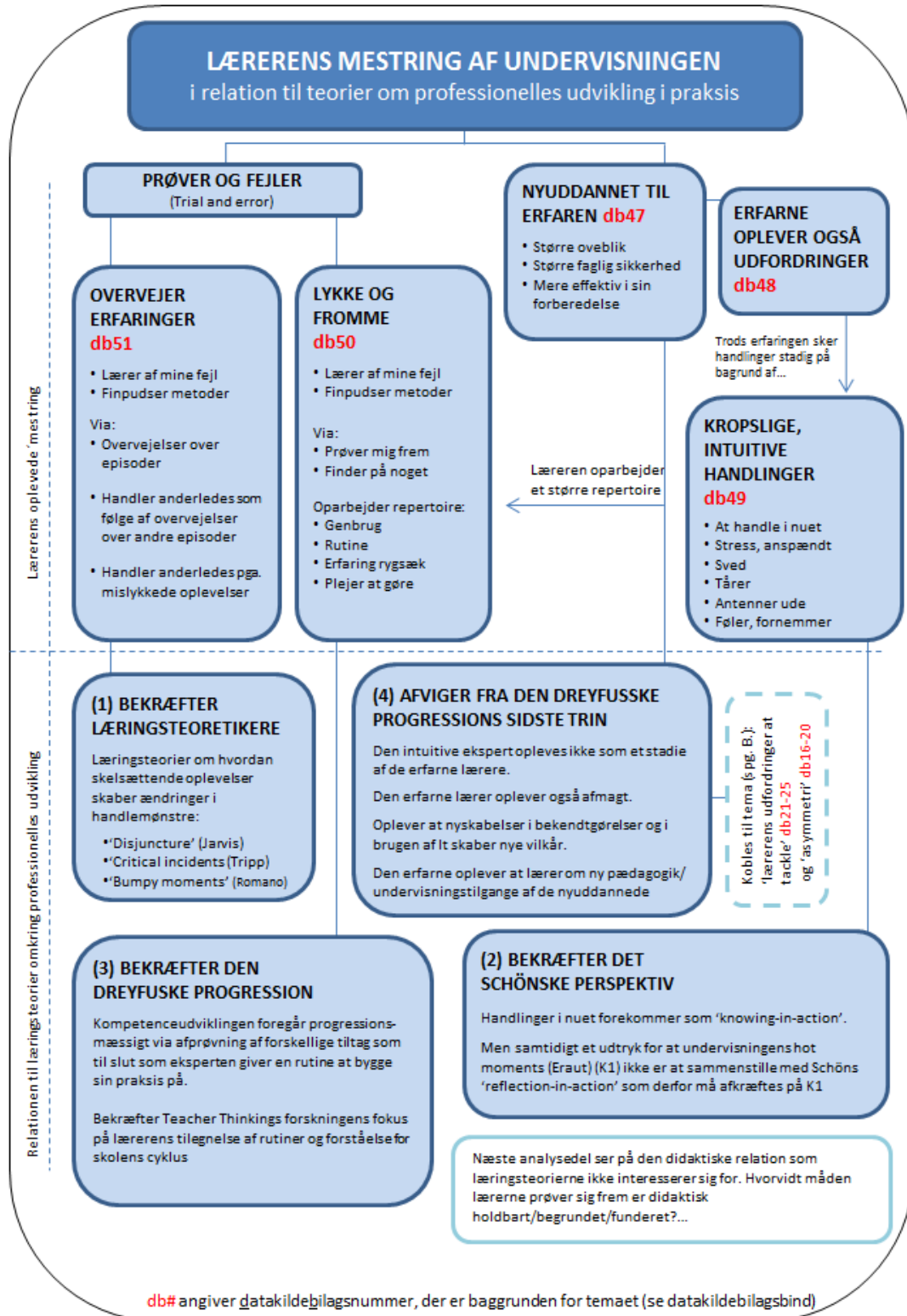


Fig. 13

Figuren gennemgås nedenfra kronologisk fra kasse 1-4.

Den første kasse (1): Her bekræfter Ulfs situation ovenfor, om den mislykkede instruktion til en CL-øvelse på et hold på 30 kursister, netop læringsteoretikernes begreb om skelsættende eller bumpy moments, critical incidents, som med Jarvis' ord også vidner om at når

individets udsættes for *disjuncture* kan en ændring indtræde og personen har lært af sin praksis. I den forbindelse udtrykker Ulf det således:

”Jeg ved ikke om man gør det tit, men altså der er jo ting der virker bedre end andre, altså jeg har aldrig oplevet noget som det der, det var jo fuldstændig kaos, men altså der er jo nogle gange, hvor du giver dem en opgave, og så tænker du bagefter, ej det skulle de måske ikke have haft – måske skulle de have gjort det sådan her i stedet for eller et eller andet ikke. Og det synes jeg da man skal rette til, i stedet for at man skal kassere strukturen, det ville jeg ikke gøre, så ville jeg prøve det her. Hvis det så bliver ved med at gå galt så kan vi godt smide den ud i skraldespanden, men jeg synes da at som lærer, så gælder det vil om at have så mange værktøjer som muligt og forskellige former som man nu kan bruge til at differentiere...”.⁷⁸⁷

Ulfs overvejelser over sine videre handlinger vidner om en ændring. Denne ændring eller læring kan desuden forbindes til, hvordan læreren gør sig overvejelser, når han ikke står i akut handlingstvang på K1:

”... jeg tager bestemt ansvaret for det. Men der er et eller andet som spiller ind og jeg ved ikke hvad det er som gør, at når man forbereder til dem så skal man eddermame – tænke over hvordan får jeg forklaret, hvad det er opgaven går ud på”.⁷⁸⁸

Da Ulf analyserer, dels i notatet og dels i det efterfølgende interview, hvad der gik galt og ser fremad på, hvad han vil gøre, viser han en overvejelsestilgang og et didaktisk refleksionsniveau, som tager højde for de mange elementer, der er på spil i situationen. Han peger på følgende forhold: Dels størrelsen af holdet, som han ikke er vant til. Han peger på, at han ikke har kendskab til gruppen, og at de heller ikke kender ham som lærer endnu. Han peger på, hvornår det gik op for ham i konteksten, at det gik galt. Han evner at pege på, hvordan CL-øvelsen skal give et godt engelskfagligt udbytte, fordelingen mellem de svage og de stærke, som er ideen med fordelingen af teksterne til fremlæggelse i de forskellige grupper. Han registrerer, at det kan hænge sammen med, at holdet er nyt for ham, og han er ny for dem; de skal alle lære hinanden at kende. Ulfs argument for at benytte metoden igen, selvom det i dette tilfælde gik galt reflekterer også hans indsigt i metoder, da han her formår at relatere til, at selve metoden ikke nødvendigvis var dårlig, men at han vil afprøve CL-øvelsen på et andet hold med den nye viden, han nu har, om vigtigheden af at illustrere metoden, førend han sætter et stort hold i gang med øvelsen.

⁷⁸⁷ db51,boks17

⁷⁸⁸ db51,boks17

Den anden kasse (2): Her bekræftes læringsteorien om den reflekterende praktiker ved temaet om lærerens *kropslige og intuitive*⁷⁸⁹ reaktioner og fornemmelser i nuet, der kan relateres til det Schönske perspektiv *knowing-in-action* (K1). Men samtidigt er denne erfaring udtryk for, at undervisningens hot moments (jf. Eraut) på K1 ikke altid er at sammenstille med Schöns *reflection-in-action*, som derfor må afvises på K1;⁷⁹⁰ der er nok snarere tale om *knowing-in-action* på K1 og *reflection-on-action* på K2, da materialet viser, at der meget sjældent er mulige forekomster af *reflection-on-action* under handlingstvungen. Til Schöns forsvar skal det siges, at hans empiri ikke har øje for lærerens tredelte praksis, før, under og efter undervisningen, hvorimod han observerede særligt arkitekters arbejdsproces og refleksion herover.

Lærerne oplever at handle kropsligt og intuitivt⁷⁹¹ bundet i fornemmelser, stress, sved og anspændthed, alt imens de holder styr på mange elementer i rummet på én gang. Som Jon beskriver er der tale om *efterrationaliseringer*, når han taler om det, der sker i undervisningen. Han laver en analogi til det at gå i snevej og registrere, at det er koldt på kroppen:

*”... jeg opfatter det selv som en proces, flere sider af samme sag lidt ligesom hvis man går en tur i snevejret, så kan man både se at der er minus ti grader og man kan også mærke at man er kold. Det er det samme her, at jeg skal kunne noget om BNP, alt det der faglige stof, det er meget kognitivt, det er noget jeg har læst, men jeg skal også, jeg skal have en viden i og følge med i deres livsverden og hvad de snakker om. I ungdomskulturen og jeg skal også have en følelse af hvordan de har det. Sådan rent empati og jeg skal også kunne mærke efter hvordan jeg har det, fordi der er nogen ting, der registrerer. Jeg mærker det jo hvis de er urolige, ligesom man gør derhjemme. Altså jeg kan jo mærke sådan hvornår Jesper han er på vej til at køre ud af en tangent, jeg kan se det på ham, og inden jeg sådan kan se han er begyndt og jeg kan se det sådan på adfærden så det er jo egentligt noget følelsesmæssigt i mig at det er tonefaldet for nu har jeg haft ham i halvandet år”.*⁷⁹²

Jons beskrivelse er en registrering af følelser, der fungerer som automatprocesser, som udtryk for hvordan han er under handlingstvung og dermed oplever sig selv som værende i det, Eraut kalder *hot moments*, og dermed ikke som en Schönsk *reflection-in-action*, eftersom Schön henleder denne tænkning til en tænkning, som han så det ved arkitekterne. Dog er Schöns tre former for registrerede eksperimenter i nuet en tilnærmelse, men som det fremgår af mit materiales temaer,

⁷⁸⁹ db49

⁷⁹⁰ Som Schön beskriver ganske kort, men som af flere udd.sforskere har tolket som værende refleksion over handling i handling i nuet.

⁷⁹¹ db49

⁷⁹² db49,boks7

så er lærerens overvejelser i nuet langt fra så gennemtænkte.⁷⁹³ Jon beskriver sin oplevelse af at stå midt i undervisningen som at være under handlingstvang, hvilket snarere udgør en knowing-in-action eller noget, som svarer til van Manens *pedagogical tact*.

*”jeg tænker det jo ikke [når han står midt i undervisningen, ill] og derfor kan jeg jo heller ikke sige at jamen det jeg gjorde det var sådan og sådan og sådan fordi det går så hurtigt, og det er nogle automatprocesser som jeg egentligt registrerer som følelser og de kommer hurtigere. Så det lyder måske nok, det kan godt lyde som efterrationaliseringer og er det måske også fordi hvad der egentligt sker det bliver jo knap nok registreret i nogen sammenhænge i hvert fald. Eller noget af bliver hurtigt vitssshh”.*⁷⁹⁴

Den tredje kasse (3): Temaet om *den nyuddannede til den erfarne underviser*,⁷⁹⁵ der udvikler større overblik over tid ved at *prøve og fejle – på lykke og fromme*,⁷⁹⁶ kan delvist bekræfte den Dreyfuske progressionsforestilling. Udviklingen, som VUC-lærerne oplever, foregår progressionsmæssigt kontinuerligt via afprøvning af forskellige tiltag som til slut i form af ekspertstadiet har givet læreren en rutine at bygge sin praksis på. Det bekræfter desuden TT-forskningens fokus på lærerens tilegnelse af rutiner og forståelse for skolen som en cyklus.

Men som vi ser i *den fjerde kasse (4)* så afviger temaerne *nyuddannet til erfarne*⁷⁹⁷ og *den erfarne oplever også udfordringer*,⁷⁹⁸ samtidigt også fra den Dreyfuske progressions sidste trin, idet stadiet for den intuitive ekspert ikke opleves, som en *væren* af de erfarne lærere. Den viser sig fx i, at de erfarne lærere også oplever afmagt. De kan opleve at nyskabelser i bekendtgørelser og i brugen af IT skaber nye vilkår. Og de erfarne oplever også at kunne lære om nye pædagogiske tilgange af de nyuddannede. Så på den ene side kan lærerne siges at følge en del af Dreyfus’ trinvis kompetenceforståelse; når fx lærerne beretter om deres praksis, så taler de også om, hvordan det var engang, og hvad der er anderledes for dem nu i forhold til tidligere. Lærerne taler om, at de har: Et større overblik, at de er fagligt stærkere funderet, at de ikke er så usikre mere.⁷⁹⁹ Lærernes praksisudvikling følger således en del af Dreyfus’ trinvis kompetenceforståelse, hvor de oplever at få trinvis større overblik og faglig sikkerhed, men dog begratger den erfarne sig ikke nødvendigvis som ekspert. Det er ikke par tout sikkert, at lærerne trods erfaringen oplever at de klarer undervisningen lettere, end da de var nystartede. Og som både Max (25 års erfaring) og

⁷⁹³ Og som Meyer (2012) udtrykker det er han her faktisk i færd med at foretage en metarefleksion som i Schöns term bør placeres under *on-action*.

⁷⁹⁴ db49,boks7

⁷⁹⁵ db47

⁷⁹⁶ db50

⁷⁹⁷ db47

⁷⁹⁸ db48

⁷⁹⁹ db47

Eva (27 års erfaring) siger det, så er de ikke sikre på, at de er så meget bedre end de unge, der kommer ud med ny viden. Max fortæller som illustration herpå, hvordan han tidligere oplevede, at det bare fungerede, men for 5-6 år siden oplever han, hvordan han ikke længere er på bølgelængde med et hold kursister:

*”... den der ide med at man bare bliver mere og mere sikker og at man bare kan... og sådan sidde og tage det sådan det hele lidt roligt fordi man bare ved alting, det går ikke længere.”*⁸⁰⁰

Det faglige stof har Max helt styr på i relation til indholdet i fagets substans, men i relation til undervisningstilgang og forme, heri blandt teknologien, er han mere usikker:

*”Jeg har et større fagligt overblik end en nyuddannet, og jeg behøver ikke at bruge så meget tid på det, altså hvis jeg nu skulle undervise i folkeviser så behøver jeg ikke, dem behøver jeg ikke at læse, dem ved jeg, at jeg kan. Og det vil være mange tekster med de traditionelle tekster dem kan jeg bare... Men når du spørger til undervisningens organisering, det synes jeg så ikke helt fordi jeg synes at jeg bliver nødt til at gøre noget anderledes end jeg har gjort før i tiden”*⁸⁰¹

Max oplever ikke den Dreyfuske progression:

*”... det er piv forkert [man bliver ikke bare bedre med erfaringen, lll], det gør man ikke bare fordi ja det der teknologiske det skal man ikke undervurdere betydningen af og så også at bekendtgørelserne bliver lavet om. Altså alt det der skriftlige det har jo været et chok for alle dansklærere, og på en helt anden måde ikke, meget bestemte måder”*⁸⁰²

Senere reflekterer Max på slående vis over sit arbejde, da han beretter om en utilfredsstillende situation, hvor kursisterne var fagligt ukoncentrerede i arbejdet med tunge tekster fra det Moderne gennembrud i dansk: *”Måske er det blevet for meget rutine”*⁸⁰³ Max pointerer, at han kan stagnere, og at rutinerne således også kan blive en udfordring for den erfarne. Vi ser også, at den erfarne reagerer kropsligt⁸⁰⁴ på udfordringer, fx Evas oplevelse af det teknologiske indtog, som gør hende usikker, da hun er mindre vidende end kursisterne:

”Computerrummet gør noget ved både mig og kursisterne. Det er ligesom, der gælder andre regler der end i en almindelig undervisningssituation i vores faste klasseværelse. Måske er det, fordi forskellen på kursisternes kunnen er større om-

⁸⁰⁰ db48,boks6 (Max 61, år, 25 års erfaring)

⁸⁰¹ db48,boks6

⁸⁰² db48,boks6

⁸⁰³ db48,boks5

⁸⁰⁴ Kasse 3, i fig. 13og tema *kropslige intuitive handlinger K*(db49)

*kring computerne end omkring det danskfaglige. Der er også en del kursister, der er meget mere hjemme på computeren, end jeg er. De kan til hver en tid stille mig spørgsmål, som jeg slet ikke er i stand til at svare på. Måske gør det mig lidt usikker”.*⁸⁰⁵

Her ser vi, at de erfarne lærere nok har et overskud i fagligheden i faget og stoffet, men i forhold til den teknologiske udvikling oplever de sig som fagligt inkompetente, et tema vi så italesat under *lærerens situation og rolle*,⁸⁰⁶ hvor læreren kan opleve sin faglige utilstrækkelighed, og det kan ske uanset erfaringens længde. Så selvom lærerne på papiret har en god portion erfaring, så er arbejdet stadig krævende. Særligt situationen at være på gulvet på K1 kræver, at læreren skal *være på*, have alle *antenner ude* i form af *kropslige og intuitive* handlinger.⁸⁰⁷ Set i dette perspektiv kan vi nikke genkendende til dele af den Dreyfuske intuitive ekspert, men vi må også erkende, at trods erfaringen oplever læreren ikke part tout at have lettere ved at undervise.

Opsummering på spg. A: Relation til læringsteoriernes manglende pædagogiske blik

I denne afhandlings søgen efter lærerens pædagogiske mestring af praksis, jf. figuren *Life in the Swamp* (kap. 3), kan vi stå på skuldrene af den megen viden om professionernes kontinuerlige progression, som også refererer til udviklingen frem mod Dreyfus’ intuitive ekspert. Her ser vi, at læreren via erfaringerne opbygger et repertoire af lignende situationer, som hun kan trække på. Dette peger i retningen af, at lærerens kompetenceudvikling gennem praksis foregår som en tavs og ofte kropsligt lagret viden på K1 og til dels K2 niveau. Men eftersom undervisning kræver kommunikation og består af relationelle elementer, hvor stemning, humør og kropslige påvirkninger spiller ind, må vi også være opmærksomme på de afvigelser, der altid vil være i de forskellige undervisningssituationer til trods for de mange erfarede gentagelser. Temaerne i denne afhandlings empiri viser os for eksempel, at læreres udvikling ikke nødvendigvis skabes i form af trinvis kontinuerlige sekvenser af livserfaringer, men nærmere i form af forskellige plateauer, diskontinuitet og regression, særlige begivenheder eller skelsættende episoder (hvilket bekræfter karrierehistorie i kap. 3). Og heri er Dreyfus og Dreyfus’ forherligelse af intuition og forkastelsen af omtanke og refleksion, samt underkendelsen af kontekstens betydning og interaktionen i en undervisningssituation, problematisk.

Dreyfus anerkender ikke, men udskælder en ”*detached, deliberative*”⁸⁰⁸ tilgang, og herved underkender at overvejelser trods alt *er* en del af de daglige hændelser, og at disse overvejelser ikke nødvendigvis er baseret på matematiske modeller. Man undervurderer her de metaprocesser, der er involveret i vores kontrol over vores egne handlinger, særligt i den selveva-

⁸⁰⁵ db49,boks2 (49 år, 22 års erfaring)

⁸⁰⁶ db22-26 *udfordringer at tackle*

⁸⁰⁷ db49

⁸⁰⁸ p. 28

luerende dimension af professionelles arbejde (på K2, K3). Stadiemodellen favoriserer på sin vis processen at lære af erfaringer og underkender det aspekt, at mennesker kan fejle – mennesker og deres beslutninger er ikke ufejlbarlige – og derfor må også eksperter gøre sig overvejelser over deres handlinger til trods for deres store bagage af erfaringer. Modellen synes desuden at have indbygget den antagelse, at den kontinuerlige progression nødvendigvis er sammenhængende med forbedringer i praksis og bedre udbytte hos de lærende (her læringsudbyttet hos kursisterne), men man kunne ligeså vel forestille sig en stagnation hos den intuitive ekspert, såfremt denne ikke reflekterer over nyere tilgange, ændringer i processer og undervisningsmetoder, som i temaerne *nyuddannet til erfaren*, hvor vi så, at læreren også oplever at stagnere.

Fremstillingen af udviklingen fra kyndig udøver frem mod ekspert udelader på den måde de fag eller professioner som må kræve: At man er i direkte kontakt med et uforudsigeligt subjekt og tilmed flere mennesker i en undervisningssammenhæng, at man holder sig opdateret, og at man kan udvikle originale ideer. Nogle former for eksperter er nok højt specialiseret og ofte karakteriseret, som personer der ved mere og mere om mindre og mindre. Men de fleste eksperter forventes at kunne kommunikere deres råd og viden, hvilket kræver, at de er eksplicite. Andre former for eksperter forventes at kunne håndtere komplekse problemstillinger, som kan kræve en kritisk tilgang og evnen til at udvikle forståelse for forskellige repræsentationer af komplekse problemstillinger samt evnen til at kunne samarbejde med andre typer af eksperter og forskellige brugere/klienter. Det er altså væsentligt, at modellens ekspertniveau ikke nødvendigvis gælder alle former for eksperter, eftersom mange typer kræver arbejde kræver både kognitive og interpersonelle færdigheder. Nok er former for viden tavse eller bliver over tid tavse, men andre former for viden vil være mere eksplicit brugt i problemløsning, sammen med det at kunne begrunde og vurdere fx evidensen eller validiteten af det pågældende felts arbejde samt det at samarbejde med kollegaer. Sagt med andre ord, viser mine data, at en lærer ikke alene kan forlade sig på hans/hendes intuitive rutiner alene, eftersom stort set enhver undervisningssituation er uforudsigelig.

Desuden kan man forestille sig, at den tavse intuitive viden, som Dreyfus og Dreyfus beskriver, og som kommer til udtryk hos eksperten i en intuitiv form, må være til stede, ikke kun hos eksperter, men i forbindelse med alle former for praktisk viden. Som vi så ved TT (fx ved Fenstermacher, Elbaz, samt Conelly og Clandinins jf. kap. 3) og disses beskrivelser af læreres tilegnelse af praktisk viden, er de tavse og kropslige elementer allerede tilstede hos den ny-udklækkede lærer.

Selvom megen forskning definerer udviklingen som en form for stadietænkning, så viser anden forskning, at det ikke nødvendigvis er en hierarkisk proces, endside blot kumulativt betinget. Som jeg har redegjort for i litteraturgennemgangen, kan vi se, at en kombination af disse mere cirkulære, iterative processers natur fokuser på kontekstens eller interaktionens betydning for det erfarede. Disse processer kan indeholde særlige skelsættende former for oplevelser

defineret som: *bumpy moments*,⁸⁰⁹ *key experiences*⁸¹⁰ og *crises for identity development*.⁸¹¹ *dis-juncture makes learning possible*.⁸¹²

Svagheder ved stadiemodellen er – set ud fra lærergerningens perspektiv – at den udelader at henlede opmærksomheden på den sociale situation eller de relationelle påvirkninger, der også spiller ind på den professionelle handlinger. Eraut kalder modellen for individualistisk og konservativ.⁸¹³ Jeg vil tilføje, at den er kontekstblind, da den i et lærerudviklingsperspektiv ikke tager højde for den potentielt influerende kontekst, som praktikerne navigerer i. Et perspektiv som Dreyfus ellers har som mål at gøre op med i beskrivelsen af forskellene mellem den menneskelige handling og hjerne overfor en maskines; her er netop det værende-i-verden (dermed verden som konteksten), men den arbejder de ikke med i deres teori, de forbliver i subjektet.⁸¹⁴ I forhold til lærerhvervet er konteksten, det sociale rum, en del af det at navigere i praksis, dvs. den uundgåelige uforudsigelighed som selv en rutineret lærer oplever hver eneste dag. I den sammenhæng indgår også en anden svaghed i stadiemodellen, nemlig den implicite vækstterminologi – den kumulative proces i stadieperspektivet – eftersom vi må antage, og som også mine data understøtter, at når praksis netop er uforudsigelig, kan man som ekspert også komme ud for overraskelser, og derved kan læring i praksis ikke blot forekomme kumulativt, forstået som i en kontinuerlig lineær proces.

Opsummerende er jeg tvivlende over for den ensidige vægtning af erfaringer i det Dreyfuske perspektiv (venstre side af figuren *Life in the Swamp*), udtrykt alene ved intuitive handlinger. Mon ikke erfaringerne bør tilføres en form for refleksion for at sikre en kontinuerlig læring i og af praksis? Som mine data viser, er der mere i lærerens praksis end den progressionsmæssige udvikling fra novice frem til den, af Dreyfus brødrene beskrevne, *intuitive ekspert*, der formår at mestre undervisningssituationens uforudsigeligheder på et grundlag af erfaringer. Derved kan man anskue en lærers professionelle virke som en bestandig læringsarena.

Lærerens præmis for undervisning består oftest af situationer under akut handlingstvang, og med Schöns tre former for eksperimenteren i selve situationen – en reflection-in-action – kan vi forestille os, hvordan underviseren forvalter situationen, når den ikke falder ud som den plejer. Det kan ske gennem det eksplorative, det handlingsrettede eller det hypoteseafprøvende eksperiment. Reflection-in-action er en særlig form for refleksion, som er en del af handlingen og det karakteristiske ved den form for refleksion er, at den influerer på handlingen, styrer den og typisk i en

⁸⁰⁹ (Romano, 2006)

⁸¹⁰ (Yair, 2008)

⁸¹¹ (Meijer et al., 2011)

⁸¹² (Jarvis, 1992, p. 83)

⁸¹³ (Eraut, 2009, p. 3)

⁸¹⁴ Dog er det interessant at H. Dreyfus i interviewet omkr. universitets uv. beskriver vigtigheden af evnen til at reagere på feedback fra de studerende og på den facon nærmest citerer Schön.

anden retning end før refleksionen. Det er denne evne til konstant at lytte til, at fortolke, at kunne bruge situationens feedback, der er kernen i den reflektive praktikers professionelle kompetence.⁸¹⁵ Dog bør der være en eksplicit og mere skarp forskel i tidsforståelsen af Schöns begreber, idet han veksler mellem reflection-in-action og on-action, hvor tidshorisonten fremstår uendelig elastisk. Eksemplerne på former for refleksion, som Schön definerer som reflection-in-action, illustrerer til tider en efterrationalisering, der ikke kan rummes under akut handlingstvang, hvilket også mine data vidner om, hvorfor denne form for refleksion midt i handlingen må være en illusion i en undervisningskontekst, til forskel fra fx en arkitekt eller jurists arbejdssituation.

Det er Schöns pointe, at vi er i stand til at tænke over, hvad det er vi gør, imens vi gør det, hvorfor praktikerne kan handle ud over det rutinemæssige niveau, som når der opstår overraskende situationer, hvor praktikerne udfører *refleksion-i-handling*.⁸¹⁶ Men handlingsnuet indskrænkes ikke til den aktuelle situation forstået som en her-og-nu situation. Handlingsnuet, *action-present*⁸¹⁷ afhænger af aktivitets hastigheden og de situationelle rammer og kan strække sig over minutter, timer, dage, uger eller måneder. Dale refererer til Schöns begreb *action-present*, som *handlingstidsrummet*,⁸¹⁸ men i den danske oversættelse fra 2006 hedder det *handlingsnuet*. Dales brug af handlingstidsrummet finder jeg mere dækkende, idet Schöns begreb netop favner bredere i tid end det, vi forstår ved *nuet* på dansk. Begrebet refleksion-i-handling indbefatter i Schöns diskussion af tilstandens fremkomst således det dobbelte, at praktikerne ”reflekterer over handling og, i nogle tilfælde, i handling”,⁸¹⁹ idet netop handlingstidsrummet rummer muligheder for en længere tidshorisont end nuet i undervisningssituationen.

Denne elastiske tidshorisont svækker teorien om reflection-in-action en smule – set i forhold til lærerens praksis på gulvet i undervisningen⁸²⁰ – idet Schön også beskriver refleksionen som en efterrationalisering og en overvejelse over handlinger, der er gået forud, og som har skabt forstyrrelser således, at praktikerne må overveje og rekonceptualisere sine kommende handlinger eller synspunkter ud fra den nyerhvervede erfaring. ”When the phenomenon at hand eludes the ordinary categories of knowledge-in-practice, presenting itself as unique or unstable, the practitioner may surface and criticize his initial understanding of the phenomenon, construct a new description of it, and test the new description by an on-the-spot experiment. Sometimes he arrives at a new theory of the phenomenon by articulating a feeling he has about it”.⁸²¹ Denne overvejelse og ændring af praksis synes nærlæggende for arkitekter og ingeniører, som fx laver forberedende beregninger til brokonstruktioner, men lidt fremmede for en undervisning med konstant interagerende individer. Dette *on-the-spot*, som Schön beskriver, må i lærersammen-

⁸¹⁵ (Schön, 1983, p. 57)

⁸¹⁶ (1983/2006, p. 52,57)

⁸¹⁷ (ibid. p. 62)

⁸¹⁸ (Dale, 1999, p. 220)

⁸¹⁹ (Schön, 2006, p. 56)

⁸²⁰ Jf. temaerne: db47,48,49,50

⁸²¹ (Schön, 1983, p. 63)

hænge være K1 niveauet, hvorimod de professioner, Schön oprindeligt undersøgte, fx arkitekterne, ikke har en treleddet proces analog til lærerens før, under og efter.

Mange af Schöns eksempler på,⁸²² hvordan læreren i sin praksis kan reflektere over praksis, er oftest relateret til noget, der i handlingstidsforløbet er gået forud, dvs. at Schön snarere referer til det, man med Erauts ord kunne kalde *cool actions*, situationer som ikke foregår under akut handlingstvung, hvorfor måske mange forskere refererer til Schöns refleksionsbegreb, som noget, der netop foregår efter den akutte handlingstvung. En af svaghederne ved ideen om den refleksive praktiker i forhold til lærerhvervet er på samme tid Schöns beskrivelser af praktikerens muligheder for grundige overvejelser over situationen i nuet, fordi de efterlader mange af lærerens dilemmaer i et vakuum, dilemmaer der forekommer i situationer under akut handlingstvung. Som Schön beskriver, kan praktikerne håndtere problematiske situationer i form af forskellige eksperimenterende forsøg i nuet,⁸²³ og reflekterer således i nuet. Men som vi fx ser det ved Jon, sender han en voksen kursist ud af undervisningen i ren afmagt; der er altså situationer, hvor det ikke er muligt for læreren at handle køligt og velovervejet:

*”Det bedste jeg kunne finde på var at forsøge at disciplinere (”nu prøver vi lige”, ”Mikkel nu skal du høre efter” osv.). Det endte jeg med at jeg smed en af de før-omtalte fyre ud. Herefter var der ro, ro som på en kirkegård. Operationen lykkedes men patienten døde.... (...) Jeg følte mig taget på sengen, havde ingen kort at spille udover at vise, hvem der bestemmer på holder”.*⁸²⁴

Disse beskrivelser af mulige overvejelser-i-handlingen, som Schön tillægger processen, bør snarere foreligge uden for handlingstvung (refleksion-on-action), fordi de hører til, når undervisere ikke står under akut handlingstvung.⁸²⁵ Eftersom disse overvejelser i mine datas optik kan være svært mulige under lærerens akutte handlingstvung, vil de nok i højere grad være mulige uden for handlingstvungen i klasserummet. Disse overvejelser hører til, når læreren samtaler med kollegaer, forbereder sig til undervisningen, evaluerer undervisningen eller er på kurser;⁸²⁶ de er ikke altid mulige i et klasserum fuld af konstant interaktion. Vi må derfor være opmærksomme på, at der er forskel på professioner, og ikke putte dem i samme båd. Der er forskel på deres tidshorisont under akut handlingstvung. I undervisningsgerningen vil den tid (og overvejelse), læreren

⁸²² *ibid.*, p. 63-69

⁸²³ De tre former for eksperimenter, *the exploratory experiment, the move-testing experiment, hypotheses testing* (1983, p. 145-147), som beskrevet i den længere 211 kap. 3, side 44 kræver at læreren gør sig nogle overvejelser i nuet, som under akut handlingstvung ikke altid vil være mulige.

⁸²⁴ db20,boks7 – Jons skrevne ord i refleksionsnotatet.

⁸²⁵ Jf. (Munby & Russell, 1994; van Manen, 1995) Samt Bengtsson, J. (1995) What is reflection? On reflection in the teaching profession and teacher education, *Teachers and Teaching*, 1(1), pp. 23-32. Schöns refleksionsbegreb er snarere et udtryk for metakognitive øjeblikke, som ikke er at finde i the busy kitchen scenario – hot menus af Erauts analogi (Eraut, 2002; Huberman, 1983)

⁸²⁶ Jf. Dales K-niveauer, se kap. 5

giver til en enkelt kursist, gå fra opmærksomheden på de andre, og der vil derfor være begrænset tid til særlige overvejelser over den enkeltes situation.

Når Schön netop behandler lærere og fx refererer til lærerudvikling, så taler han om tidsrummet efter akut handlingstvung, nemlig hvor lærerne får tid og rum til i fællesskab at reflektere over deres *on-the-spot* refleksioner i form af samtaler om videooptagelser af børn, der løser opgaver på forskellig vis. I sin mission for at argumentere imod den tekniske rationalitets forståelse vil Schön herved vise, at professionelles kompetencer langt fra er bundet til enkelte metoder og mål. Praktikerens "... *inquiry is not limited to a deliberation about means which depends on a prior agreement about ends. He does not keep means and ends separate, but defines them interactively as he frames a problematic situation he does not separate thinking from doing, ratiocinating his way to a decision which he must later convert to action*".⁸²⁷ Her ses arven fra Dewey i spillet mellem handlinger og overvejelser. Men spørgsmålet er, om Schön er optaget af lærerens K1 eller faktisk af K2 eller K3. Hans forståelse af reflection-in-action tager form af efterrationaliseringer eller rekonstrueringer, men disse befinder sig i lærergerningen snarere on-action, dvs. på K2 og K3. Mange forskere indenfor lærerprofessionen har taget Schöns reflection-on-action til sig.⁸²⁸ En del danske forskere⁸²⁹ refererer netop til begrebet refleksion-over-praksis/ reflection-on-action som selvstændigt begreb, om end Schön selv ikke gør meget ud af at udfolde on-action, endsiges give det et selvstændigt liv.⁸³⁰ Eftersom Schöns fokus er på knowing-in-action og reflection-in-action udelades altså lærerens K2 og K3.

Den intuitive del af responsen, som foregår i et splitsekund i *hot actions*, bør ifølge van Manen ikke defineres ud fra et psykologisk kognitions perspektiv, men snarere gennem en fænomenologisk linse. Men derfor kan perspektivet godt sættes i sammenhæng med Schöns beskrivelse af refleksion-in-action eller knowing-in-action, om end de hver især anskuer oplevelsen ud fra henholdsvis en fænomenologisk og en psykologisk optik. Denne evne til at handle under akut handlingstvung beskrives af van Manen som en del af den pædagogiske perception, der kræves af læreren i praksis og som sådan bliver en del af lærerens praktiske viden. Van Manen definerer det, han kalder den *pædagogiske takt*, som læres gennem praksiserfaringer i relation til curriculumplanlægning og udvikling af praksis; han ser således på de læreprocesser, der foregår i relation til lærerens didaktiske overvejelser og praksis.⁸³¹ Van Manen beskæftiger sig med læreren i barneskolen, men henviser til hverdagslivets fænomenologiske udgangspunkt for, hvordan vi perciperer og oplever verden, hvordan vi i generelt samvær med mennesker handler og tæn-

⁸²⁷ (Schön, 1983, p. 68)

⁸²⁸ (Atkinson & Bolt, 2010; Calderhead, 1988, 1989; Day, 1999; Grant & Zeichner, 1984; Hammerness et al., 2005; Lieberman, 1995; McAlpine & Weston, 2000; Richardson, 1996; Russel & Munby, 1991; Russell, 1994; Smyth, 1992; Zeichner & Liston, 1987; Zeichner, 1994)

⁸²⁹ (Lauersen et al., 2007, p. 66; Rasmussen et al., 2007, p. 108)

⁸³⁰ (1983/2006, p. 232)

⁸³¹ (van Manen, 1977)

ker.⁸³² At besidde *pædagogisk takt* som underviser defineres som en tredje vej i undervisningen foruden det, der baseres på en kombination af teoretisk viden og praktisk viden.⁸³³ Når en underviser går ind i et klasserum træder han ind i et rum af uforudsigeligheder og for at kunne begå sig, må han fornemme stemningen, samt hvad der er på færde i lokalet for at kunne begynde sin undervisning, for at vurdere hvordan han skal gribe det an, netop den dag, netop med denne gruppe af lærende, netop med det stof og i den form, han har overvejet forud for lektionen. Læreren må for at kunne alt dette på én og samme tid mestre pædagogiske takt; heri indgår, hvad der er omtalt som både intuitiv og tavs, kropsligt indlejret viden.

Vi kan derfor og måske med god grund bevæge os lidt væk fra stadieforståelsen af udvikling i særlige trin og se på lærerprofessionens læring og mestring af praksis som en mere iterativ proces. En voksenunderviser vil udsættes for potentielle læringsgenerende forstyrrelser, idet læring finder sted som følge af en disharmonisk oplevelse. Her bliver Dales tredje kompetenceniveau sat i spil, som når Schöns reflection-on-action eller refleksion som følge af feedback fra feltet fører til overvejelser over egen praksis og formålet hermed uden for handlingstvungen.

Med det tredje kompetenceniveau (Dales K3) påpeger det faktum, at lærerens praksis må fordrer en tænkning-over-handling. Glemmer vi det tredje niveau, foregår der ingen metarefleksion og dermed ingen udvikling. En lærer, der potentielt mestrer sin undervisning, formår at indgå i interaktion og samtale mellem K1 og K2 med henblik på facilitering af læring hos voksne som selvstændigt tænkende mennesker, hvilket kræver et sprog at tænke i på det tredje kompetenceniveau uden for handlingstvung.

Dette niveau for refleksion rummer også overvejelser over dannelsens væsen, hele formålet med det at bedrive (ud)dannelse og undervisning. Her må læreren forholde sig til det pædagogiske paradoks; han må rumme dilemmaerne i en undervisningssituation, mestre den pædagogiske takt. Sagt med andre ord må rollen som underviser nødvendigvis involvere rollen som lærende, hvilket fører os over til lærerens praksis-mestring i relation til pædagogikkens væsen.

Tredje del – fund som peger på mestring af praksis i relation til pædagogikkens væsen

Temaerne fra første og anden del analyseres her i en mere deduktiv optik med henblik på at undersøge lærernes undervisningstilgange, ikke blot i en læringsoptik, men set i relation til almenpædagogikken, didaktikkens grundlag (kap. 5). Her undersøges det, hvordan lærerens mestring af praksis er didaktisk retfærdiggjort. Den første deskriptive analysedel viser, hvordan lærerne beskriver deres opfattelse og holdning til undervisning. Heri ligger ofte et implicit ophav, dvs. at den pågældende opfattelse/ holdning stammer et sted fra, som læreren implicit tilkendegiver. Det

⁸³² (van Manen, 1991, 1995)

⁸³³ Ref. til Herberts forelæsning og det samme pædagogiske fænomen (van Manen, 1995; von Oettingen, 2001)

undersøges således her i tredje del, hvordan lærerne reflekterer over deres didaktiske handlinger, overvejelser og valg. Ved at undersøge, hvordan de retfærdiggør for disse, opnås indsigt i hvorfra og hvorledes de er didaktisk orienteret, vi så i første og anden analysedel, hvordan de favner flere roller, der rummer spændinger og dilemmaer grundet de asymmetriske konstellationer.

Under analysen af lærerens oplevelse af mestring blev vi i temaet lærerens finpudsning af tilgange og metoder, *prøver og fejler – på lykke og fromme*, bekræftet i, at lærerne oplever at udvikle deres praksis gennem en kontinuerlig afprøvning og på baggrund af mange forsøg. Dette ganske som læringsteoriene om professionelles praksis foreskriver, jf. det Dreyfuske perspektiv. Men samtidigt viste analysen, at vi må afvise en del af forestillingen om den professionelle lærer, som stille og roligt bliver bedre og bedre i kraft af afprøvninger i sin praksis, fordi lærerne også oplever at blive udsat for *udfordringer* trods erfaringen, de kan opleve at stagnere, dvs. at rutiner kan have en ulempe, jf. det Schönske perspektiv, at praksis kræver refleksion. Ser vi på de elementer, som handler om at udvikle sin undervisningstilgang, taler lærerne ofte om, *at det virker*, eller *det virkede ikke*, hvorfor de finpudser metoden og tilgangen, og i denne finpudsning ses den intuitive eksperts afprøvning gennem *trial and error*.

Men det er interessant i en pædagogisk sammenhæng at se på, om denne finpudsning er begrundet i et didaktisk stillads, hvilket læringsteoriene ikke interesserer sig for. Derfor stilles her i analysens sidste og tredje del skarpt på lærerens mestringsstrategi. Her foretages på ingen måde en detaljeret retorisk argumentationsanalyse, men en simpel brug af Toulmins grundmodel danner afsæt for at undersøge lærerens belæg, som udtryk for hvordan lærerens didaktiske rationale er funderet. I analyseprocessens tredje del er lærerens argumenter kodet med henblik på at finde lærerens belæg for hans påstand, mening eller handling.⁸³⁴ Analysens fremgang har været en iterativ proces mellem på den ene side en åbenhed over for konkrete data og på den anden side med henvisning til didaktikkens indhold, som optikken i dannelsen af koderne beskrevet nedenfor

Belægskoderne ORDLØS, R+ og R++

Figur 14 nedenfor illustrerer indholdet i belægskoderne: ORDLØS, R+ og R++. Disse belægskoder er dannet ud fra, hvordan lærerne argumenterer for deres praksis, med afsæt i didaktikken forstået som det pædagogiske stilladsagtige vokabular lærerens almen pædagogiske faglighed bør bygge på. Figuren viser, hvordan belægskoden er relateret til formen frem mod et praktisk argument.

⁸³⁴ Jf. de fremkomne temaer under 1. og 2. analysedel. Jf. kap. 6 benævner jeg denne proces *kodning* da fremkomsten af fund sker gennem en kodningsproces, eftersom jeg her har en mere deduktisk (begrebsdrevet frem for datadrevet) tilgang modsat i 1. og 2. analysedel.

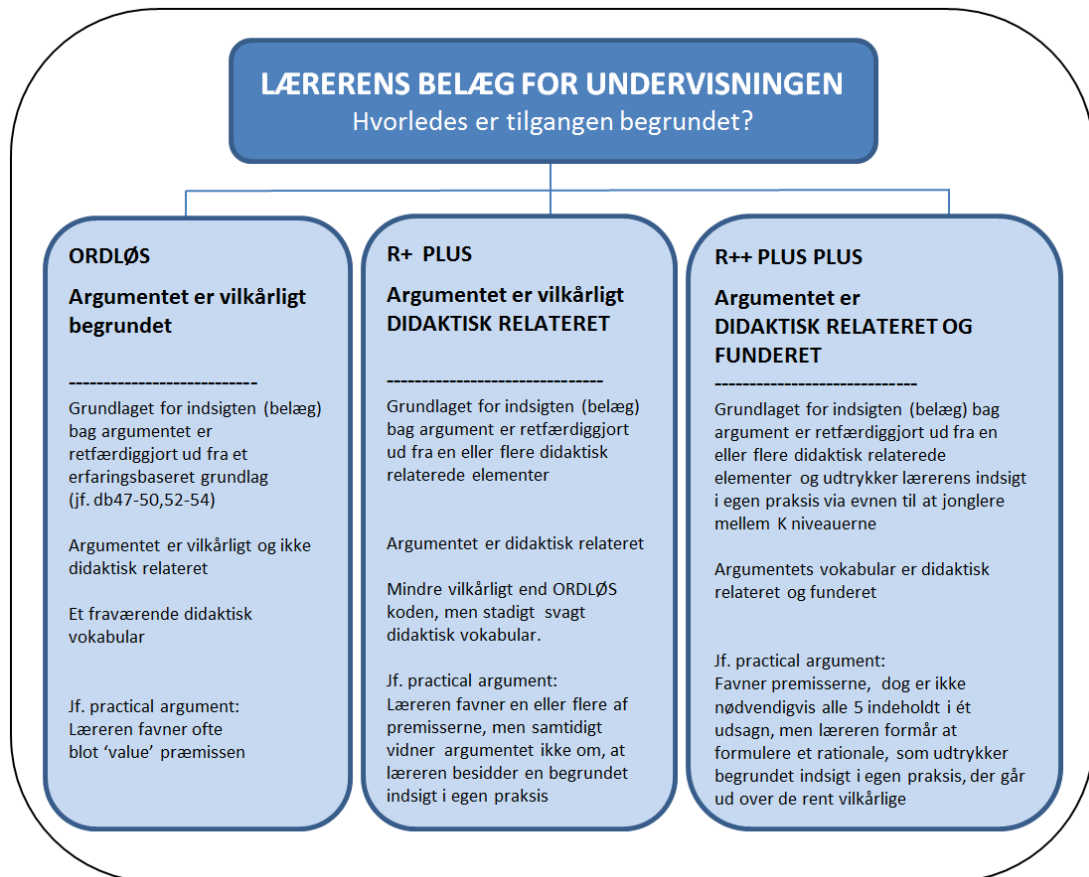


Fig. 14

De 3 koder i figur 14 er opstået, fordi data netop viste sig at udgøre disse 3 former for belægsgrupperinger. Opdelingen fortæller os, hvorledes lærerens underliggende belæg er begrundet, hvordan, hvornår og om det er muligt for lærerne at retfærdiggøre deres didaktiske valg og handlinger. Til tider viser det sig, at lærerne kun kan tilkendegive påstanden, og at de intet belæg har at frembringe trods en længere samtale om påstandens karakter og ophav. Og herved når de ikke længere end til at fremlægge deres praktiske ræsonnementer; udformningen af et praktisk argument er ikke nået. Dvs. i Toulmins optik er der intet argument, og netop dette fortæller os, at læreren som konsekvens her ikke evner at give et argument, dvs. retfærdiggøre sin praksis; lærerens påstand forbliver således en påstand i Toulmins optik altså en didaktisk vilkårlighed (ORDLØS).

Såfremt lærerne har et didaktisk begrundet vokabular at hægte deres praksis op på, da vurderes det i analysen, i hvilken grad det er relateret til et didaktisk stillads, benævnt R+ eller R++. Med denne kodningsinddeling er det muligt at skabe et overblik over lærernes måder at retfærdiggøre deres tilgang. Nedenfor vises først hvilke former for påstande, der er kodet ORDLØS, dernæst R+ og R++. På baggrund af beskrivelsen og omfanget af de kodede argumenter kan det konkluderes, hvordan og i hvilken grad lærerne retfærdiggør deres praksis, for til slut at give et billede af, hvor langt undersøgelsen kom i arbejdet med lærerens frembringelse af et praktisk

argument i indsamlingsfasen, og herved pege på, hvorledes og i hvor høj grad lærerens praksisbeskrivelser er didaktisk funderet.

Koden ORDLØS: Lærerens belæg er didaktisk ordløse

Når lærerne taler om at udvikle deres undervisningstilgang, taler de ofte om, at den tilgang eller opgave ikke virkede, og derfor finpudses metoden til næste undervisning. Her så vi, at den intuitive eksperts afprøvning gennem *trial and error* ligger i finpudsningens afprøvning. Herunder anskues det, hvordan lærerne beretter om denne finpudsning i en didaktisk sammenhæng. Først ser vi på, hvordan temaet *prøver og fejler – på lykke og fromme*⁸³⁵ fremstår. Figur 15 viser hvilke dimensioner, der er indeholdt i lærerens ORDLØSE påstand.

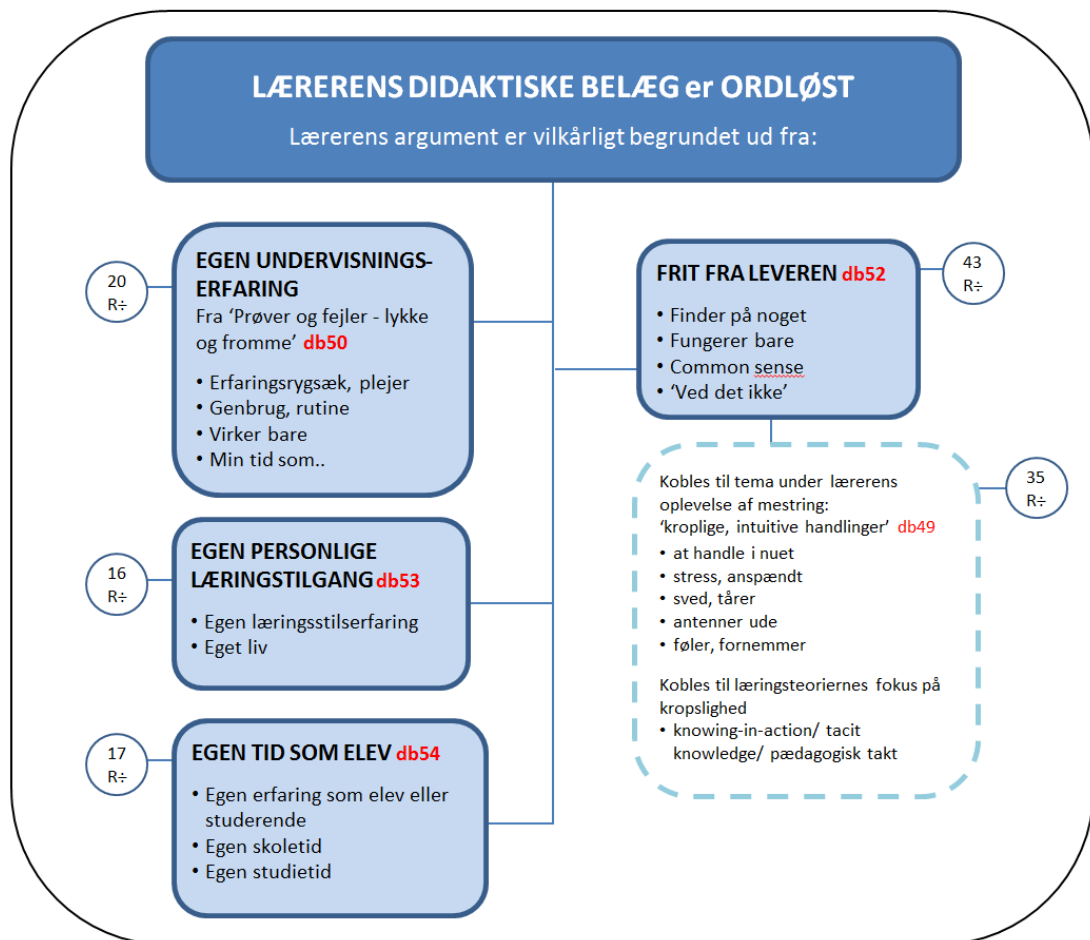


Fig. 15

⁸³⁵ db50

Cirklerne knyttet til hvert tema beskriver omfanget af argumenter, kodet som ORDLØSE, hvor mættetheden afspejles af dybden i temaerne, der alle kan ses i datakildetilbagegangene.⁸³⁶ Temaerne gennemgås fra venstre side af den midterste linje, oppefra og ned.

Egen undervisningserfaring udgør selve påstanden

Den første kasse viser et tema gennemgået ovenfor under lærerens mestring af praksis gennem *prøver og fejl – på lykke og fromme*. Det er også en del af figur 15, fordi det rummer det ORDLØSE belæg i den forstand, at lærerens påstand er bundet i lærerens egen uerfaring, som det bærende for lærerens didaktiske tilgang, holdning og handling. Temaet handler om at genbruge, at have en erfaringsrygsæk, at gøre som man plejer, eller gøre noget fordi det bare virker, som når fx Jon taler om, hvorfor et hurtigt tempo er vigtigt:

*”Det er vigtigt for mig, ellers er min erfaring, at hvis jeg underviser, når jeg ikke gør det der så hov, det var lige Jesper, så lukker vi ned for alt det, kigger vi lige på ham. Er der noget i det han siger, hvorfor er han urolig, hmmm skal lige tænke over det, så dør hele holdet for mig. Jamen så står de af hvor kom vi fra og hvad skal du på lørdag. Så forsvinder det”.*⁸³⁷

Tempoet skal altså være højt, erfarer Jon, ellers har han ikke kursisternes koncentration.

Egen personlig læringstilgang udgør selve belægget

Temaet i den anden kasse viser, hvordan læreren tager afsæt i sin egen læringsstilsopfattelse, sit eget liv, og argumentet henter belæg i, at man handler med udgangspunkt i egne oplevelser. Som Gry der siger: *”Det er den måde jeg selv har lært på...”*⁸³⁸ Læreren relaterer sin undervisning og holdningerne hertil til egne erfaringer med at være i en læreproces, som fx Eva, der her taler for, at tillid er vigtigt i en læringssituation, fordi hun selv har brug for at være i et tillidsfuldt rum. Dette overfører hun til kursisterne og mener, at det behov må de også have:

*”Tillid er vigtigt for mig tror jeg. Altså, jeg tror, jeg føler mig bedre til pas hvis jeg sådan kan mærke den person der står overfor mig, så jeg er måske også lidt lige som dem [kursisterne] sådan lidt bange for at melde mig i store grupper, eller i store forsamlinger og altså jeg når altid at få tænkt en masse tanker, men når ikke altid at få meldt ud, fordi jeg måske er lidt nervøs for, lidt bange for at blotte mig, så måske er det det”.*⁸³⁹

⁸³⁶ Heri forekommer desuden meningskondenseringen af det givne tema i yderste højre kolonne, og her angives således den analytiske begrundelse for at udsagnet har fået den angivne kode. (ORDLØSE=131 argumenter analyseret)

⁸³⁷ db50,boks5

⁸³⁸ db53,bosk6

⁸³⁹ db53,boks2

Eva taler i den forbindelse videre om, hvorfor hun mener, at en CL-struktur, hun har benyttet med hensigt på, at kursisterne skal samtale, er befordrende for lærerprocessen:

*”... det er jo bare min erfaring, det bygger vel på mange år hvor jeg selv har lært ting, den måde jeg selv har lært på. Det er nok noget med at hente – søge oplysninger ved andre, jamen jeg ved det ikke...”*⁸⁴⁰

Egen tid som elev/studerende udgør selve belægget

I temaet i den tredje kasse i venstre side af figur 15 relaterer læreren sin undervisning og holdninger hertil til egne erfaringer fra tiden som elev i grundskolen, gymnasiet eller på sit studie; læreren henviser til idealer, som fx en forbilledlig lærerfigur, læreren husker og gerne vil efterligne. Læreren taler således for sine tilgange i undervisningen med afsæt i et belæg, som findes et sted i lærerens egen erfaring med gode oplevelser som elev eller studerende. Fx lader Ulf sig klart inspirere af sin egen skole- og seminarietid i forhold til valg af undervisningsformer.

*”I forhold til det her med at starte med tavle præsentationen og så læse teksten og så gruppearbejde – dels er det jo nok fordi det er sådan jeg selv i sin tid er blevet undervist. Tror jeg”.*⁸⁴¹

Ulf trækker også egne erfaringer frem i relation til hvordan en progression kan foregå i arbejdet med et stof, her i Ulfs fag livsoplysning, som indeholder psykologiske emner.

*”... typisk som jeg selv har mødt det – både i min uddannelse og når jeg tidligere har læst – blevet undervist i det – så får man eksemplerne først Paulovs hundeforsøg og så forklarer man hvordan er det dyr bliver påvirket af de ydre omstændigheder ikke og så derefter fører man det over til videnskaben”.*⁸⁴²

Det er ren imitation, ikke den store overvejelse, fordi det har Ulf en god erindring om.

*”Altså så tror jeg dels så smitter det meget af hvordan man selv er blevet undervist, altså de ting som jeg har nemt ved at huske, fordi de er blevet undervist på en bestemt måde. Der tager jeg tit det med. Og egentligt efterligner den måde det må jeg nok indrømme”.*⁸⁴³

Et særligt lærerideal er også afsæt for lærerne i deres belæg for deres påstand og handlinger; de refererer ivrigt til gode oplevelser med gode lærere og de oplevelser, de har haft med forfærdeli-

⁸⁴⁰ db53,boks2

⁸⁴¹ db54,boks10

⁸⁴² db54,boks10

⁸⁴³ db54,boks10

ge lærere. Når fx Mie forbereder sig på at skulle undervise et hold i dansk som andet sprog, sætter hun sine overvejelser over sin tilgang i relation til det lærerideal, hun selv har fra sin tid som gymnasieelev i et sprogfag, der også var nyt for hende:

”... der sidder jeg og tænker på ... hvor meget jeg skulle starte med... at de skal lære noget nyt sprog, så synes jeg det ville være bedst for mig og der ville jeg helt sikkert gå ind og sige at se tilbage på min egen tid, hvorfor synes jeg det var enormt skægt at lære latin, det var bare fordi hun havde nogle af de her - vi havde det sjovt i latin timerne, og selvom man tror det ikke kan lade sig gøre, det havde vi virkelig og hun brugte også den der med at når vi var dygtige så kunne vi få en Othello lagkage, hun var der bare, og det nød jeg virkelig og det er nok den type lærer, jeg prøver lidt at være, den der lidt favnende...”⁸⁴⁴

Frit fra leveren udgør selve belægget

Den sidste kasse, placeret på den højre side af midter-stregen i figur 15, rummer kernen i denne kodning, dvs. det er her, lærernes manglende vokabular kommer tydeligst til udtryk. Når der i *lærerens oplevelse af mestring* indgår *kropslige og intuitive*⁸⁴⁵ reaktioner i nuet, er det en tilstand, lærerne beskriver fra da de var i klasserummet. Dette viser, at der i lærerens praksis forekommer situationer, som er ubeskrivelige, og det er i sig selv en pointe, da lærerne udtrykker, at der er situationer, der end ikke kan begrundes, italesættes eller udtrykkes, fordi de er rent kropslige.⁸⁴⁶ Men pointen i temaet *frit fra leveren*⁸⁴⁷ indebærer desuden, at lærerne mangler et vokabular herfor, når de er uden for klasserummet. Temabetegnelsen *frit fra leveren* kommer fra Mies beskrivelse af hendes manglende taktiske tilgang til at høre de forskellige kursister i klasserummet ved en gennemgang af tekststykker i engelsk:

”... den her gang der havde jeg, jamen jeg må indrømme jeg tænker ikke lidt taktisk nogle gange. ...(...)... men jeg synes måske jeg har mere kontrol over dagsordenen, ved at vælge ud, jeg skal bare sørge for, at der ikke sidder nogle og aldrig bliver hørt, og det bliver de også kede af, og det er derfor jeg spørger, fordi jeg skriver nemlig ikke ned hvem der læser... Jeg spørger om der er nogen der ikke har læst, altså det tager jeg mere hvad skal man sige frit for leveren, hvor før i tiden var jeg meget sådan millimeter retfærdig”⁸⁴⁸

Vi ser her, at Mie *tager det frit fra leveren* og *ikke tænker taktisk* i hendes fremgangsform mht. at høre holdet. Det, som ikke kan udtrykkes, handler både om det, der foregår på K1, som netop

⁸⁴⁴ db54,boks8

⁸⁴⁵ db49

⁸⁴⁶ jf db49

⁸⁴⁷ db52

⁸⁴⁸ db52,boks16

udgør kropslige, intuitive handlinger og fornemmelser, der i kraft af deres natur ofte er svære at italesætte.⁸⁴⁹ Men når lærerne i interviewsituationerne samt i deres eget skriftlige produkt befinder sig på K2, bør de kunne redegøre for mål og hensigter, ikke begrundet ud fra mavefornemmelse, og her vidner deres vokabular om et manglende didaktisk blik for deres handlinger.

I den forstand besidder de et utilstrækkelig didaktisk fundament, som kommer til syne ved, at læreren agerer ”frit fra leveren”, ”finder på noget”, bruger en metode eller tilgang blot, fordi det ”bare fungerer”, eller fordi det er ren ”common sense”. Til tider kan lærerne også ende med at udtrykke et ”det ved jeg ikke...”, eller ”det kan jeg ikke svare dig på...”,⁸⁵⁰ eller som Fie, der siger, at hun gerne vil ”... virke troværdig, jeg ved ikke lige hvad man skal [sige], jeg er ikke vant til at være så reflekteret omkring det”,⁸⁵¹ hvorved det manglende vokabular for en given hensigt og handling er fuldstændigt udstillet.

Denne tilsynekomst af manglende vokabular uddyber Eva på baggrund af hendes refleksionsnotat, som refererer til en situation, hvor hun vil danne en tryghed i rummet. Men hun kan ved nærmere eftertanke se, at det ikke nødvendigvis er det, hun skaber, som hun ønsker (ved at kræve at kursisterne i faget dansk som andetsprog skal holde et oplæg om sig selv vedrørende det, der er betydningsfuldt for dem, for hele holdet). Hun tilføjer, at hun ikke har gjort sig overvejelser herover. Hun bliver i interviewet opmærksom på, hvad hun gør, når hun ønsker at benytte grupper i forhold til at sætte kursisterne til at arbejde individuelt, men igen er hendes overvejelser ikke til stede:

*”Ej men de er så heller ikke lige trygge alle sammen. Nogle er lynhurtige til at komme hen og sidde igen [efter oplægget, III], men samtidig så føler de også en vis glæde – ja jeg fik lov til at fortælle, hvad er det der betyder noget for mig – altså hvad er vigtigt for mig, de vil godt formidle nogle ting...(...).. Så formidlingsdelen er vigtig der [i dansk som andet sprog, III], den snakker vi så også om. Hvor svært var det at holde sig til de fem minutter? Hvor vigtigt var det du havde de der punkter og at du ikke bare ligesom kom til at snakke ud af en tangent? Men hvad jeg gør for at give dem tryghed i den forbindelse... jeg tror ikke jeg gør noget, det har jeg aldrig tænkt på...”*⁸⁵²

⁸⁴⁹ Som ganske rigtigt indgår som en del af *væren til stede i nuet* (db49). Det er *de kropslige og intuitive handlinger* (db49) som handler om at være til stede i nuet, at have alle antennerne ude, at have store øre, at opleve en form for stres, at der er reaktioner som sved, og situationer, som frembringer tårer. Det handler om at fornemme, som fx når Ann beskriver hvad der sker for hende i nuet hvor hun både *fornemmer, føler, har ubevidste refleksioner*, og udtrykker at der kører noget *mystisk oppe i hendes hoved*” (db49,boks1)

⁸⁵⁰ fx db52,boks4

⁸⁵¹ db52,boks7

⁸⁵² db52,boks4

Det går op for Eva, at hun rent faktisk ikke skaber det trygge rum, som hun ellers er fortaler for rent holdningsmæssigt, når hun nu ser nærmere på den form hun iværksætter:

”... nu kastede jeg dem jo lige ud i det, det er rigtigt nok... [at skulle lave fremlæggelser for hele holdet]. Eva bliver herefter spurgt: ”Så nogle gange kan du tænke at grupper skal skabe tryghed, men omvendt så kan du også godt sætte kursisterne i en anden situation?” og Eva svarer i sin egen erkendelsesproces: ”Ja hvorfor gør jeg det?”.⁸⁵³

Når man følger hele den lange passage i interviewet,⁸⁵⁴ her delvist gengivet, viser det sig, at Eva bliver opmærksom på, hvad det er, hun gør, når hun nogle gange ønsker at benytte grupper og andre gange at arbejde individuelt, men igen er hendes overvejelser ikke til stede, hverken i hendes egen planlægningsfase på K2 eller under interviewsamtalen. Eva har ikke gjort sig overvejelser over, hvorfor hun bruger præsentation foran hele holdet nogle gange, gruppearbejde andre gange.

I interviewet tales der videre om Evas brug af undervisningsformer, og hvad hun mener, hun får ud af at benytte de forskellige tilgange, som hun bl.a. har beskrevet i sit notat. Hun forklarer sin overbevisning om, hvorfor gruppearbejde er givende, med afsæt i hendes egen forståelse og en plausibel forklaring om, at summen af fleres viden giver større udbytte, hvorfor gruppearbejde er godt; men hun kan ikke give et didaktisk begrundet belæg for hendes valg af metoder og tilgang. Eva kommer frem til, at gruppearbejde og tryghed hænger sammen for hende, fordi det nok har noget at gøre med hendes egen oplevelse af at være sammen med andre mennesker,⁸⁵⁵ og det mener hun, at hun tager med videre i undervisningen. Men at sætte ord på dette er ganske vanskeligt:

”... Det er ved at gå op for mig efter mange år at jeg skal nok være mere klar i det jeg vil – jeg skal vide mere, hvad er det jeg gerne vil opnå, ved det jeg gør. Måske er det også derfor jeg har meldt mig på det her [deltage som informant] måske kunne jeg blive lidt klar i min knold”.⁸⁵⁶

Eva har en interesse i at opnå en større indsigt i sin egen praksis, hvilket hun bliver klar over, at hun ikke har, og det er en indsigt, der handler om at vide, hvorfor man gør, som man gør. Men hun ender ud med at udtrykke, at hun ikke er klar over, hvordan hun er kommet frem til denne slutning, og hun relaterer ikke sin overbevisning til andet end egen common sense. Dette arbejde med at frembringe et praktisk argument ud fra Evas praktiske ræsonnement, har været tilgangen i

⁸⁵³ db52,boks4

⁸⁵⁴ db52,boks4

⁸⁵⁵ som vi så ved db53 – egen personlig læringsopfattelse

⁸⁵⁶ db52,boks4

spørgeteknikken i interviewene. Vi ser, at Eva finder frem til, hvad der har skabt hendes forestilling om, at tryghed er vigtigt som et element i undervisningen. Hun forsøger i den forstand at danne et didaktisk belæg, men hun kan ikke finde frem til en forklaring, der i hendes egne øjne er didaktisk gyldig for hendes mening om (værdi), at tryghed er væsentlig.⁸⁵⁷

Opsummering på temaer kodet ORDLØS

Analyserne i første del viser, hvordan lærerne udvikler deres praksis. Dels oplever de en progression som i Dreyfus' intuitive ekspert, der stille og roligt bliver mere sikker i sit arbejde, og særligt er det hos lærerne i forhold til det faglige, at de oplever en større og større sikkerhed. Men det er ikke på alle punkter, at lærerne oplever sig selv som stadigt mere sikre, da fx de forandringer, der er i teknologien, i fagets eksamensbestemmelser og i kursistgruppens ændringer, skaber udfordringer. Analyserne viser os også, hvordan lærerne oplever at udvikle deres praksis gennem at *finpudse metoderne* for at få dem til at virke, og heraf opstod temaet *prøver og fejl – på lykke og fromme*. I den anden del af analysen blev det tydeligt, at lærerne oftest gør brug af en ureflekteret didaktisk stillingtagen (ORDLØS-koden), også selvom de gør sig overvejelser på et planlægningsniveau K2 (både i notat og i interviews), hvor tiden til refleksion over valg er til stede modsat på K1, som ofte kræver den akutte handling.

Når læreren gør sig overvejelser uden for handlingstvang, og når de får mulighed for at lade deres analytiske overvejelser komme til orde, ses det således, at selv K2 er præget af vage didaktiske overvejelser, og at mavefornemmelserne er styrende. De er i den forstand ikke blot ORDLØSE i det øjeblik, de står på, i selve handlingen under akut handlingstvang, men også efterfølgende didaktisk ureflekterede. Håndteringen af praksis omfatter sjældent en begrundelse med didaktisk pædagogisk bredde; og fremkommer således vilkårlig. Og dét er problematisk, hvis lærerens faglige ansvarlighed udelukkende beror på personlig erfaring.

Det er heller ikke tilfældet hele vejen igennem, fx ses det af nedenstående, at lærernes belæg vidner om, at deres overvejelser og handlinger *kan* bero på andet end vilkårlighed, erfaringsrygsække, rutiner og kropslige fornemmelser. De rummer både argumenter med didaktisk relaterede (R+) og til tider didaktiske funderede belæg (R++). Der fremkommer dog også udtryk, som er svagt underbyggede og grænsende til det vilkårlige (ORDLØS) i disse temaer. Herunder vil jeg fremvise de felter, hvori lærernes praktiske ræsonnementer omformes til et praktisk argument, hvor de formår at nuancere, begrunde og dermed underbygge deres visioner og udførelse. Det er vigtigt at slå fast, at det ikke drejer sig om, hvorvidt en lærer formår at namedroppe hele den kontinentale didaktiske tradition eller recitere betydningsfulde pædagogiske teoretikere.

⁸⁵⁷ Der er utrolig lange pauser i det aktuelle interview, hvor interviewer forsøger at gå rundt om Evas holdning, ved at spille djævlens advokat og stille kontra spørgsmål, og ved fx at hive de elementer frem som Eva har skrevet om og selv fortalt tidligere i interviewet, for at skubbe på processen med at finde det frem hun omtalte tidligere i interviewet omkring tryghed som var vigtigt for hende.

Det handler om, hvorvidt læreren formår at relatere sine handlinger og sin planlægning til didaktikken, således at han ikke på K2 niveauet i interview og notatfasen forbliver i den ORDLØSE dimension, hvor mavefornemmelser, ageren frit fra leveren eller ud fra egen læringstilgang råder.⁸⁵⁸

Koderne R+ og R++: Lærerens belæg er didaktisk relateret og funderet

Når der er kodet R+ så er det et udtryk for, at grundlaget bag argumentet (belægget) er retfærdiggjort ud fra en didaktisk relateret opfattelse. Koden er et udtryk for tilfælde, hvor læreren relaterer sine handlinger og overvejelser til didaktikken; og har en form for vokabular at hæfte sine erfaringer og opfattelser op på. Men selvom belægget er didaktisk relateret og bevæger sig ud over en ren erfaringsrefererende mavefornemmelse, kan det stadig forekomme svagt didaktisk funderet, da læreren her ikke begrundet eller relaterer sine overvejelser til et didaktisk fundament. R+ er udsagn, hvor læreren nok forholder sig didaktisk til sine handlinger og overvejelser, men på en sådan måde, at det forbliver en smule vilkårligt. Som når Eva siger: ”... *det tror jeg, at jeg skal gøre noget ved i min undervisning, så der er flere der kommer på banen*”.⁸⁵⁹ Dvs. at læreren forsøger sig, men grundet enten manglende vokabular, tid, kunnen eller lyst hæver læreren sig ikke op og sætter didaktikken i spil, hvilket kan bunde i manglende mulighed for at effektivere K3. De citater, som er kodet R+, har ikke nødvendigvis et underbygget didaktisk funderet belæg, men kan godt bestå af en konstatering; dog er det væsentligt, at konstateringen og opmærksomheden er didaktisk relateret, modsat vilkårlig (ORDLØS).

Når der er kodet R++, så er det et udtryk for, at grundlaget bag argumentet (belæg) er retfærdiggjort ud fra et didaktisk fundament, og at der er tale om et praktisk argument, da det ikke er vilkårligt (værdibaseret), men netop didaktisk forankret. Koden er et udtryk for, at læreren har et vokabular, som relaterer handlinger og overvejelser over praksis til didaktikken. Læreren formår her at hæve sine overvejelser op på et metaniveau og se på undervisningen fra et K3 plateau. Det handler dog på ingen måde om, hvorvidt en lærer formår at namedroppe fx kunne hele Klafkis didaktiske tænkning, Hatties metasyntese eller recitere læringsteoretikere.

Det handler om, hvorvidt læreren uden for handlingstvung formår at udvikle sit praktiske ræsonnement og derudfra skabe et praktisk argument, hvor læreren relaterer sine handlinger og/eller planlægning til didaktikken, således at overvejelserne ikke forbliver mavefornemmelser, selv når der ageres frit fra leveren, eller handlingerne bliver udført som rene rutiner. Dermed kan et udsagn godt starte med en beskrivelse af en måde, hvorpå læreren greb undervisningen an, på K1, og denne beskrivelse kan blive kodet som ORDLØS (vilkårligt/ erfaringsbaseret); men i løbet af samtalen udvikler det sig så til en argumentation, der har et didaktisk funda-

⁸⁵⁸ For genopfriskning af den didaktiske analysetilgang i kodningen, fig. 14.

⁸⁵⁹ db55,boks2

ment. Som da Gry funderer undervejs over, hvad der skete i hendes undervisning, da det gik lidt skævt:

*”Jeg sidder og tænker på om det er indholdet, er det formen eller er det noget socialt der er i spil her... jeg tror begge dele altså at kursisterne er ved at lære hinanden at kende og som jeg sagde tidligere – begynder at turde markere hvem de er og føler det som en succes oplevelse og samtidig med så begynder de også at føle hvem jeg er og føler sig trygge ved det. Så jeg tror måske i virkeligheden det er en social situation mere end det er en meget faglig situation men jeg synes at det faglige kommer ind alligevel og det er jo i virkeligheden et rigtigt rigtigt godt spørgsmål, fordi er klasserummet et socialt eller er det fagligt betinget? Altså det er jo begge dele”.*⁸⁶⁰

Grys indsigt viser sig i det underliggende belæg og er således ikke vilkårlig, men relateret til en indsigt i didaktikkens kompleksitet. Herunder ser vi på de steder, hvor lærernes praktiske ræsonnement udvikles til et praktisk argument, dvs. de påstande som har et belæg, der rummer en didaktisk relation (R+ og R++). Det drejer sig om fremkomne temaer⁸⁶¹ fra argumenter (figur 16), hvori lærerne specifikt har udformet et didaktisk relateret belæg. Under de enkelte temaer gives der eksempler på, hvornår og hvordan belæggene er didaktisk relateret, og hvordan belæggene er didaktisk funderet som udtryk for, at læreren udformer et praktisk argument. Lærerens belæg for handlinger og holdninger til lærerrollen, læring og god undervisning er didaktisk begrundet (en vurdering af udsagn fundet i temaerne under første og anden analyse del). Temaer er opstået ved lærernes begrundelser for deres handlinger, overvejelser og holdninger til undervisningen, som en del af analysen af materialet, der herefter er kodet i den tredje analyse del.

⁸⁶⁰ db51,boks6. Argumentet udgør naturligvis en lang smatale og bygger på Grys refleksionsnotat helheden som er kodet kan læses i datakildebilagsbindet (db51)

⁸⁶¹ Titlerne på disse temaer er dog ikke et udtryk for, at lærerne altid har et didaktisk argument tilknyttet temaet, her er blot analyseret de steder i data hvor læreren argumenterer, og det giver os et indblik i, i hvilken relation de magter at give belæg der er didaktisk relateret.

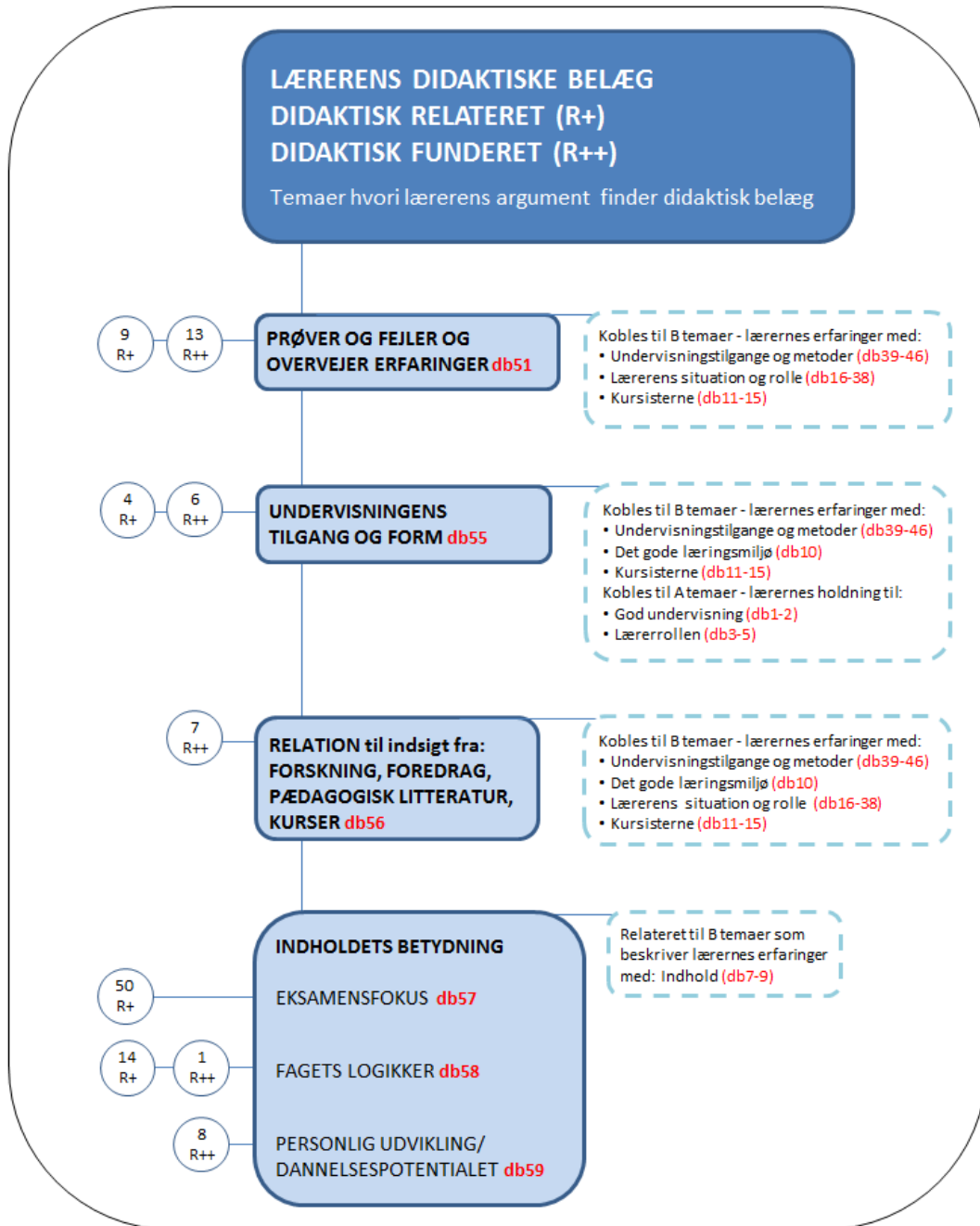


Fig. 16

Cirklene i figur 16 rummer fordelingen af de argumenter, som dels er didaktisk relateret (R+=77), og dels didaktisk funderet (R++=35). Nedenfor forklares, hvorledes lærernes argumenter illustrerer et didaktisk relateret eller didaktisk funderet belæg.⁸⁶²

⁸⁶² Lærernes fulde argumenter og heri belæg gengives ikke, som ved den didaktisk ORDLØSE kode, da argumenterne herunder er omfattende pladsmæssigt, dertil henviser jeg til den fulde længde i datakildebilaget

Prøver og fejl og overvejer erfaringer

Dette tema blev gengivet (fig.12) under lærerens oplevelse af mestring. Temaet er med igen her, da det udgør en del af lærerens måde at argumentere didaktisk i beskrivelser af sin udvikling af praksis. Det omhandler lærerens overvejelser over tidligere episoder, når *læreren prøver og fejler og overvejer erfaringer*⁸⁶³ og heri rummes et didaktisk relateret belæg.⁸⁶⁴ Lærerne taler om at ”*finpudse metoder*” og om at ”*prøve sig frem*”, og når det handler om temaet ”*overvejer erfaringer*” vil det fx sige, at læreren prøver sig frem og finder på noget gennem overvejelser over episoder, hvor det er gået godt eller skidt. På baggrund af de tidligere overvejelser oplever læreren at handle eller tænke anderledes som følge af netop de tidligere erfaringer. Det handler om at teste og afprøve og gøre sig erfaringer, disse erfaringer danner afsæt for en ændring og endnu en afprøvning – en kontinuerlig proces som er et vilkår, da hvert hold og hver kursist er forskellig fra hinanden.⁸⁶⁵

Fx har Fie på et geografihold oplevet en mislykket situation omkring emnet økologi over for konventionel fødevareproduktion, som hun kører parallelt på 3 andre hold. Efter den mislykkede episode har hun ændret praksis på de andre hold (hvor hun giver den konventionelle gruppe nogle gode argumenter), da de skal have samme øvelser. Hun har i sit notat identificeret (på K2) hvad der foregik i undervisningen (på K1), og hvad der gik galt, og ændrer efterfølgende sin undervisning, så hun kan undgå den samme uholdbare udvikling på de andre hold. Hendes argumentation er kodet R++, fordi hun ikke blot er vilkårlig i sine beskrivelser og ej eller i sine handlinger. Hun relaterer her sin undervisning i praksis (K1) til nogle overvejelser (på K2), som viser, at hun kan hæve sig op og analysere, at noget gik galt ved at pege på, *hvad* der var udslagsgivende. Hun har fokus på, at hun selv ikke har sikret, at den gruppe, som skulle stå inde for den konventionelle fødevareproduktion, havde tilstrækkelige argumenter i diskussionen; derfor sikrer hun på de efterfølgende hold at give den gruppe viden, som de kan bruge i argumenterne. Hun er således didaktisk funderet i sin tilgang, hun formår at beskrive og samtidigt at gengive didaktisk funderede sammenhænge mellem det skete og det analyserede.⁸⁶⁶

Mie udpeger i sit notat og efterfølgende i interviewet en episode som ”*hendes værste*”,⁸⁶⁷ fordi hun overtog et hold fra en kollega, der stoppede, men hvem holdet hellere ville

⁸⁶³ db51. I fig. 16 ovenfor ser vi, at der er ni didaktisk relaterede belæg (R+), samt at i dette særlige tema – omkring lærerens tilgang til sin praksis hvor han *prøver og fejler og overvejer erfaringer* – fuldender lærerne tilsammen 13 practical arguments (R++).

⁸⁶⁴ Modsat *prøver og fejler på lykke og fromme* (db49)

⁸⁶⁵ Temaet illustrerer lærerens måde at argumentere didaktisk i beskrivelser af sin udvikling i praksis . De står fuld form i datakildebilaget, og viser hvordan lærerne giver didaktiske belæg som er udslagsgivende for at definere argumentet som didaktisk relateret el. funderet. Eksemplerne kommer bedre til sin ret i datakildebilaget, da jeg her har gengivet når argumentet er bundet i flere datakilder, fx når læreren har beskrevet i refleksionsnotatet og herefter taler om episoden, men disse gengivelser er flere sider lange, læs derfor datakildebilagsbindet for den fulde længde.

⁸⁶⁶ db51,boks4,5

⁸⁶⁷ db51,boks14,15

have som lærer. Mie oplevede, at hun ikke kunne gøre noget rigtigt, at holdet havde rottet sig sammen mod hende, og de ville ikke finde sig i den tilgang, hun havde didaktisk. Mie forsøgte at italesatte deres uoverensstemmelser, men det blev ikke i mødekommet fra kursisterne. Det endte med, at ledelsen måtte fratage Mie holdet, fordi det ikke var givende for hende at undervise dem, og de tydeligvis ikke var tilfredse med hendes undervisning. Mie oplever, at hun trods sin erfaring kan støde på udfordringer som denne, en udfordring hun havde som ung for over 18 år siden. Hun overraskes over, at det stadig kan ske for hende, men erkender, at det kan det.

Mie evner her at relatere sin undervisning i praksis (K1) til nogle overvejelser (på K2), som viser, at hun kan hæve sig op og analysere noget, der gik galt og pege på, hvad der var udslagsgivende, hvorfor hendes argument er kodet som didaktisk funderet (R++). Mie peger på årsagen som værende forbundet med kursistgruppens sammentømrethed og helt særlige ånd, hvor de krævede at være sammen som pensionister på en helt særlig facon (der skulle fx synges i sangbogen som et fast ritual inden lektionen startede), hvilket Mie ikke kunne imødekomme i tilstrækkelig grad, da hun ikke mente, at det var et højskoleophold, men et engelsk kursus med et andet formål. Hun ville derfor italesætte sangenes ordvalg og betydning, til stor irritation for kursisterne. Hun peger på, at kursisterne ikke accepterer den uskrevede rollefordeling, at læreren sætter kursen, og kursisterne følger den, og samtidigt at kommunikationen går skævt selv, da hun italesætter de forskellige formål, som hun og kursisterne har. Hun mener ikke, at der kunne være fundet en anden løsning, da kursisterne var en stærk gruppe, som ville have det på deres måde. Mie taler om en supervision, der i den forbindelse gav hende nogle redskaber, som hun kunne bruge til at forstå situationen. Det handler blandt andet om, hvordan hun i den sammenhæng kan italesætte, at der fandtes nogle "*gruppedynamik relationer*", som Mie ikke var herre over, men dem er hun ikke nærmere inde på i interviewet eller notatet. Efterfølgende forsøger hun at indtænke forventningsafstemning, når hun overtager et hold eller påbegynder et hold for at undgå episoder som denne.

Liz beskriver en situation, hvor hun har overtrådt en kvindelig kursists grænser, hvilket ikke var hendes intention.⁸⁶⁸ Kursisten føler sig talt ned til, da Liz siger kursisten i mod. Kursisten og Liz er uenige om måden, hvorpå engelskundervisningen skal forløbe, kursisten vil have, at Liz skal rette hvert enkelt forkert oplæst ord i engelsk, fordi det er kursisten vant til, at læreren gør. Men den tilgang er Liz lodret uenig i, og herved oplever kursisten, at Liz taler ned til hende, og kursisten går i vrede og smækker døren til lokalet. Liz forsøger at tage en snak med hende, men det løser sig aldrig helt mellem dem. Det undrer dog Liz, at kursisten føler sig talt ned til, fordi Liz netop synes, hun forsøger at gøre alt andet end at tale ned. Liz formår at analysere oplevelsen ved at inddrage sin egen bedste overbevisning om, at man skal sikre at rose og påskynde fremfor at være fejlfinder, fordi det netop er succeshistorierne, som skaber et tryk

⁸⁶⁸ db51,boks13

læringsrum, og dette skaber fremgang, hvilket fejlfinding ikke gør. Hun kan dog ikke overbevise kursisten om denne pædagogiske tilgang, og der forbliver en konstant spænding mellem kursist og lærer, men Liz vil ikke give sig og afstår sig fra at rette alle kursisternes sproglige fejl. I Liz' beskrivelse af situationen viser hun i sit argument, at hendes belæg relaterer sig til didaktikken, men det forbliver dog på et (værdimæssigt og erfaringsmæssigt plan), da hun vil give belæg for, hvorfor hun mener, at tryghed er væsentligt for læring. Her refererer hun nemlig til erfaringerne med sit eget barns læseindlæringsudfordringer. Hendes argument omkring tryghed gennem succeser og ikke gennem fejlfinding vidner dog om et belæg, som har bund i didaktikkens læringsdel, hvor hun sporadisk henviser til sin seminaretid, men hun har dog ikke faglige ord for det. Liz' belæg er således ikke vilkårligt didaktisk ORDLØST begrundet, men har et svagt didaktisk belæg (R+).

Undervisningens tilgang og form

Lærerne giver i temaet om *undervisningens tilgang og form*⁸⁶⁹ belæg, der dels henholder sig til erfaringer, dels relaterer til indsigt, som finder belæg i pædagogisk forskning, såvel teoretisk som pædagogisk, og dels relaterer dette til en praksis. Det er på ingen måde en namedropping, men et udtryk for, at belægget omfatter andet end erfaringen. Eksemplerne herunder er alle kodet som didaktisk funderet (R++).⁸⁷⁰

Gry beskriver en vellykket situation,⁸⁷¹ hvor hun har benyttet en metode ved læsning og gennemgang af noveller i danskfaget på hf, som går ud på at stille undre-spørgsmål til teksterne, man læser. Det er en induktiv tilgang, som tillader en åbenhed over for materialet frem en fastlåshed i form af eksakte litterære begreber. Gry gør sig en didaktisk overvejelse over hendes valg af arbejdsform. Hun har fokus på synergien mellem arbejdsform og stoffet som elementer, der spiller sammen. Metoden bringer noget til stofforståelsen. Hun beskriver, at hendes form (at stille undre-spørgsmål) er valgt med belæg i et rationale, som handler om, at hun gerne vil have, at kursisterne lærer at forholde sig til danskfagets mere abstrakte side, som en måde at forholde sig til verden på. Gennem det at undre sig får man også indblik i det abstrakte ved læsning af en tekst, hvor der ofte fra forfatterens side ligger en hensigt mellem linjerne. Hun argumenterer desuden for, at denne undre-tilgang også skal give hende som lærer en indsigt i de kursister, hun har, samt hvad der optager dem (herved henviser hun til kursisternes forforståelse). Desuden mener hun, at en god dialog fra starten på et hold er afgørende og ”*lægger et spor*” (påstand) for et hold, derfor vil hun sikre denne åbenhed omkring et emne ved at benytte undre-spørgsmål (belæg), hvilket hun dels begrundet med afsæt i bekendtgørelserne og dels fra egen erfaring (er en senere del af Grys beskrivelse).

⁸⁶⁹ db55

⁸⁷⁰ Der er 5 stk. R++ og 4 stk. R+ i dette tema

⁸⁷¹ db55,boks4

Jon konstaterer efter en episode i klasserumsobservationen,⁸⁷² at han ikke kan operere ud fra en færdiglavet plan for lektionen (påstand), da han må være fleksibel og reagere på kursisternes interesser, og fordi samfundsfagets indhold, som han underviser i (pt. det nationaløkonomiske system), kræver forskellige gear (belæg). Nogle gange er indholdet abstrakt, og her kan han ikke forudsige, hvor langt han når i lektionen. Jon gør sig en didaktisk overvejelse, idet han registrerer, at i den netop overståede lektion (klasserumsobserveret) måtte han dels afværge og dels lytte til en kursists kommentar om et tv-program, som havde en lille smule relevans for undervisningens stof om finanskrisen, men Jon registrerer samtidigt, at han er nødt til at komme videre for at holde planen og fokus. Han viser ved sine beskrivelser af sin oplevelse, at han forsøger at holde fokus på temaet det nationaløkonomiske system samtidigt med, at han forsøger at holde kursistens kommentarer i spil, derved formår han at give belæg, som er didaktisk funderet, for, at han i sit fag og i den pågældende situation ikke kan følge en rigid plan. Han har således fokus på de didaktiske elementer såsom stof og kursistinteresser. Der hvor Jons argumenter henter belæg i didaktiske elementer er, da han sætter fokus på, hvorfor man/han ikke kan arbejde ud fra en minutiøs plan, han relaterer dette til dynamikken i et læringsrum (K1-K3) og giver udtryk for, at han som lærer skal kunne gribe kursisternes interesser, som de opstår i rummet i nuet (K1) (belæg) – og det kan han ikke, hvis han følger en rigid plan (K2). Netop derfor vil en plan, hvor arbejdsform eller indhold er specificeret ud i hver enkelt lektion, ikke kunne overholdes.

Jons overvejelser henter belæg, der er didaktisk relateret, men først da han viser, at han også formår at beskrive det hensigtsmæssige i forskellige progressioner alt afhængig af stoffets sværhedsgrad og karakter (han sammenligner fx betalingsbalancen med velfærdsstatens historie som to indholdsmæssigt forskellige abstraktionsniveauer), hæver hans argument sig op til en didaktisk fundering (R++), der ikke kun er didaktisk relateret (R+). Jons udsagn tilsammen viser et praktisk argument, som ved første læsning ikke ser didaktisk funderet ud, da hans udsagn fremstår fragmenteret, og det er svært at komme omkring en argumentation for ham. Men belægget er alligevel didaktisk funderet igennem Jons henvisning til det skete i rummet (hvor interviewer var tilstede) til hans rolle og til en forståelse af læreprocesser i relation til det netop skete i rummet, samt fagets sværhedsgrad og dermed betydningen af stoffet som et didaktisk element. Han har et nuanceret analytisk blik (K3) for de forskellige processer, han oplever i rummet.

Også Max⁸⁷³ udviser et didaktisk funderet belæg for sin kombination af det faglige indhold i danskfaget på hf, som handlede om analysemodeller til forskellige tekster, samt hvordan man i skriftlige og mundtlige sammenhænge introducerer et givent emne. Her har Max ladet kursisterne tage udgangspunkt i en musikgruppe, de selv synes er interessant, og gruppearbejdet er en arbejdsform, de tidligere har været glade for at benytte. Max gør sig en didaktisk overvejelse over brugen af stofindhold og koblingen til arbejdsformer. Formålet med og argu-

⁸⁷² db55,boks6

⁸⁷³ db55,boks7

mentet for stofvalget og arbejdsformet (gruppeeksamen) er at hente i bekendtgørelserne og er bestemt ovenfra og er styrende for undervisningen. Men dertil kobler Max arbejdsformen sammen med stofvalget, hvor måden, der arbejdes med stoffet, bidrager til tilegnelsen af stoffet. Målet er at få kursisterne til at diskutere og benytte de danskfaglige begreber heri. Max vil gerne, at gruppefremlæggelserne skal initiere sådan en god diskussionsproces. Det er fagets logik/ begreber, der er undervisningens mål, og dermed udgør fagets logik/begreber selve belægget for stofvalget og arbejdsformen; men Max reflekterer også i forhold til et udgangspunkt i kursisters interesse og glæde for denne arbejdsform, som de har benyttet tidligere (K1 oplevelse), hvorfor han knytter endnu en dimension til og viser det didaktiske fundament (K3) bag hans planlægning (K2).

Relation til forskning, foredrag, pædagogisk litteratur og kurser

Lærernes argumenter i dette tema relaterer sig til, hvorledes deres praksisovervejelser er decideret koblet til empirisk indsigt i *relation til forskning, foredrag, pædagogisk litteratur, kurser*⁸⁷⁴ og faglige indsigter som rækker ud over egne erfaringer og egne afprøvninger i undervisningen. I dette tema er der kun kodet praktiske argumenter (didaktisk funderet, R++).⁸⁷⁵

Gry⁸⁷⁶ beskriver to elementer, dels at det er godt, at hun veksler mellem undervisningens arbejdsformer (påstand), dels at hun tager afsæt i en antagelse om, at man lærer bedst, hvis man er tryk (påstand), og hun henfører dels til egne erfaringer (belæg, hvilket også er også kodet under *egen læringsstil*)⁸⁷⁷ og dels til at undersøgelser viser, at man lærer bedst, hvis man er underholdt (belæg), dvs. ikke keder sig, hvilket er problemet med de forstyrrende unge på holdene.⁸⁷⁸ Gry får koblet sine overvejelser over indsigten i hendes viden til undersøgelser generelt (empirisk belæg, vagt underliggende belæg) og siger, at dette fik hun at vide på pædagogikum. Men hun har en didaktisk funderet refleksion, fordi hun berører dele af didaktikkens overvejelser, idet hun tager afsæt i en antagelse om de læringsforståelser (på værdiplan, jf. præmisserne for praktisk argument), der mener, at tryk er væsentligst, men også i hvordan hun som underviser er sig bevidst om, hvordan det er at være lærende. Dette har hun i tillæg erfaret gennem et kursus i læringsstile, som hun har deltaget i. Hun er således ikke vilkårlig i sit argument. Hun siger ikke blot, at tryk er væsentligt. Hun kobler sit belæg til en forståelse for hendes egen rolle, til en forståelse for læringens dimension og dels til det faktum, at undersøgelser omkring læring og undervisning beretter om, at der bør være kortere sekvenser for at sikre motivationen og undgå at kede den lærende.

⁸⁷⁴ db56

⁸⁷⁵ Dette tema rummer 7 stk. R++ koder

⁸⁷⁶ db56,boks3

⁸⁷⁷ db53

⁸⁷⁸ db14

For Liz⁸⁷⁹ handler den gode undervisning om at kunne møde kursisterne på en ordentlig måde (påstand), og det har hun lært at gøre efter, at hun har været på et kursus om formidling (belæg i et fag hun underviser i på UNIFORMSHOLDENE). Hun kan se, at hun tidligere har været dårlig til at lytte, og det har hun nu lært og kan se hvor meget det bidrager til en god undervisningssituation. Hun oplever, at hun bedre kan tackle situationerne nu med de erfaringer, hun har med sig, som omhandler, at det vigtige er mødet mellem mennesker (belæg i erfaringen), men hun har altid lavet introducerende fællesskabslege, når et nyt hold starter op. Hendes underliggende belæg relaterer sig til, hvordan hun oplever at være sammen med kursisterne (belæg i erfaringen). Liz får koblet sin forståelse og erfaring (påstand om den gode undervisning K2/K3) med, hvordan hun kan møde kursister i rummet i praksis (K1), til sin indsigt fra formidlingsfaget (belæg i fagligheden). Herfra er hun blevet opmærksom på mødet mellem mennesker og har fået synligt reflekterede teknikker til at møde kursisterne på en bevidst anderledes måde, end hun ellers plejer (her erfarer hun på K1 en bedre kontakt, som hun formår at anskue ud fra et meta niveau på K2/K3).

Idas⁸⁸⁰ påstand om, at der skal være god stemning og dermed tryghed til stede henter belæg dels i noget, hun mener at have læst. Hun uddyber med et eksempel og en forståelse fra sin praksis, hvor hendes belæg hentes i hendes sprogfag engelsk og den kommunikative kompetence. Belægget lyder, at eftersom der i sprogfaget skal tales meget, skal der være en trykstemning, hvor man tør tale frit. Hun forkaster herved tankpasserrollen, der i et sprogfag som engelsk ikke fungerer i praksis (underliggende belæg for at fungere i praksis). Da vi samtaler om, at hun selv er universitetsuddannet, og hun dertil svarer, at hun faktisk mener, at *hun* selv lærer meget ved forelæsningsformen, så argumenterer hun videre ud over egen erfaring og ud fra den indsigt, hun har fra ideen om læringsstile og indsigt fra forskningen om, at man ikke kan optage det talte ord i særlige store mængder (belæg fra forskningen). Hun får således spundet nogle metaovervejelser over sin tilgang i undervisningen, som hæver sig over vilkårlighed.

Indholdets betydning

Dette tema består af tre undertemaer, hvorfra lærerens argumenter henter deres belæg; det drejer sig om *eksamensfokus*,⁸⁸¹ om *fagets logikker*,⁸⁸² om *personlig udvikling/ dannelsepotentiale*.⁸⁸³

Ved temaet eksamensfokus er målet er, at kursisterne skal lære fagets kerneområder og være klar til at komme op til eksamen. Her styrer læreplanerne/eksamensbestemmelserne. Formålet og argumentet for stoffet er at hente i bekendtgørelserne således, at kursisterne ved, hvad der er målet, og at det er bestemt ovenfra og er styrende for undervisningen. Fx gennemgår

⁸⁷⁹ db56,boks5

⁸⁸⁰ db56,boks4

⁸⁸¹ db57

⁸⁸² db58

⁸⁸³ db59

Jon spørgsmålene på tavlen og fortæller, at de på C-niveau i samfundsfag skal kunne, forklare hvad BNP er. Hans formål og argumentet for stoffet hentes i bekendtgørelserne, og han italesætter for kursisterne således, at de ved, hvad der er målet, at det er bestemt ovenfra og er styrende for undervisningen.⁸⁸⁴

Målet for Liz⁸⁸⁵ undervisning er eksamensformen, men eftersom eksamen strækker sig over 24 timer, så mener Liz, at det væsentligste er at få rystet holdet sammen, så de kommer og har lyst til at være til undervisningen, fordi de alene gemmen deltagelse i undervisningen kan få det stof, de skal kunne klare til eksamen. Derfor er målet også, at hun vil lære dem, hvordan de søger informationer, når de til eksamen har trukket deres spørgsmål, så er de klar over, hvad de skal gå i gang med. Belægget for denne tilgang er, at det er eksamensformen, som hun gearer dem til, ved at lære dem at finde informationer. Også for Mie⁸⁸⁶ er eksamen målet, og det bærende argument for Mies valg af tekster og emner bunder i, at hun skal have dem til eksamen, og sikre sig, at kursisterne kan det, de skal kunne. Så hun tjekker deres niveau gennem læsetekststykker og prøveeksamener, og hun lader dem lave plancher, som de ud fra selvvalgte emner skal præsentere og tage afsæt i ved den mundtlige eksamen. Det hele er tænkt ud fra formålet om at gøre dem eksamenskompetente. For alle beskrevne eksempler gælder det, at påstand og belæg er det samme; kursisterne skal undervises i dette eksamensstof (påstand), fordi det er eksamensstof (belæg). Det vil sige, at lærerens argumenter her er didaktisk relateret; de er ikke vilkårlige.

Også temaet *fagets logikker*⁸⁸⁷ er didaktisk relateret.⁸⁸⁸ Målet er at kursisterne skal lære fagets logikker og tænkemåde. Formålet og valget af stoffet og argumentet for stofvalget henter belæg i fagets logik/begreber, som en del af undervisningens mål, og dermed udgør fagets logik/begreber selve belægget for stofvalget. Påstanden er på den måde målet for undervisningen. Læreren konstaterer, at fagets logik skal tilegnes, *fordi* det er fagets logik; på den måde bliver påstand og belæg ét og udgør dermed egentligt et argument ud fra lærerens og fagformålets egen logik. Fx Eva⁸⁸⁹ siger, at i danskfaget skal de lære at være begrebsdifferentierende, de skal lære at kende forskel på erindring og biografi, derfor repeterer hun dette; begrebsdifferentiering er et mål i sig selv og dermed vigtigt, men samtidigt er det også en påstand, hvor belægget er at hente i fagets formål.

Men i det næste tema vedrørende indholdet udvides lærerens argumenter til også at være didaktisk funderede (R++). Lærerne tillægger indholdet i temaet *personlig udvikling/dannelsespotentialer*⁸⁹⁰ en anden betydning end de foregående indholdstemaer, der har fokus på eksamensparathed og på fagets logikker, som skal tilegnes. Det handler her om, at faget og meto-

⁸⁸⁴ db57,boks10,11

⁸⁸⁵ db57,boks13

⁸⁸⁶ db57,boks17,18,19

⁸⁸⁷ db58

⁸⁸⁸ Et enkelt argument i temaet er didaktisk funderet (R+), resten 14 stk. er didaktisk relateret (R+)

⁸⁸⁹ db58,boks2,3

⁸⁹⁰ db59. Temaet rummer 7 stk. (R++) koder

derne i arbejdet med indholdet er personligt udviklende og dannende for den enkelte kursist, hvor lærerne formår at forene metoder og formål med fagets læseplan.

Fx forholder Fie⁸⁹¹ sig til en af sine egne undervisningseksempler (fra notat om K1) med afsæt i en didaktisk forståelse, som udtrykker, at hun har et didaktisk fundament (belæg) at bero sine overvejelser på (K2 / K3). Fie beskriver en situation, som hun argumenterer for er god med afsæt i belæg, der ligger ud over værdier og mavefornemmelser. Episoden udspiller sig i geografilokalet, hvor Fie har bestemt, at holdet skal deles i to grupper, som hver især skal præsentere forskellige fødevareproduktioner. Hun argumenterer for, hvorfor denne fremgangsform og arbejdet med stoffets logik er givende, dannende og holdningsændrende for kursisterne. Holdet opdeles i en gruppe for økologi og en gruppe imod, fordi økologispørgsmålet er et spørgsmål om holdninger (dette fremstår først i hendes udlæg som en påstand); som hun siger, er der ikke er videnskabelige belæg for økologien (evidens), eller for at den ene er bedre end den anden (dette er Fies belæg, hentet fra fagets videnskabelige indsigt).

Fie beskriver videre, hvordan stoffet, hun underviser i, er nuanceret i den forstand, at spørgsmålet videnskabeligt set omkring økologisk frembragte fødevarer ikke er entydigt rigtigt eller forkert (belægget finder hun i indholdet/stoffets vilkår). Hun vil gerne med den valgte arbejdsform (som finder belæg i fagets vilkår, og derved retfærdiggør hun sine valg via indsigt i faget) lade kursisterne selv, med egen krop tage del i den videnskabelige diskussion, hun sætter i spil på en måde, som ligner den argumentationsform, der former det faglige felt. Hun siger: *"der er jo ikke noget facit."* Via denne argumentationsform, som grupperne skal udspille, stiller hun de argumenter til skue, der er for og imod økologi, og hun viser, at målet med arbejdsformen i sig selv er sammenhængende med det stof, der skal tilegnes. Dvs. at hun på den ene side realiserer en material del af stoffet (indsigt), og måden hun sikrer, at de arbejder med stoffet på, er samtidigt den formale vej til en stillingstagen til et bestemt felt (hun kalder det at have en holdning, og at kursisterne tager stilling). Hun arbejder på sin vis ud fra et af Klafkis nøgleproblem (miljøundervisning), og forener indhold og form i bestræbelsen efter den højere hensigt, ved nøgleproblemet. (Fie taler ikke selv om Klafki). Hun gør desuden arbejdsformen med stoffet nærværende og anvendelsesorienteret og tager afsæt i en hverdagsforståelse og praksisanvendelse. Hun siger, at alle jo skal handle ind og er forbrugsftagere og derved tager stilling, også stiltiende, ved køb af miljøbelastende eller miljøvenlige produkter. Hun tillægger desuden interessen hos kursisten stor værdi, da hun tidligere har prøvet at opleve manglende begejstring: *"de bedste argumenter dem får man jo egentligt når dem der arbejder med stoffet, det er dem der interesserer sig for det"* (belæg i erfaringen).

⁸⁹¹ db59, boks1

Mie⁸⁹² refererer til en episode som falder uheldigt ud, da kursisterne udvander fra en filmfremvisning,⁸⁹³ men igennem interviewsamtalen bearbejdes, hvad der gik galt. Samtalen belyser Mies didaktiske fundament. Hun formår at analysere episoden, sit valg og sin hensigt samt kursisternes reaktioner, hvilket vidner om, at hendes hensigt var alt andet end vilkårlig, at hun havde overvejet, hvad hensigten med hendes valg var. Det er selve hendes valg, der her argumenteres for og vurderes af hende selv. Mies valg af film (planlagt og overvejet på K2) har til hensigt at sætte nogle emner i spil, som kursisterne på dansk som andet sprog dels skal tale om på dansk (hensigten: sætningskonstruktion, fagets materiale kernestof), men også dels tale om pga. det indhold der er med til at indlemme de nye etniske danskere (henviser til muslimer) i en frisdannet måde at leve på (hensigten: livsoplysning, fagets formale dimension). Arbejdet med indholdet skal sikre en frigørelse og et demokratisk sindelag, og herved kan indholdet opnå en almen dannelsesmæssig betydning; det sprogligt faktuel (material dannelse) er nok et element i dansk som andetsprog, men det underliggende mål med stoffet fra Mies side rummer også den mere formale side af en dannelsesproces for den enkelte. Da det er Mies overbevisning, at arbejdet med en sådan filmfortælling kan rykke ved den uselvstændiggørelse som hun mener, at mange indvander kvinder oplever (formålet er samtidigt en påstand). Hun oplever, at *"de har været pakket utroligt meget ind"*. Hendes hensigt med valg af stof (på K3) er, at stoffet skal være med til at igangsætte en proces, som handler om mere end bare at lære det danske sprog rent grammatisk. Hendes belæg ligger i et overordnet formål med undervisningen, nemlig at: *"man bør være aktiv medvirkende i det samfund man lever i"*, hvorfor hun bruger denne films temaer. Belægget uddyber hun ved følgende udsagn: *"denne gruppe kvinder opdrager en generation af børn som vi har brug for."* Hensigten er at vække en modstand hos de kvinder, som Mie mener finder sig i for meget; hun mener, at hun med filmen kan sætte det at være aktiv medvirkende på dagsordenen, og hun vil sikre, at de kan blive handledegtige medborgere. Hun oplever (K1) dog, at mange udvander fra filmen (jf. tema om *asymmetri og afmagt*),⁸⁹⁴ og det er et problem for hende, at hun med sine overordnede hensigter (K3) ikke kan favne den gruppe, som hun gerne vil rykke ved. Men selvom det på sin vis mislykkedes for hende at få kursisterne i tale om emnet i filmen, formår hun at hæve sig op på et niveau (K3), hvorfra hun kan se på, hvad formålet med hendes praksis er, og hvordan det går galt. Samtidigt kan hun også give et nuanceret og didaktisk funderet bud på, hvorfor hun mener, at hendes undervisning har en hensigt, som rækker ud over dansk grammatik, nemlig at det handler om oplysning til et samfund, hvor man kan være medvirkende borger:

"... de ved jo ikke selv at jeg har en plan med dem [det højere formål med Mies undervisning], de tror de kommer for at lære dansk så de kan blive danske stats-

⁸⁹² db59, boks5

⁸⁹³ Også gengivet som et tema der er opstået under lærerens situation og rolle, asymmetri og afmagt

⁸⁹⁴ db20

*borgere, så de kan få et rødbedefarvet pas. Jeg vil jo noget helt andet med dem, jeg vil jo have dem til at forstå hvad det er for et samfund de er i og på et eller andet tidspunkt vække en modstand hos dem, fordi de har ingen modstand mod noget, de finder sig meget i alt”.*⁸⁹⁵

Mies argumenter stritter, og fremstår ikke som en praktisk syllogisme, som den rene form i et praktisk argument. Men Mie viser, at hun kan se på sin praksis fra et metaperspektiv, hvor hun sætter sine påstande i spil, og at disse ikke er vilkårlige, men funderet i en didaktisk ramme. Og hun beskriver sin afmagt, da kursisterne udvander, og heri udstiller og forsøger hun at analysere den kompleksitet, der ligger i, at hun vil noget med andre mennesker, og at det hun vil rummer en mere formal dimension, end blot det danske sprogs lingvistisk korrekte del.⁸⁹⁶

Ulf⁸⁹⁷ beskriver med udgangspunkt i sit refleksionsnotat en vellykket situation i faget livsoplysning, hvor en kvindelig kursist, som ellers er genert og tilbageholdende selv, italesætter fagets begreber. Kursisten formår at italesætte Paulovs hundeforsøg og Skinnes betingningsteori ud fra sine egne erfaringer. Det særligt vellykkede ved situationen består i Ulfs optik ikke i, at kursisten kan de faglige begreber, men i at hun (som del af åbenhødet, der er svage ressourcemæssigt, både fagligt og socialt) får en oplevelse af at kunne formidle og tale i et rum med andre mennesker (han henfører til, at dette er et bekendtgørelsesmæssigt mål for åbenhødet), men også i hans egen dannelsessyn, da han siger *”hvis hun skal have det gode liv”*. Ulf henter sine belæg for sin påstand om, at det er godt når en kursist selv erkender og taler åbent i et forum, dels ved det materiale og det formale didaktiske afsæt; Ulf forholder sig på den måde til det der er sket i praksis (K1) ud fra et metaniveau (K3), hvor han beskriver, at kursisten på den ene side skal kunne formulere sammenhænge mellem de psykologiske teorier (den materiale dimension, som henter belæg i bekendtgørelsen for faget livsoplysning), og hvor der på den anden side sker det hensigtsmæssige, at kursisten her selv italesætter emnet i et forum. Sidstnævnte faktor sidestiller Ulf med udviklingen af de mere formale dele af didaktikkens formål, da kursisten derved har et bedre afsæt for at leve det gode liv (belæg i den formale dannelsesdimension). På den måde er situationens succes karakteriseret ved en forening af begge dimensioner på kategorial dannelsesvis. Gry taler ligeledes om denne dannelsesretning, her for danskfaget, som rummer tankevirksomhed, en form for tænkning:

”... for mig er danskfaget jo ikke kun at have orden på det hele, men også at der er sket noget tankevirksomhed, en form for tænkning, altså hvor de begynder at tænke, altså hvis man selv er til et eller andet, og man begynder at tænke så er det

⁸⁹⁵ db59,boks5

⁸⁹⁶ Mies interviews er ofte meget lange. Hun flyder ud af mange tangenter, når hun associerer i sine argumenter og belæg. Her er gengivet hendes argumenteren fra obser-viewet, hvor hun springer fra forskellige episoder, og belæg og påstande, da hun dels refererer til vores tidligere samtale og notat.

⁸⁹⁷ db59,boks8,9

*jo fordi man selv sidder og får nogle tanker, som sætter nogle ting i perspektiv og sådan gør at det kan man bruge i sit eget liv, og der er jo også det dannelsesmæssige aspekt af danskfaget”.*⁸⁹⁸

Heri lægger Gry dannelse og ikke den faktuelle faglighed, hun differentierer derved stoffet i et formalt og et materialt dannelsesudbytte. Og hun argumenterer for, at den formale side af danskfaget også skal have plads, da den har en betydningsfuld dimension at tilbyde, og at det er en del af hendes mål med undervisningen. Hun har oplevet en del kursister, som ønsker den faktuelle danskfaglige dimension, og som er utilfredse med hendes tilgang til danskfaget, der også rummer oplevelser, overvejelser og fortolkningsprocesser. Her argumenterer Gry for, at danskfaget rummer en bred faglighed (påstand), og her ønsker hun at sikre, at kursisterne også ser andet end brugen af analysemodeller og faktaorienteret (fx periodelæsning) indsigt i danskfaget. Hendes belæg for, at faget rummer mere end blot at kunne slå op og sætte i orden (som er nogle kursisters interesse), beskriver hun ved at henvise til tankevirksomhed (som belæg), der også er en del af faget, rummende en identitetsudvikling. Gry taler her for en proces, hvor danskfaget kan sætte skub i nogle tanker, som den enkelte kan perspektivere til eget liv i en dannelsesmæssig optik, dvs. som når ud over en ren material dannelsesforståelse, men som også favner en formal dimension. Gry viser, at hun her ser på faget og på det, der foregår i undervisningen, og som nogle kursister er i mod, ud fra et metaperspektiv (K3), hvor hun registrerer, hvad det er, at disse kursister ikke ønsker, men hvad hun som lærer ser som sin mission for danskfaget, nemlig et element, der rummer mere end det, som nogle kursister kan se på nuværende tidspunkt i deres liv. Samtidigt beskriver hendes oplevelse af situationen også, hvor svær en proces det er at få kursisterne til bare *at være*, fordi eksamen er presserende for dem:

*”Og havde jeg været lidt mere ærlig, så havde jeg sagt: Det er pisseligegyldigt, bare at vi er inde i en proces hvor vi oplever noget, i stedet så sagde jeg at jamen det er rigtigt nok det er svært, jeg vil gerne hjælpe jer med nogle flere strukturer men abstraktionsniveauet er højt og der er også grænser for hvor meget jeg vil, hvad skal man sige, reducere det for at det bliver klart og forståeligt”.*⁸⁹⁹

Gry er klar over, at hun ikke nødvendigvis gør sig forståelig ved at illustrere Blooms taksonomi og herved ønsker at vise kursisterne, at det handler om mere end at kunne recitere et faktaorienteret stof. Hun tilføjer dog, at den proces måske vil vise sig som *”dryppende kaffe”*, at måske er processen ikke noget, der kan ses i det pågældende forløb, men snarere over tid, da det *”arbejder i underbevidstheden”*. Gry forener på den måde fagets dialektik med en læringsforståelse for kursistens erkendelsesproces.

⁸⁹⁸ db59,boks4

⁸⁹⁹ db59,boks4

Opsummering på spg. B

Afrundende på de temaer, som har undergået en analyse i relation til lærernes belægskoder, står det klart, at nok kan læreren 'tvinges til truget', men det er ikke en proces, som ligger lige for. Lærerne tænker i mål, dvs. med hensyn til indholdstemaet tænker de særligt på det materiale dannelsesfokus i relation til eksamen og fagets logik, som skal tillæres; fokus er ganske lidt på den formale side mht. den personlige udviklingsmæssige dannelsesorientering. Og når de argumenterer for målet med undervisningen om det er materiale eller formalt, har de et fagfagligt fokus, der er præget af en sikkerhed om, hvor de vil hen med undervisningen (fx skal kursisterne lære om begrebet 'erindring' hos Eva i dansk, og om nationaløkonomi hos Jon). Men når det kommer til, hvordan dette fagets mål skal udmøntes i praksis i samspil med undervisningsformen, har lærerne ofte ikke et sprog til at beskrive dette.

De har et didaktisk sprog i relation til, hvor de vil hen med deres undervisning og til dels hvorfor, oftest at de skal fremme en fagforståelse, eller fx skabe en tryghed, så der er grobund for læring; men den måde, lærerne bærer sig ad (uv tilgang) med at komme derhen, henholder sig ofte til en vilkårlighed, som ikke præger deres argumenter for, hvor de vil hen med undervisningen. Når der i interviewsituationen fx tages afsæt i deres handlinger, kommer den oplevelse de har på K1 under handlingstvung ofte til syne, og lærerne giver udtryk for en vilkårlighed i deres valg under handlingerne; en del af handlingerne sker under handlingstvung og kan derfor i den forstand af nød være vilkårlige. Men den planlægning og overvejelse, der ligger bag fx lærerens udvælgelse af stoffet, valget af arbejdsformer og metoder, foretages ikke udelukkende under handlingstvung, men kan foregå førend den aktuelle lektion. Og her er det sigende, at argumenterne kommer fumlende frem. Nogle kommer i kraft af dialogen i interviewet frem til, hvorfor de handler, som de gør, men valg (som bør være foretaget) forud for K1 er ofte ikke præget af en forudgående stillingtagen. Illustrationen nedenfor er et forsøg på at gengive resultaterne af lærerens didaktiske belæg i sin helhed:

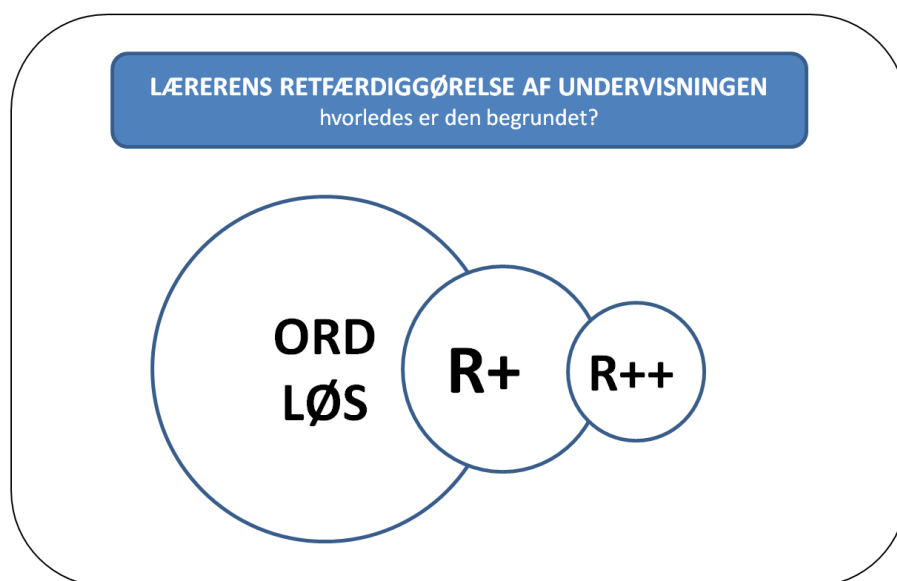


Fig. 17

Cirklene i figur 17⁹⁰⁰ afspejler den volumenmæssige tæthed og fordelingen af argumenterne, bestående af dels didaktisk tavse, vilkårlige (ORDLØS), didaktisk relaterede (R+) og dels didaktisk funderede (R++),⁹⁰¹ hvor sidstnævnte er et udtryk for, at her fuldender læreren et praktisk argument. Det eksakte antal af belægstyper i sig selv er knap så afgørende. Figuren påpeger, at lærernes didaktisk funderede argumenter (R++) ikke er i overvægt i forhold til de didaktisk vilkårlige (ORDLØSE) eller didaktisk relaterede (R+) belæg. Det kan dels handle om, at det tager tid at komme omkring i en samtale og derfor forekommer der, indtil argumentet er fuldendt, en del (værdibaserede) påstande, som er ureflekterede (heraf ORDLØS-koden) og derfor kræver en overvejelse, der først igangsættes i interviewet.⁹⁰² Det kan også handle om, at lærernes praksis ikke omfatter en italesættelse af, endsige overvejelse over, sin praksis i det daglige; hvis det sidste er tilfældet er det et udtryk for, at læreren har en utilstrækkelig omgang med sit undervisningsansvar set i et didaktisk perspektiv.

Jeg kan fastslå, at ud fra det afsæt, der i indsamlingen er spurgt til praksis, bliver det tydeligt, at didaktisk argumentation ikke forekommer som en naturlig del af lærerens arbejdsopgave. Det interessante er, at når der arbejdes med lærerens påstande (dvs. ORDLØS kodede påstande) og ophavet bag disse påstande; (det såkaldte belæg), viser det sig, at lærerne formår at analysere deres undervisning og holdning ud fra et didaktisk fundament og således at sætte både K1, K2 og K3 i relation til hinanden.

Desuden vidner materialet om, at der i praksis er afsat et tidsmæssigt minimalt rum til overvejelser, som inddrager K2 og K3 i samspil med, hvordan der ageres på K1. Dette vurderer jeg som en mangel og som uhensigtsmæssigt for både de, der skal undervises, og for lærerens egen praksisudvikling. Materialet viser, at lærerne oplever, at de ser med nye øjne på egen praksis ved at deltage som informant i undersøgelsen, og at de netop har meldt sig for at få større indsigt i egen praksis.⁹⁰³ Slutteligt svarer tredje delanalyse kort sagt på spørgsmål B: At lærerne besidder et svagt didaktisk fundament i overvejelserne over deres undervisning. Og sammenkobles dette med analysens første og anden del og dermed svaret på spørgsmål A, ser vi en VUC-lærer, som forsøger på nursende og favnende vis og samtidigt på styrende og rammesættende autoritær facon at navigere i det pædagogiske paradoks, og således tackle den store udfordring; at undervise myndige mennesker i et asymmetrisk rum. Alt dette med afsæt i et svagt didaktisk refleksionsniveau, som vi ser det idealiseret hos Dale, og vi kan nu med Løvlies ordvalg spørge, om pædagogikken er blevet væk på VUC?⁹⁰⁴

⁹⁰⁰ Didaktisk ORDLØSE belæg (131), didaktisk relaterede (R+=74), didaktisk funderede (R++=35)

⁹⁰¹ Fra temaerne db51-59.

⁹⁰² Deraf den forholdsvis voluminøse mængde kodede ORDLØSE.

⁹⁰³ Særligt med baggrund i fx db60, temaet *Lakmuspapir proces* – at deltage som informant kan være en erkendelsesproces – at se på sin egen praksis.

⁹⁰⁴ (1972)

Kritisk refleksion og diskussion

Overvejelser over undersøgelsens spørgetilgang

Vi ser ved temaet omkring forskningens spørgetilgang,⁹⁰⁵ at der ved denne form for sprogliggørelse af praksis sikres en åbning for en didaktisk refleksion (K3). Spørgetilgangen er en først og fremmest åbnende spørge ind til lærerens egne beskrivelser fra notatet så som: *"Kan du prøve at uddybe"*, *"kan du fortælle lidt mere om..."*, *"Kan du sige hvad du tænker om..."*. Når så læreren har givet en længere beskrivelse, har forskeren også et bedre indblik i det oplevede og derved mere at spørge ind til, særligt hvis der i beskrivelsen ligger en del holdninger, som læreren ikke underbygger, eller hvis der er en beskrivelse af en handling eller episode, som ikke forklares, så spørges der ind hertil. Denne tilgang bliver gradvist mere debatterende i form af: *"hvorfors tror du det..."*, *"hvordan kan det være at du handler på den måde..."*, og et kontraspørgsmål, som skal få læreren til at tænke over og argumentere for sin påstand: *"du kunne også have gjort x og x, men du valgte y..."*.⁹⁰⁶

Ofte spørger jeg provokerende ind til lærerens udsagn, og som fx Brinkman pointerer,⁹⁰⁷ får jeg her noget andet frem end de gange, hvor jeg bare lader dem tale (doxa). Fx når en lærer udtrykker, at gruppearbejde er godt, og jeg kontraspørger: *"Før sagde du at det var godt med individuelt arbejde"*. Eller eksempelvis når lærerne ytrer, at man lærer bedst via tryghed, så kan jeg spørge: *"Hvad med den form for situationen, som fx topsportsfolk er blevet presset ud i fra barns ben af, og derfor bliver de bedste tennisspillere. Eller den succesfulde Steve Jobs som har måttet kæmpe sig op. Disse mennesker har udviklet sig gennem en udeblivende nursing men snarere via pres eller stræben"*. Ved dette modspil får læreren mulighed for at nuance sin holdning, og give gode belæg for en måske umiddelbar påstand om, at tryghed er afgørende.⁹⁰⁸

Spørgsmålene, som er kontra til lærerens beskrivelser af handlinger eller holdninger, forsøger at fremme en begrundet argumentation, som omfatter mere end mave-fornemmelsen eller rutinen, forsøger at styrke lærerens belæg og fremme et argument, at se bag om det, de ikke har reflekteret over; men altid uden at eksplicitere, at de *skal* argumentere. På den måde er det ikke, som når Fenstermacher og Richardson arbejder med lærerne om at udarbejde et argument. Min tilgang er en metode til at få oplysninger om deres praksis. Mit argument for ikke at tale med læreren om, at han skal demonstrere et argument, bunder i, at jeg ikke ønsker, at læreren skal føle sig vurderet og bedømt, da der herved kan opstå en modstand i ønsket om at berette om sin praksis. Jeg mener, at jeg opnår denne ærlighed omkring deres oplevelser, eftersom det viser sig, at

⁹⁰⁵ Forskers spørgetilgang - sikre åbning for en didaktisk refleksion (db61)

⁹⁰⁶ db61

⁹⁰⁷ (2007a)

⁹⁰⁸ Fx kan det ses i boks 4, db 61, hvor Gry netop får dette kontra modspørgsmål.

lærerne gerne deler ud af mislykkede oplevelser, og det ser jeg som et udtryk for en tillid til – som Mie siger – at hun ikke føler sig vurderet.⁹⁰⁹

Undersøgelsens formål er to-benet, hvor det ene ben (spg. A) handler om at få indsigt i lærerens oplevelser og mestring af undervisningen af unge og voksne på VUC, hvilket fordrer en tilgang, hvor der netop ikke kræves et argument. Så snart de blev afkrævet et argument, kunne lærerne opfatte det, som om der ligger en anden dagsorden end ønsket om at bliver informeret om deres praksis. Det andet ben (spg. B) handler om at undersøge lærerens didaktiske fundament i forhold til at vurdere, om de reflekterer over deres praksis og holdninger didaktisk, og her måtte jeg også sikre, at spørgeformen skabte et *rent* udsagn fra læreren. Lad mig forklare, hvad jeg mener med *rent*: Hvis jeg eksplicit havde bedt lærerne give argumenter, ville jeg lægge læreren en opfattelse og ordlyd i munden, som ville give mig et skævt billede. Hvis nu læreren som udgangspunkt ikke kan give et argument, men bliver afkrævet det, så vil udsagnene vise os, at de forsøger at fortælle noget, som de ikke har gjort sig overvejelser omkring. Ved først at spørge gennem en åbnende spørgeform til selve oplevelsen eller selve holdningen får læreren tid til med eget afsæt at beskrive situationen, som den opfattes af læreren selv (spg. A's formål). Dernæst kommer *hvorfor* spørgsmålene, som naturligvis får karakter af et svar, der afkræver en argumentation; men spørgsmålet om *hvorfor?* er ikke nødvendigvis forbundet med, at forsker ønsker et særligt argumentationsbelæg for sit rationale, sådan som det ville kunne opfattes, hvis forsker åbenlyst havde spurgt direkte til, *hvordan læreren ville argumentere for denne handling eller holdning*. Min tragtfornede tilgang har skabt muligheden for at få lærerens umiddelbare måde at argumentere for handlinger eller holdninger på. På den måde giver lærernes udsagn os et billede af den *rene* form, de tænker deres didaktiske refleksioner indenfor (eller ej), hvilket var min mission med at give stemme til en delvist tavs (jf. teorierne om) praksis.

Det er således ikke fordi, at arbejdet med at frembringe praktiske argumenter ikke vil være befordrende for en mulig udviklingsproces, som netop Fenstermacher eller Brookfield; samt andre indenfor kritisk tænkning i læreruddannelsesregi benytter den. Men formålet i min undersøgelse har ikke her været, at lærerne skulle udvikle sig didaktisk. Formålet har været at se, om og i hvor høj grad de gør det gennem deres praksiserfaringer,⁹¹⁰ og hertil har jeg benyttet metoden til frembringelse af overvejelser. En anden metodologisk overvejelse omhandler udover spørgeteknik også det grundlag ud fra hvilket analysen udsiger sine resultater. Kort opsummeret vil jeg til slut beskrive; hvilke datakilder der afføder hvilke belæg, for herved at belyse forskningsdesignets funktionalitet i bestræbelserne efter at få indsigt i en delvist tavs praksis.

⁹⁰⁹ db60, boks10

⁹¹⁰ Vi ser desuden, at lærerne netop oplever at lære noget gennem denne form som informanter (db60)

Kritisk refleksion over belægskodning

Der viser sig ikke den store forskel i forhold til hvilke datakilder koderne er hentet fra (fig. 18 og 19). Det har højst sandsynligt noget at gøre med, at allerede i notatet får læreren stillet tragtformede spørgsmål, der skal spore ind på en argumentation, som rummer mere end blot beskrivelse af praksis og oplevelsen (følelsen, stemningen) af den. Gennem samtale om praksis i en tragtformet fokuseret dialog om didaktiske belæg, gøres lærerne didaktisk belægsdygtige.⁹¹¹

Dog er der sammenhænge, som udgør pointer, der er værd at pege på: I forhold til datakildetyper og belægstypen kodet som ORDLØS,⁹¹² ser vi, at obser-viewet er den gennemgående datakilde for denne type belæg. Dette fortæller os, at når der skal relateres direkte til umiddelbare hændelser (episode i klasserumsobservationen), så forekommer belægget helt typisk didaktisk ordløst (dog figurerer obser-view også som datakildebaggrund for koderne R+ og R++). Desuden er interview også gennemgående som datakilde for ORDLØS-koden, hvorimod lærerens refleksionsnotat ikke er gennemgående. Dette viser os, at havde jeg kun taget lærerens skrevne ord med som analyseredskab til afklaring af praksis, havde jeg ikke fået denne nuancering af praksis. Og omvendt viser det os også, at lærerens refleksionsnotat netop rummer flere didaktiske belæg frem for de tavse, som et udtryk for at skriftlig refleksion kan frembringe didaktiske overvejelser. I tillæg viser det os, at handlen under akut tvang (K1), som obser-viewet relaterer til, netop må bestå af intuitive og ubegrundede (*unwarranted*) belæg, men med en sensitivitet og pædagogisk takt i nuet.

⁹¹¹ Det ses via temaerne: *lakmusprøve* (db60) og *gennem forskerens spørgetilgang* (db61)

⁹¹² *Egen undervisningserfaring* (db50) *Egen personlig læringsstilgang* (db53) *egen tid som elev* (db54) *frit fra leveren* (db2) *Kropslige og intuitive handlinger* (db49)

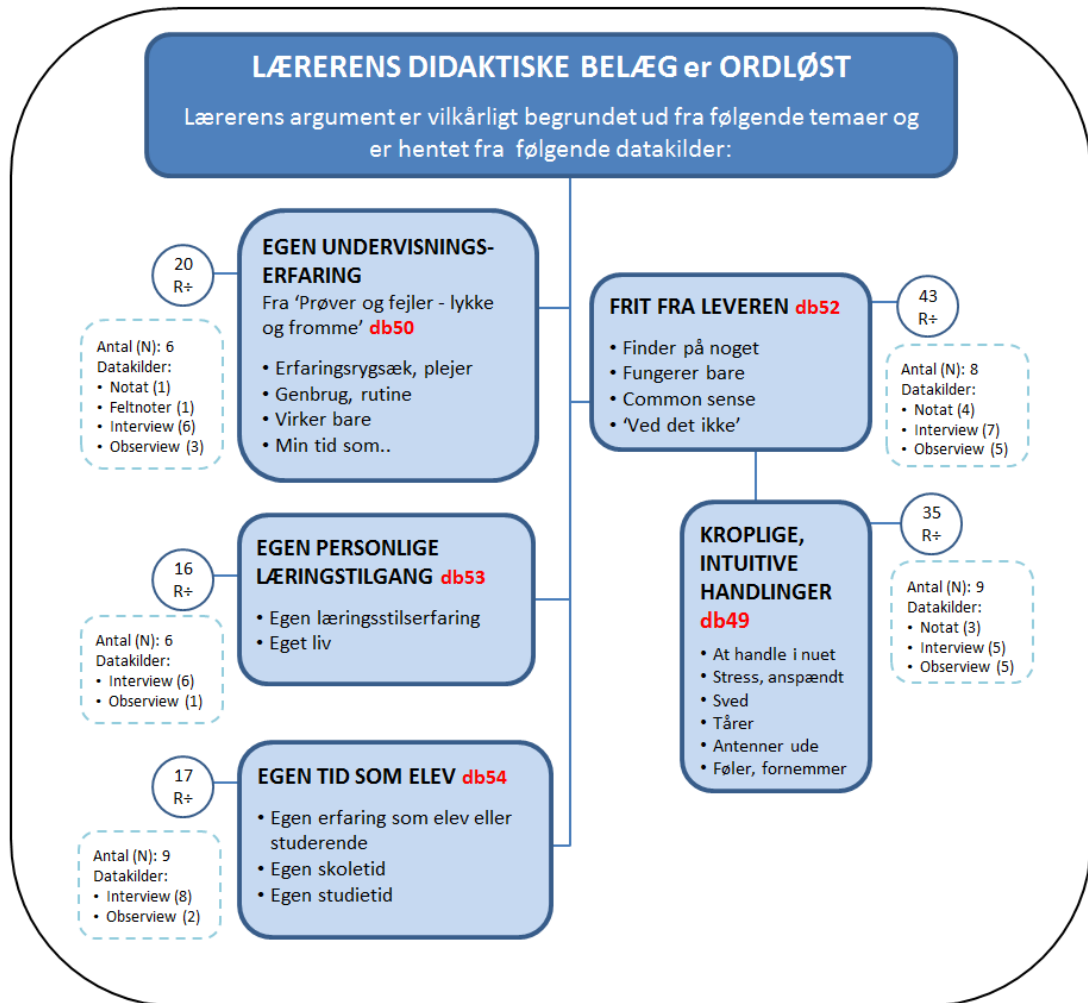


Fig. 18

I forhold til datakilder og belæggenes type viser det sig, at alle tre belægstyper er at finde i interview og obser-view, mens lærerens refleksionsnotat kan indeholde alle tre belægstyper. Og vi ser, at det altid er tilfældet, at dialogen har formet et didaktisk funderet belæg (koden R++) via datakilden interview. Som vist (fig. 19) består de didaktisk funderede belæg af følgende fordeling i datakilderne: Notat: 11 stk. belæg er til stede i tre ud af fem temaer. Interview: 17 stk. belæg er til stede i alle temaer. Og obser-view: 5 stk. belæg til stede i tre ud af fem temaer. Dette viser, at når der skal arbejdes med frembringelse af belæg, er interview på baggrund af et notat, som læreren har gjort sig forud, befordrende, ligesom det er befordrende at foretage obser-view-delen om end dog i lidt mindre omfang end interview- og notattilgangen.

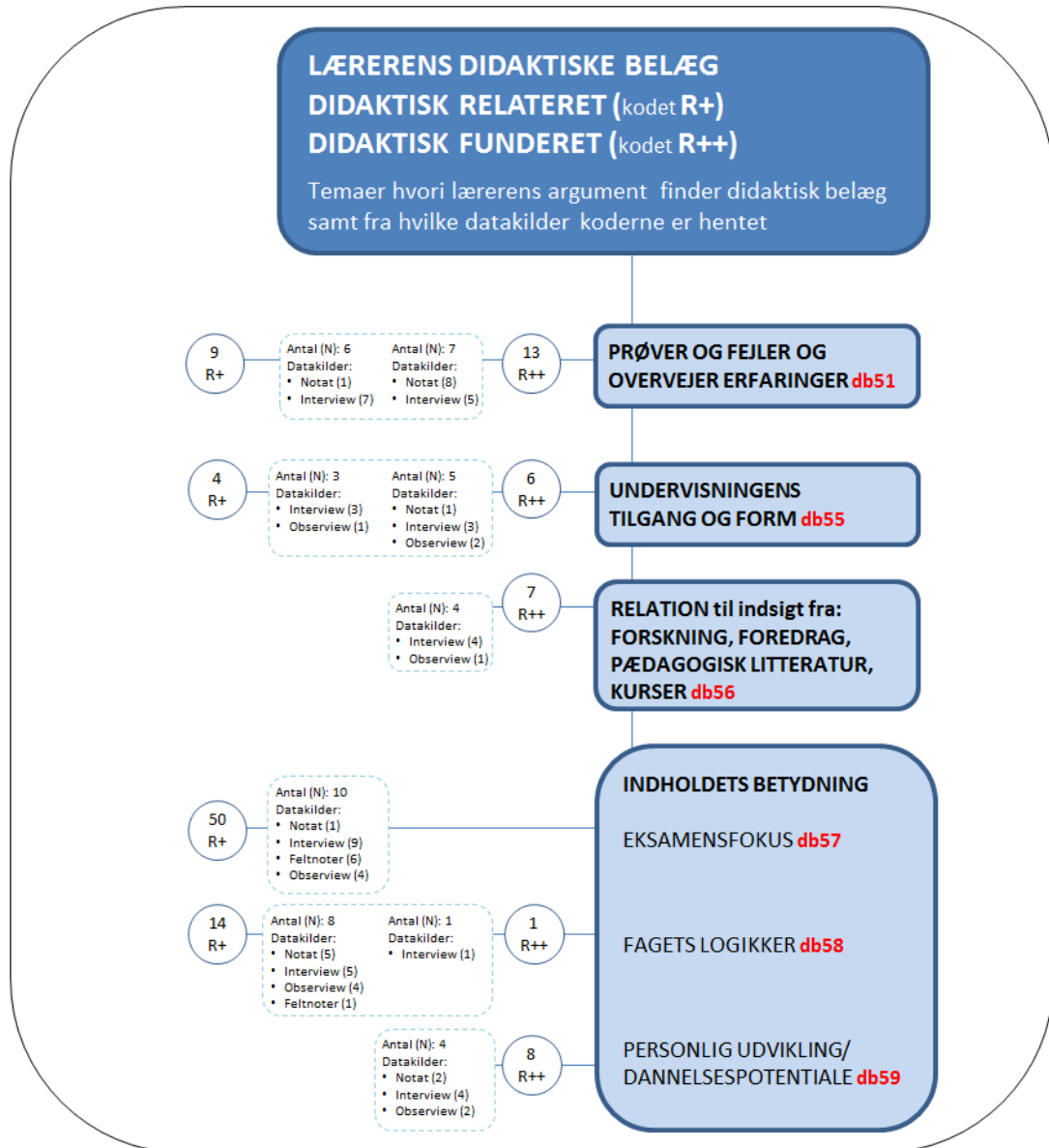


Fig. 19

Slutteligt kan det påpeges, at det flermetodiske design dels har genereret didaktiske belæg, og dels har belyst de tavse dele af praksis. Og eftersom alle datakilder har kunnet bidrage til at belyse mine undersøgelsesspørgsmål, finder jeg dem alle betydningsfulde for processen og målet. Havde jeg udeladt lærerens refleksionsnotat, havde grundlaget for en samtale om frembringelsen af et praktisk argument givetvis været vanskeligere, eftersom vi ser, at der er flere didaktisk funderede belæg via notat og interview, end der forefindes ved observerview alene. Undersøgelsen er tidsmæssigt krævende for forsker, både i indsamlingen og analysedelen, og særligt ved indsamlingen må det være den samme forsker, der er tilknyttet samme informant for at sikre sammenhæng og kendskab til lærerens omtalte episoder og overvejelser. Denne tilgang kan gøre det svært omstændeligt at udføre i en større skala, men omvendt giver designet mulighed for inklusion af lærerens komplekse praksis i al dens mangfoldighed og dybde.

Kritisk refleksion over udvælgelse af lærere og observationshold

Kan vi fæste lid til data i forhold til udvælgelsen af informanter? Her må jeg se på, at mit afsæt for informanternes deltagelse var lærerens totale frivillighed. Lærernes frivillighed kan hænge sammen med, at de fik betaling for deltagelse, hvilket kan være en bias i form af lærerens reelle ønske om deltagelse, og dermed ægte engagement. Men ikke desto mindre har frivilligheden resulteret i en fyldig datamængde og en lærergruppe, som har givet udtryk for at have oplevet deltagelsen i forskningsprocessen som berigende.⁹¹³ Jeg oplevede vitterligt et engagement af format, eftersom jeg fik fyldige beskrivelser⁹¹⁴ og under interviewene talte lærerne ofte langt over, hvad vi havde fastsat efter egen fri vilje, deres åbenhed både i handlinger og i sind gjorde dybt indtryk på mig, og det er jeg meget taknemmelig for.

Lærerne udvalgte selv, hvilke hold jeg måtte observere, det vil sige, at de kan have udvalgt nogle ensidigt gode og ikke konfliktfyldte hold, og derved ikke nødvendigvis afspejle mangfoldigheden af holdkonstellationer. Men jeg tror, dette kan afvises, eftersom jeg fx oplevede, at en lærer havde inviteret mig ind til et hold, hvor der var massive sociale problemer, hvor læreren var udskaeldt af grupperinger på holdet i særskilte evalueringer, og der var blevet tilknyttet en konsulent til at løse de sociale konflikter på holdet, og alligevel var det netop det hold, jeg blev inviteret til at observere. Jeg har igen vægtet lærerens valgfrihed for, at læreren skulle føle sig veltilpas i forhold til det at være under observation og i efterfølgende dialog herom, da jeg gerne ville sikre så autentisk en undervisningssituation som muligt. Rent pragmatisk skulle det også være et hold, som var placeret på et tidspunkt i lærerens skema, hvor læreren umiddelbart efter havde en eller to lektioner fri til obser-viewet.

Kritisk refleksion over undersøgelsens tilgang til vurdering af lærerens refleksion

Som det fremgår, er dels spørgetilgang og dels analysestrategi inspireret af arbejdet med og udviklingen af et praktisk argument. Heri ligger analysen sig til delvist op ad Fenstermacher og Richardsons tilgang, tilsat de beskrevne didaktiske elementer (kap.5), hvor det ligeledes nedtones, at argumentet par tout skal inkludere referencer til empiriske undersøgelser.

Megen anden litteratur undersøger refleksionen i sig selv og diskuterer, hvordan der metodologisk arbejdes med at vurdere læreres refleksionsniveau. Oftest peges der tilbage på Deweys distinktion mellem lærerens *reflective action* og *routine action*, hvor den første er lidet ønskværdig, da den primært er guidet af traditioner, omstændighederne, eksterne autoriteter, hvori mod den sidste er guidet af aktive, vedholdende og grundige overvejelser over "*...any belief or supposed form of knowledge in the light of the grounds that support it and the consequences*"

⁹¹³ Jf. db60 og desuden høstede det afsluttende takkekort, som jeg vedlagde en flaske vin til alle deltagende lærere, positive tilbagemeldinger fra lærerne om en glæde ved at deltage i projektet pr mail. Forstanderen skriver desuden i en mail efter indsamlingen til mig, da vi skal gøre timerne op: "*Jeg har kun hørt ros fra lærerne, som helt klart har reflekteret over ting og sager, som måske ikke var blevet bevidstgjort*".

⁹¹⁴ Kun Ann undlod at svare på 2 af spg. i notatet, hvilket jeg fik uddybet under interviewet.

to wick it leads".⁹¹⁵ Undervisning skal således være andet end blot metode, vaner eller systemer; i terminologien *reflective teaching*⁹¹⁶ handler det om at identificere læreplanens centrale mål, hvor man er koncentreret om lærerens *reflective action*.

Van Manen⁹¹⁷ går skridtet videre og opstiller tre forskellige optikker på lærerens overvejelser, som hver i sær sætter fokus på forskellige vægtninger. Det første overvejelserniveau er relateret til den empiriske (tekniske) del omkring metoderne til opfyldelse af målet. Det andet til den hermeneutisk/ fænomenologiske (fortolkende) del, hvori der også inddrages bagvedliggende værdimæssige perspektiver. Det tredje relateres til kritisk teori (over politisk og etisk konstituerende spørgsmål), hvori overvejelser over uddannelsesprocessen ses i lyset af lighed og frihed for autoriteters indsnævrende bånd. Van Manens tre niveauer for refleksion benyttes ofte som afsæt for en vurdering af læreres refleksioner.⁹¹⁸ Herunder har jeg sat van Manens niveauer overfor de koder, jeg har udarbejdet ud fra belægstyperne i materialet og viser herved, hvori der er sammenfald såvel som forskelle set fra min optik/ analysestrategi.

⁹¹⁵ (Zeichner & Liston, 1987, p. 24)

⁹¹⁶ *ibid*

⁹¹⁷ (1977)

⁹¹⁸ (benyttet af fx: Collier, 1999; Sparks-Langer et al., 1990; Zeichner & Liston, 1987)

Fx: (Collier, 1999 som benytter van Manens niveauer i sit studies analyse, men udbyttet fremstår konstrueret, da den studerende vurderes som kritisk reflektivt tænkende, blot fordi denne kan fortælle at en episode er voldsom og hektisk hvilket Collier definerer som en kritisk refleksion, det er snarere i en Jarvist optik en hændelse som har potentiel læring - en disjunktur, men vi ser ikke at hun reflekterer over den, og handler eller tænker anderledes herefter; Hatton & Smith, 1995 laver et kritisk blik på hele forskningen omkring refleksivitet og kommer frem til at det er et mudret felt og at man som sådan ikke kan benytte det til at vurdere en studendes refleksionsniveau, og de tilbyder endnu en ramme at arbejde ud fra; Kaplan et al., 2007 som ser på et hieraki af refleksionsniveauer; Ross, 1989 som dog er mest *instructional strategy orienteret*; van Manen, 1977 som de alle refererer til; Zeichner & Liston, 1987) ligesom (Sparks-Langer et al., 1990). Duckworth's (1989) gør brug af denne ramme som analysestrategi og planlægning for et studium.

Van Manens refleksionsniveauer	Afhandlingens didaktiske koder	Sammenfald og forskelle
<p>TECHNICAL RATIONALITY Interesseret i metoderne og ikke i målet.</p> <p>Allerede tilgængelige metoder og uddannelsesteoretiske tilgange benyttes ureflekteret og appliceres blot uden større inddragelse af kontekst.</p>	<p>ORDLØS</p> <p>Grundlaget for indsigten (belæg) bag argumentet er retfærdiggjort ud fra et erfaringsbaseret grundlag (jf. db47-50,52-54)</p> <p>Argumentet er vilkårligt og ikke didaktisk relateret. Et fraværende didaktisk vokabular</p> <p>Jf. practical argument: Læreren favner ofte blot 'value' præmissen</p>	<p>Her er klare sammenfald, forskellen er blot at de udsagn jeg har kodet her også kan være rent ORDLØSE.</p> <p>På den måde er afhandlingens ORDLØSE kode snarere sin egen kategori og uden for van Manens første niveau: <i>technical rationality</i>, fordi der i ORDLØSE belæggene oftest tales uden et didaktisk vokabular. Hvorfor koblingen til nedenstående.</p>
<p>PRACTICAL ACTION</p> <p>De benyttede tilgange i undervisningen indgår i en fortolkende proces, hvori det praktiske består i at læreren analyserer og klarlægger de bagvedliggende holdninger i relation til formålet med udøvelsen af praksis.</p> <p>Læreren vurderer her fordelene ved forskellige tilgange til undervisningen.</p>	<p>R+ PLUS</p> <p>Argumentet er vilkårligt (men) DIDAKTISK RELATERET Grundlaget for indsigten (belæg) bag argumentet er retfærdiggjort ud fra en eller flere didaktisk relaterede elementer</p> <p>Argumentet er didaktisk relateret. Men mindre vilkårligt end ORDLØS, dog stadig svagt didaktisk vokabular.</p> <p>Jf. practical argument: Læreren favner en eller flere af præmisserne, men samtidigt vidner argumentet ikke om, at læreren besidder en begrundet indsigt i egen praksis</p>	<p>Her er klare sammenfald, forskellen er blot at min kode R+ er sammenfaldende med dels <i>technical rationality</i> og <i>practical action</i> som van Manens niveau et og to.</p> <p>Vi ser, at min kode rummer at lærerens belæg er didaktisk relateret, som i van Manens niveau et og to, men ikke nødvendigvis som sådan ud fra en optik der formår at se på det bagvedliggende.</p>
<p>CRITICAL REFLECTION</p> <p>Her inkorporeres moral og etiske kriterier i forhold til den praksis læreren udfører.</p> <p>Her er Dales K3 niveau i spil, da det handler om de centrale uddannelsesmæssige mål, hvor "... <i>experiences, and activities lead toward forms of life which are mediated by concerns for justice, equity, and concrete fulfillment, and whether current arrangements serve important human needs and satisfy important human purposes</i>"</p> <p>Her er både undervisningens mål og metoder og konteksten "... <i>viewed as problematic — that is, as value-governed selections from a larger universe of possibilities</i>" (van Manen, 1977, p. 226; Zeichner & Liston, 1987, p. 25)</p>	<p>R++ PLUS PLUS</p> <p>Argumentet er DIDAKTISK RELATERET OG FUNDERET</p> <p>Grundlaget for indsigten (belæg) bag argumentet er retfærdiggjort ud fra en eller flere didaktisk relaterede elementer og udtrykker lærerens indsigt i egen praksis -formår at jonglere mellem K-niveauerne</p> <p>Jf. practical argument: Favner præmisserne, dog er ikke nødvendigvis alle 5 indeholdt i ét udsagn, men læreren formår at formulere et rationale, som udtrykker begrundet indsigt i egen praksis, der når ud over de rent vilkårlige.</p>	<p>Her er klare sammenfald mellem van Manens <i>critical reflection</i> og min kode R++ som rummer effektueringen af Dales K3.</p>

Jeg betragter forskellene som et udtryk for, at van Manens niveauer bliver brugt som idealer til dels målinger af læreres refleksionsevner og som ideal for planlægning og målet med lærer(efter)-uddannelsesprogrammer. Dvs. at van Manens niveauer bruges til at tegne billede af, hvordan vi kan konstruere processer for læreres tænkning som bevæger sig fra det rutinemæssige og ukritiske frem mod en mere raffineret tænkning i problemer og løsninger i praksis ud fra en kritisk refleksiv optik. Det er i sig selv også det min undersøgelse har tilstræbt at sætte lærerne til.

Jeg har blot ikke i analysen haft et deduktivt afsæt, med hensyn til hvorvidt læreren opererede ud fra van Manens tre niveauer eller ej. Jeg har forsøgt at konstruere koderne (datadrevne) ud fra den faktiske måde lærerne artikulerer deres belæg på, hvorfor jeg får en kode, der hedder ORDLØS. Når jeg vurderer, at læreren i sine belæg bevæger sig væk fra det ORDLØSE og videre ud i en egentlig didaktisk argumentation, har jeg set på disse belæg ud fra en optik – delvist på samme måde som de, der benytter van Manens tre niveauer om optik – men min optik udgøres af Dales niveauer, samt præmisserne for udviklingen af et praktisk argument. Heri mit deduktive blik.

Pointen er her, at jeg til dels har udviklet min egen optik ud fra en bevidsthed om, at der er udviklet andre tilgange over refleksionsniveauer, og at det er selve den refleksive dimension over praksis, vi alle har i fokus. Jeg vil dog holde fast i, at jeg ser på lærerens belæg og herudfra uddrager deres didaktiske blik, hvor de der med afsæt i fx van Manens måder at reflektere som udgangspunkt vurderer lærer(studerendes) refleksionsniveauer deduktivt, og dermed ikke med en sensitivitet for materialet. Som eksempel viser det sig, at når et studie vil undersøge om de deltagende lærere 'opfylder' van Manens niveauer, da bliver rammen besnærende overfor data,⁹¹⁹ hvilket fx sker for Collier, der i sine data vurderer, at en lærers refleksion (brugen af van Manens tredje niveau) er kritisk blot i kraft af, at læreren konstaterer en uhåndterbar situation – en i mine øjne fordrejning af van Manens intentioner med det kritiske elements karakter på tredje niveau. Og måske er dette også et udtryk for, at en sådan ramme er upassende i forsøget på at matche data til en given form, særligt når det viser sig, som i Colliers tilfælde, at data rent faktisk ikke kan opfylde det tredje niveau, men alligevel 'presses' ind i de deduktive kategorier som forskeren har bestemt sig for at operere med. Jeg ser således en smule anderledes på lærerens overvejelser, eftersom jeg finder, at lærerens belæg kan være didaktisk ORDLØST, altså uden hjemmel i Toulmins begrebsbrug, eller den kan være didaktisk relateret eller didaktisk funderet. Men mine koders navngivning er opstået ud fra en analyse af lærernes argumenter (som er mere sensitive og datadrevne), og jeg pådutter dermed ikke data en ramme som SKAL matches (begrebsdrevne).

Kritisk refleksion over brugen af praktiske argumenter og epistemisk interview

Jeg har hele tiden været opmærksomt bekymret overfor min metodologiske tilgangs todelthed, dvs. den deskriptive meningskondenseringsproces efterfulgt af en analyse af udfaldet i en didaktisk delvist deduktiv analyseramme. Jeg har overvejet potentielle beskyldninger for at være for eklektisk, men på den anden side har jeg ikke fundet en bedre anden vej at belyse min interesse for lærerens tavse praksis. Jeg vil for det første ikke *bare gengive* deres oplevelser, jeg vil for det andet heller ikke *bare bedømme* lærernes pædagogiske handlinger og overvejelser (som fx andre

⁹¹⁹ (fx. Collier, 1999, p. 178)

nævnte benytter van Manens refleksionsniveauer overfor) uden at have ladet dem få den fulde mulighed for at komme til orde først.

Men min intention om at få indsigt i lærernes praksis har ikke blot været at få deres erfaringer udbredt, det har også været at få indsigt, i om den praksis, de udøver kan siges at være reflekterende og dermed rumme et potentiale for udvikling af deres praksis. For at kunne bedømme deres praksis, altså give udtryk for, om den er didaktisk reflekterende – det overordnede spørgsmålet lyder: I hvor høj grad lærerens undervisningspraksis rummer et didaktisk læringspotentiale – må jeg også skaffe mig indsigt i deres handle og tænkemønstre, ikke blot deres erfaringer eller evner til at formulere sig skriftligt. Min spørgetilgang i den nederste del af tragtten, hvor jeg udfordrer læreren og er i dialog omkring lærerens retfærdiggørelse af praksis i relation til overbevisninger og handlinger, kan kritiseres ud fra tre pointer, som jeg her vil diskutere.

For det første kan min tilgang kritiseres for at fordre, at læreren besidder evnen og muligheden for at forholde sig refleksivt og diskurs-engagerende, hvilket ikke kan forventes af alle informanter. Nogle vil i den sammenhæng mene, at grupper i samfundet ikke vil besidde den evne, og at det derfor er upassende, endsige en umulighed, at stille et sådant krav. Men som Brinkmann refererer, har Piaget haft den form for samtale med børn, ligesom Bourdieu har haft med fattige marginaliserede i forstædernes Paris.⁹²⁰ Jeg antager, at lærerne i mit projekt har de diskurskrævede evner for en sådan dialog, og har således også sikret, at de der deltager netop deltager ud fra en oplysthed om formålet. Jeg er fuld ud klar over, at ens underliggende overbevisninger ikke er noget, man umiddelbart har et vokabular for; udviklede eller trænedede diskursive evner eller ej (jf. *tacit imbodyed knowledge*). Men jeg anskuer læreren som værende ansvarlig for sin professions faglighed, og heri tager jeg også læreren alvorligt og lader dennes ansvarlighed stå frem som mere end blot holdninger, men netop med substantielt retfærdiggørende belæg. Således kan vi låne fra andre samtaleformer end det terapeutiske interview, hvor den Sokratiske tilgang set fx i den politiske eller i retslokalernes retfærdiggørende diskussionspraksis kan bidrage til at henholde de substantielle normative overbevisninger til en retfærdiggørelse af, om deres påstande indeholder belæg, som rummer andet end meninger og mavefølelser.

For det andet kan tilgangen kritiseres for at være uetisk, og særligt hvis vi igen har med udsatte grupper eller børn at gøre; men som videreførelse af afvisningen af første kritikpunkt er min tilgang til lærerne, at de er fagligt ansvarlige for deres arbejde, og samtalerne henholder sig ikke til en udgravning af personlige eller psykiske op- og nedture. Dog har jeg taget mine forbehold over for den konfronterende tilgang i og med, at jeg netop griber det an i en omsorgsfuld tone udført i en tragtforn, som starter med en opfordring til beretninger om praksis, og i de derpå følgende, mere konfronterende spørgsmål indgår aldrig en fordømmende eller kritiserende pegefinger; spørgsmålene tager i stedet form af en interesse i lærerens belæg og et ønske

⁹²⁰ (Brinkmann, 2007a)

om en uddybning. Læreren får aldrig stukket i skoene, at han giver forkerte eller rigtige belæg. Jeg siger fx ofte, når jeg kontraspørger til en påstand, som læreren giver, at det ikke er fordi, der er noget, der er ”*rigtigt eller forkert*”.

Gennem samtalen tester vi i fællesskab lærerens overbevisninger og holdninger, og det handler således ikke om, hvorvidt læreren føler eller mærker noget, men testningen henstiller snarere til kriterier, som relaterer sig til det offentlige rum, og som er inter-subjektive kriterier, vi sammen tester. På denne måde opretholdes en passende distance til lærerens udsagn, eftersom vi ikke går tæt på den enkeltes private sfære (hvilket sker fx i en Rogersk humanistisk tilgang), og derved sikres desuden overholdelsen af en distance til lærerens person og opretholdelsen af en etisk tilgang qua samtalen om professionsfaglighed. Dog er det afgørende, at samtalen relaterer sig til en episode fra praksis. Som Pendlebury pointerer med afsæt i Wiggins læsning af Aristotles er der ” *... no formal criteria by which to compare the claims of competing syllogisms. Inasmuch as the syllogism arises in a determinate context, the major premise is evaluated not for its unconditional acceptability, nor for embracing more considerations than its rivals, but for its adequacy to the situation* ”.⁹²¹

For det tredje kan tilgangen til udformningen af et praktisk argument, som det diskuteres i dele af feltet,⁹²² opfattes som en forsimplet forestilling om, at tænkning i praksis (K1) foregår som en kronologisk syllogisme, hvilket ingen praksis naturligvis gør, jf. Schöns pointe, for det er i samtalen efterfølgende (på K2, om K1, K2, K3), at der gives mulighed for at etablere en mere logisk udredning om belæg og overbevisninger. Kritikere anser tilgangen for et forsimplet billede af praksis, som en *means to ends* forståelse, hvor forskning/empiri skal lede praksis; men jeg har ikke benyttet tilgangen sådan, og en sådan brug er i min optik heller ikke berettiget. Det omhandler ikke blot en kausalitet fra input til output, men rummer hele det didaktiske spektreres treklange, hvilket Pendlebury gør opmærksom på: ” *... there is uncertainty about how best to specify the ends we wish to accomplish. In what Wiggins calls the nontechnical cases of practical reasoning ... a practitioner characteristically has only a vague description of what he... wants to accomplish: to teach a good lesson; to establish a productive working relationship with his students; to engender an appreciation of poetry in his students; to help his students become responsible and independent learners. The problem in each case is less a matter of what would be causally efficacious in bringing about any of these ends than to see what really constitutes a good lesson, or a productive working relationship, or an appreciation of poetry - given not only the particular interests, concerns, talents, an limitations of this group of students but also the institutional context of practice* ”.⁹²³ Således har min tilgang på ingen måde et nedsivningsfokus, men et afsæt i praksis med henblik på en synergieffekt mellem alle kompetenceniveauerne.

⁹²¹ (1990, p. 177)

⁹²² (fx beskrevet i: Hasu, 1995; Pendlebury, 1990)

⁹²³ (1990, p. 176)

For det fjerde kan tilgangen opleves som misbrug af lærerens tillid og fordrejes som udtryk for et statsligt projekt (i den reelle optik at lærerprofessionen udfører en funktion for staten), der ikke handler om demokratisering og eliminering af ulighed, og som ikke fremmer en reel og udviklende selvindsigt i praksis, men blot tjener en evalueringsoptik ”*efficiency, standards and productivity*”⁹²⁴ fra et administrativt perspektiv.⁹²⁵ Hertil vil min metodiske spørgetilgang og analyse i nogen grad vurdere, hvorvidt lærerens praksis er medudviklende, idet jeg overordnet søger ”at afdække i hvor høj grad lærerens undervisningspraksis rummer et didaktisk læringspotentiale”. I den forstand kan man godt betragte min tilgang som en evalueringsoptik mht., hvor didaktisk funderet læreren agerer og reflekterer (og dermed er min tilgang vurderende). Men alligevel vil jeg afvise dette som værende min ensidige min hensigt, da min intention i langt højere grad er at fremstille og afprøve en metodisk tilgang til at genere indsigt i lærerens praksis i et didaktisk lys, og ikke på snæversynet vis udsige en dom over lærernes evner udviklet i praksis eller mangler herpå.

⁹²⁴ (Smyth, 1991, p. 330)

⁹²⁵ (som fx problematiseret af: Smyth, 1991)

VIII. Konklusion og perspektivering

Afhandlingens overordnede mål har haft fokus på en afdækning af, i hvor høj grad VUC-lærerens undervisningspraksis rummer et didaktisk læringspotentiale. Dette er forsøgt belyst via afhandlingens første del, som består af en litteraturgennemgang, og afhandlingens anden del, som består af en empirisk tilgang til feltet i form af en dybdegående kvalitativ undersøgelse af 10 VUC-læreres praksis.

Litteraturstudie i voksenlærerens praksis

Først er voksenunderviseren anskuet ud fra det særlige ved VUC som uddannelsesinstitution (kap. 2). Vi så hvordan VUC samfundsmæssigt udgør et bindeled mellem de almenkvalificerende uddannelsesstilbud og arbejdsmarkedet, og videreuddannelse. Vi så, hvordan institutionen skal opsamle de, der ikke finder fodfæste andre steder i arbejdslivet eller uddannelsessystemet. Vi så, at politiske reformer har betydet en stadig mere uhomogen kursistgruppe, som aktuelt set giver læreren særlige udfordringer, hvilket VUC-feltets forskning mener, fordrer en nytænkning af lærerrollen. Udover udfordringen med uhomogeniteten i klasserummet ser vi også, at bekendtgørelserne for uddannelserne hf og avu tilstræber at ville føre den myndige kursist hen mod det gode liv i et alment dannende og kritisk teori perspektiv, men samtidigt i en tid hvor det politiske mantra sætter den materiale fagfaglighed udtrykt som arbejdsmarkedskompetencer i højsædet. Således er de institutionelle rammer, læreren opererer under, belyst, hvilket har betydning for forståelsen for lærerens udfoldelse af praksis.

Efterfølgende så vi på voksenunderviserens praksisudvikling (kap. 3) ud fra lærerprofessionsforskningen, lærertænkningstraditionen (TT) og lærer(efter)uddannelse (CPD). Her må vi skæve primært til grundskoleniveauet og praksis i relations-professionerne generelt, eftersom der er ganske lidt specifikt forskning inden for voksenlærerens læring i praksis (bilag 1 og 2). Praksislitteraturen forgrener sig i to perspektiver illustreret ved figur 1 *Life in the Swamp*. På den ene side forstås processerne ud fra et stadiemæssigt, lineært perspektiv, som fokuserer på, hvordan den kropslige erfaring kumulativt lagres og påvirker personens handlinger. På den anden side forstås disse processer ud fra cirkulært, iterativt perspektiv, som fokuserer på, hvordan praksis udvikles via refleksion over og i handlingen, både som en del af den akutte handlingstvang og som en del af en større livslang karrieres højdepunkter og mere dunkle episoder. Desuden bevidner TT, at lærerens overbevisninger og tidligere erfaringer med undervisning, enten som elev eller som lærer, spiller afgørende ind på lærerens handlinger. Men på baggrund af en lang didaktisk tradition er der grundlæggende bred enighed om (indenfor TT og CPD), at det er altafgørende, at læreren formår at reflektere over sine didaktiske valg og handlinger, og ikke bare ensidigt agerer uden grundlæggende overvejelser. Litteraturen belyser således, hvordan praksis forstås ud fra dels et intuitivt (byggende på en Dreyfusk og Merleau-Pontysk optik) og dels et reflektivt perspektiv (byggende på en Schönsk optik). Alle perspektiverne på lærerens praksisudvikling i

figuren *Life in The Swamp* har fokus på individets udvikling ud fra en læringsorienteret optik, men de medtænker ikke i særlig høj grad den pædagogiske dimension i lærerens praksis, dvs. indhold, formål og fremgangsform vedrørende overvejelserne over undervisningen. Selv når der plæderes for en reflekterende praktiker, medtænkes ikke en pædagogisk kritisk distinktion til uddannelsens formål; man forbliver i lærerens overvejelser over metoder og dennes egen mestring af disse.

På samme måde behandler de voksenpædagogiske traditioner – i form af den humanistiske psykologi og den progressive pædagogik – undervisningsfænomenet på en snæver idylliseret måde, hvor dels det materiale og dels den planlægningsmæssige del er udeladt (kap. 4). Den progressive pædagogik behandler på en særlig måde den enkeltes psykologiske udvikling, hvor formen har pædagogens interesse. Humanistisk voksenpædagogik har en særlig individualiseringsoptik med henblik på den formale dannelse i form af selvudvikling, hvori det kritiske element og formål med voksenundervisningen er frigørelsen i sig selv for den enkelte. Særligt den humanistiske psykologi samt den progressive pædagogik fra den angelsaksiske tradition har spillet en stor rolle inden for voksenundervisning i Danmark, men begge har lidet fokus på den pædagogiske dimension i samspillet mellem det formale og det materiale. Men i min analyse af paragrafferne i VUC-uddannelserne finder vi den almen-didaktiske kontinentale didaktiktradition (avu og hf, jf. kap.4, analyse, bilag 3). Min analyse viser en væsentlig pointe, som er, at dansk pædagogik indenfor denne VUC-ramme i høj grad trækker på en dannelsestænkning, jf. betænkninger og formålene for uddannelserne, dvs. et emancipatorisk og solidarisk formål. Det almenkvalificerende består i, at der ikke uddannes til et bestemt job eller erhverv. Her må vi spørge videre, med afsæt i de tre centrale didaktiske hv-ord: hvad (indholdet), hvorfor (begrundelse og formål) og hvordan (metode, tilrettelæggelse). Jeg kritiserer, at de forskellige læringsteoretiske tilgange (kap. 3 og 4) udelukkende lægger vægten på det formale (metode) i en personlig udviklingsoptik (formål) frem for et bredere formål i relation til en almenkvalificerende uddannelse, som avu og hf udgør. Min pointe har været at sætte fokus på denne mangel, hvorfor jeg har tilføjet en pædagogisk optik i form af Klafki og Dales didaktiske blik på lærerprofessionen.

Klafki, har jeg valgt at fremlægge, som eksponent for den kontinentale tradition (kap. 5). Han er eksplicit normativ modsat den deskriptivt prægede angelsaksiske curriculumtradition, og han tillægger dels formålet med den almene uddannelse en dimension, som går ud over den enkeltes egen individuelle udvikling, modsat voksenpædagogikken. Klafki idylliserer ikke med tanker om, at den enkelte kan formes til at ændre samfundet eller sig selv. Det er gennem uddannelserne og skolerne, at samfundet kan ændres, men fokus er på det fælles og på samfundet samtidigt med individet, og dette kontrasterer med de ovenfor nævnte optikker, der forbliver indvidoriente. Desuden byder inddragelsen af Dales bud på en reflekterende praktiker med en pædagogisk dimension. Dale taler for en didaktisk rationel skole og professionstænkning, som ideelt set kan højne lærerens udvikling af praksis i praksis. Klafkis kritisk konstruktive bud på en didaktisk dannelseoptik samt Dales professionsideal bidrager til at undgå en ensidig psykologisk

vinkel på min empiriske undersøgelse. Hvis psykologiens læringsteorier alene skal udgøre vores viden om lærerens didaktiske udvikling i praksis, vil jeg komme til kort. At undersøge, hvordan man lærer at undervise, rummer ud over den læringsorienterede disciplin også en pædagogisk didaktisk vinkel. Således har de indledende kapitler belyst, hvad der er kendetegnende for de forskellige antagelser og vægtninger af praksis inden for litteraturen om voksenunderviserens praksis.

Empirisk studie i voksenlærerens praksis

I afhandlingens første del så vi således, hvordan lærerens praksisudvikling og mestring heraf anskues i forhold til den eksisterende internationale litteratur inden for voksenpædagogikken, TT, CPD, samt den kontinentale almenidaktiske tradition. Vi så her, at særligt intuition og reflection-in-action gennem respons på feedback fra kursisten er kendetegnende for antagelserne om den pædagogiske praksis, forstået som Schöns definition af akut handlingstvung – og Erauts hot actions (K1). Vi så, at lærerens overbevisninger og handlinger er tæt forbundet, og at der er ganske lidt fokus på egentlig didaktisk funderede overvejelser – trods situationer uden for akut handlingstvung – cool actions – på både K2 og K3 (kap. 3 og 4); med den kontinentale traditions optik tilføjes dette perspektiv dog. Dette sætter jeg i spil i min empiriske del. Her undersøges lærerens praksis, deres pædagogiske virke. Hvilke udfordringer oplever lærerne i undervisningen af voksne kursister, og hvordan håndteres disse pædagogisk? Hvad er det for pædagogiske retninger, lærerne lægger sig op ad i deres belæg? Og hvorledes formår læreren at retfærdiggøre handlinger og holdninger rent didaktisk i form af de belæg, de underbygger deres argument med?

Undersøgelsen tilstræber på metodologisk vis at favne pædagogikkens praksis. Erkendelsesinteressen er forståelsesorienteret. Gennem indblikket i hvordan VUC-lærerens konkrete praksis på en almindende uddannelse opleves og håndteres i mødet med de uhomogene kursistgrupper. Men der ønskes ikke blot metodologisk set en indsigt i lærerens holdninger serveret som holdninger. Lærerens skueværdier ønskes elimineret og derfor tilstræbes en samtale, som tager udgangspunkt i det hændte og i lærerens overvejelser (eller mangel på samme) over sin undervisning på alle tre didaktiske niveauer. Derfor har jeg metodologisk og spørgeteknisk valgt at gå en vej, der starter med at lukke op for lærerens erfaringer med afsæt i en specifik hændelse og undlader at stille skarpe, belægsafkrævende spørgsmål i umiddelbar forlængelse heraf. Via en fænomenologisk inspireret tilgang forsøges at opfange de temaer, som læreren selv lægger ud med. Først derefter, som i en tragtfornet proces, stilles uddybende og afklarende spørgsmål. Først med sigte på at lade læreren finde sit praktiske ræsonnement og dernæst at stille kontraspørgsmål til dette ræsonnement; herigennem skubbes og støttes læreren frem til en udformning af et praktisk argument. Om det er muligt for læreren at skabe et facit eller ej, er ikke så væsentligt. Det handler om, at undersøgelsen ønsker at afdække, hvorvidt, og i positivt fald hvordan, lærernes belæg er didaktisk funderet, for herved at kunne udtale sig om i hvor høj grad praksis

rummer et didaktisk læringspotentiale; dvs., hvorvidt læreren er i stand til at give rimelige didaktiske begrundelser for sin tilgang. Herved kan jeg påpege, hvorvidt lærerens praksis udgør et didaktisk læringspotentiale, og ikke blot i en trial and error optik. Dette didaktiske blik på VUC-læreren har på den ene side specifikt øje for, hvad der opleves som særligt udfordrende indenfor denne sektors unge- og voksne situation (spg. A). Men på den anden side er der også indlejret et alment pædagogisk perspektiv på lærerens undervisningsprofession, det være sig undervisningsstrategi eller didaktiske begrundelsesmuligheder (spg. B), således at lærerens mulige udvikling i praksis ikke blot bliver et spørgsmål om kendskab til undervisningsformer, for herved risikerer man, at den nye pædagogiske værktøjskasse anses for *at virke* per se. Med øje for undervisningens kompleksitet må lærerens didaktiske begrundelsesafsæt for til- og fravalg inddrages.

Analysen består af tre dele, dels lærerens erfaringer med undervisningen, dels deres mestringsoplevelser, dels deres didaktiske begrundelser. Der tegner sig et landkort, som viser et billede af en VUC-lærer, der oplever det som et vilkår at skulle agere i det pædagogiske paradoks i arbejdet med unge og voksne mennesker, en spænding mellem to poler i det daglige arbejde. Lærerens erfaringsbeskrivelser danner nemlig en lærerprofil, der er støttende/- skubben-de, men samtidigt er styrende/- rammesættende. Dvs. en lærerprofil der i tillæg til at være under-viser agerer socialt sikkerhedsnet, når det er påkrævet, fordi læreren bekymrer sig for kursisterne og udviser omsorg for de kursister, hvis livssituation berører læreren. Lærerne søger at sikre et tillidsfuld og trygt rum; ved at udvise anerkendelse og accept af den enkelte, de skubber på og opdrager ved at rose og stille krav til kursisten for at hjælpe kursisten på rette kurs, hvilket ses i deres vejleder-tilgang, der til tider nærmer sig det maieutiske. Når det er muligt, søger læreren at sikre en induktiv tilgang til at arbejde med faget og udvider således sin rolle til at være mere end blot en fagformidler. Dog er der stadig udfordringen eller spændingen mellem to de poler, som optræder på grund af temaet om lærerens ubehag ved oplevelsen af asymmetri. På den ene side agerer læreren som en inkluderende, empatisk, sokratisk lærer, der er tilhænger af en induktiv undervisningstilgang og på den anden side agerer læreren også som en formynderisk, kontrolle-rende, sanktionsudøvende autoritet i form af en styrende og rammesættende tilgang.

Hvorledes lærerne dernæst oplever at mestre disse roller i undervisningen ser den anden del af analysen på. Her viser det sig, at den erfarne lærer oplever at være blevet faglig sikker og effektiv i sin forberedelse og at have fået et større overblik, hvilket stemmer overens med den Dreyfuske ide om den intuitive ekspert. Men den erfarne lærer oplever dog også udfordringer, som tilkendegiver, at læreren nok har stor erfaring at trække på, men at ikke al erfaring rækker til alle situationer, hvorfor dele af den intuitive eksperts kompetenceniveauer må afvises i denne sammenhæng. Her bekræftes den Schönske ide om den reflekterende praktiker. Analysen viser, at det overblik, den erfarne lærer har opbygget, til tider overgår i rutiner og vaner og ikke sikrer den fornødne overvejelse over praksis, og dermed opstår en uheldig og uønskværdig udgave af sidste trin i den intuitive ekspert, set med et undervisningsblik. Samtidigt viser det sig, at den erfarne lærer agerer ud fra kropslige og intuitive fornemmelser, hvilket afsløres af, hvordan

lærerne erfaringsbaseret prøver og fejler på lykke og fromme. Dét at lære af sine afprøvninger kan ske enten som en vilkårlig vej på lykke og fromme, og denne tilgang har overvægt i lærernes erfaringsbeskrivelser og begrundelser. Men dét at lære af sine afprøvninger kan også forekomme som en overvejelse over erfaringerne, hvilket rummer didaktisk relaterede belæg, hvor læreren oplever at lære af sine fejl og finpudse metoder gennem episoder, der har sat et spor, som ændrer tænkning og handling i praksis. Sidstnævnte stemmer overens med det Schönske perspektiv og teorierne om læring gennem praksis via overvejelse over praksis, som er faldet anderledes ud end forventet.

Herved er således tegnet et VUC-lærerperspektiv, som fortæller os, at lærerens praksis samt oplevelse af mestring af udfordringerne i praksis er bundet i en progression, dvs. at de kan siges at lære af deres erfaringer fra praksis, men denne læring viser sig ikke at være eviggyldig og ej heller nødvendigvis overførbart fra én kontekst til en anden, hvorfor en refleksion er påkrævet for at undgå stagnation. Og som den tredje del af analysens fund påpeger, gennem sit blik på lærerens didaktiske belæg, ser vi, at når læreren lærer af sin praksis i tavs forstand, da er det ikke nødvendigvis et udtryk for et didaktisk læringspotentiale. Dvs. at deres mestringsstrategier i praksis ikke er didaktisk tilstrækkelige.

Analysen peger som det sidste på, hvilke former for belæg lærerne lægger til grund for argumenterne for deres netop tematiserede handlinger og holdninger og mestring af praksis. Det vil sige, der foretages en didaktisk deduktiv analyse af lærerens belæg for praksis, som viser os, hvori praksis er funderet. En simpel brug af Toulmins argumentationsmodel samt præmisserne for dannelsen af et praktisk argument udgør en analytisk optik på lærernes praktiske ræsonnementer. Det er en analyse af lærerens evne til på rimelig fagansvarlig vis at retfærdiggøre handlinger og overvejelserne herover. Når der knyttes an til lærernes belæg for deres netop tematiserede handlinger i praksis, kan jeg pege på, hvorvidt lærerne kan siges at udvikle deres praksis på baggrund af deres praktiske erfaringer, set i relation til pædagogikken og ikke blot i en læringsorienteret optik. Denne del af analysen undersøger lærerens belæg, og resultatet af analysen viser, at når lærerne agerer i praksis i klasserummet og står i en handlingstvungen situation på K1-niveau, agerer de ikke nødvendigvis med baggrund i overvejelser, som kunne være funderet i overvejelser på K2, men de agerer ofte som følge af reaktioner i nuet, dvs. de responderer på kursisternes feedback. Og denne sensitivitet over for, hvad der foregår i rummet, kræver deres umiddelbare tilstedeværelse, hvorfor der i datamaterialet naturligt indgår en stor del ORDLØSE belæg, hvilket stemmer overens med forskningen illustreret i figur 1, *Life in the Swamp*, venstre side. Men i refleksionsnotat, interviews og observations har læreren mulighed for at udtrykke sine betragtninger over planlægningsovervejelserne og omkring det skete i undervisningen. Her befinder de sig på K2-niveau og er i dialog omkring praksis og får den ro og det rum til overvejelser og analytisk indlevelse, hvorfor disse udsagn vidner om deres didaktiske formåen på et analytisk niveau uden for selve handlingstvungen. Her viser materialet dog, at lærerne i deres planlægning og evaluering på K2-niveau ofte ikke er funderet i bevidstgjorte overvejelser.

På den ene side kan det være et udtryk for manglende vokabular eller manglende øvelse i at se på sin egen praksis og relatere den til faget og de pædagogiske handlemuligheder heri. Det kan på den anden side også være et udtryk for, at lærerne rent faktisk ikke har disse overvejelser indlemmet på K2, men tager det *frit fra leveren*, som Mie sagde eller på *lykke og fromme* med Idas ord. Analysen har vurderet, hvorvidt lærernes udsagn rummer en didaktisk refleksion, eller blot er udtryk for en vilkårlighed, og her viser der sig at være en stor mættethed af ORDLØSE belæg, dvs. af manglende eller svagt didaktiske funderede argumenter. Det viser sig, at der ikke altid er sammenhæng mellem intentionerne, som læreren har, og så den virkelighed læreren realiserer. Fra lærerens synspunkt kan det være svært at se, om det, der foregår, også er det læreren har intention om, når der stilles spørgsmål hertil (K3-niveauet er således ikke en del af lærerens normalt fungerende praksis). Det vil sige, at hvis vi stoppede undersøgelsen ved lærerens egen beskrivelse ville den ORDLØSE cirkel (i fig. 17) forblive den mest betydningsfulde, og de to efterfølgende (R+, R++) ville ikke i lige så høj grad have den volumen, de har fået pga. den ihærdige spørgen ind til lærerens intention bag handlingen og til sammenhængene mellem disse. Lærerens egen beskrivelse i refleksionsnotatet vidner ikke om et overvældende didaktisk funderet vokabular, men det vil på samme tid heller ikke være rimeligt at tale om, hvorvidt en lærer er didaktisk funderet ud fra kvaliteten af lærerens skriftlige formåen;⁹²⁶ først når vi går skridtet videre og stiller spørgsmål til praksis og til de overvejelser, der er beskrevet i notatet, dannes et mere rimeligt billede af lærerens didaktiske fundament eller mangel på samme.⁹²⁷ Og når vi så går endnu et skridt videre og samtaler om en fælles oplevet praksis i form af en klasserumsobservation ved den efterfølgende obser-view-samtale får læreren mulighed for at tale ud fra den praksis og de intentioner, der lå bag denne sammenhæng med det foregående interviewet på baggrund af refleksionsnotatet. Dette giver et fundament at tale pædagogik ud fra, fordi forsker kender til lærerens tidligere erfaringer og belæg og kan henføre hertil og lede intentioner og handlinger op på et plan, hvor praksis kan anskues ud fra de tre kompetenceniveauer, og således skabes et helt billede af lærerens didaktiske formåen. Denne proces har i sig selv været et resultat af formen på spørgetilgangen og udgør på denne måde også et fund i sig selv, eftersom materialet viser, at lærerens argumenter sjældent finder didaktiske belæg uden en sådan udfordrende spørgen.

Det viser sig altså, at det *er* muligt for lærerne – gennem ihærdig bearbejdelse af overvejelserne over praksis og gennem italesættelse af, hvad der sker i praksis – at skabe og formgive belæg, der enten er relateret til didaktikken (R+) eller også udgør reelt didaktisk funderede belæg (R++). Men det kræver, at interviewer går længere end blot til at godtage lærerens antagelser og udsagn om praksis, altså at der stilles djævlens advokatspørgsmål, som kradser i lakken hos lærerens forestillinger.

⁹²⁶ Jf. Fenstermachers *R-diskurs* og *P-diskurs*, hvor P-diskurs er et udtryk for noget, læreren ved, men som den anden endnu ikke ved; der må først foreligge en udspørgen, så jeg som forsker i R-diskurs kan udtale mig om hvorvidt det jeg ved, er det, læreren ved.

⁹²⁷ Dvs. R-diskursens belæg.

Kortfattet beskriver analysen en VUC-lærer, der er spændt ud over modsatrettede roller, dels styrende/- rammesættende og dels støttende/- skubbende. En lærer, der oplever en uforløst asymmetrisk situation, der resulterer i afmagt som følge af brugen af den formynderiske pædagogiske kontrolposition, uanset om den benyttes eller fravælges. En lærer, der i sin praksis handler intuitivt og svagt didaktisk funderet, og som over tid nok udvikler en mestring af undervisning, men ikke nødvendigvis på et pædagogisk begrundet fundament, da det kan konstateres, at arbejdet med lærerens didaktiske rationale står svagt, dels i den daglige praksis og dels i rummet uden for handlingstvang. Et dilemma tegner sig, når lærerens modsatrettede roller samt afmagt er en uomgængelig realitet, eftersom praksiserfaringer (på K1) ikke alene formår at bidrage til pædagogiske løsninger herpå; i den forstand risikerer læreren ofte at handle i blinde og ikke på et oplyst pædagogisk grundlag. Vi kan da med Løvlies ordvalg spørge om pædagogikken er blevet væk på VUC? Som svaret på afhandlingens overordnede spørgsmål peger min empiri på at: Lærerens praksisform former sig ud fra mavefølelser og på baggrund af ureflekterede afprøvninger i praksis, og derved formår praksis ikke at rumme et didaktisk læringspotentiale. Min empiri viser således, at der er god grund til at støtte en pædagogisk opkvalificering af VUC-lærerne. Men hvori bør denne opkvalificering bestå?

Fremadrettede perspektiver

Aktuel politisk interesse i opkvalificering af VUC-læreren

Afsættet for undersøgelsen i afhandlingens empiriske del er, at vi ved ganske lidt om, hvordan VUC-lærerne rent faktisk håndterer deres undervisning pædagogisk set. Vi ved, at VUC-skolerne oplever en forandret kursistgruppe, og der er en interesse i at få styrket indsigten og arbejdet med lærerens nye pædagogiske udfordringer gennem forsknings- og udviklingsarbejder. Aktuelt er der fra politisk side afsat 64 millioner kroner til efteruddannelse af lærere på ungdoms- og voksenuddannelsesområdet i 2014-2015, herunder VUC-skolernes videre arbejde med lærerudvikling,⁹²⁸ hvilket sker i en erkendelse af den mange-facetterede kursistgruppe. Desuden blev der i 2013 afsat 1 milliard kroner til at løfte voksen- og efteruddannelsen i Danmark, og heraf er omkring 645 millioner afsat til at styrke ufaglært og faglært muligheder for at deltage i almen og erhvervsrettet voksen- og efteruddannelse, blandet andet ved sikre en bedre kobling mellem læse-, skrive- og regnekurser og praktisk læring samt ved at øge fleksibiliteten og fokusere mere på produktivitet og vækst. De resterende 355 millioner skal benyttes til at styrke mulighederne og skabe øget aktivitet og bedre adgang på videregående voksen- og efteruddannelse.⁹²⁹

⁹²⁸ (UVM, 2014a, p. 6, 2014b)

⁹²⁹ (Regeringen_DA_LO, 2014)

Men forud for specifikke initiativers iværksættelse pointerer afhandlingen behovet for en belysning af VUC-lærerens praksis. Først når vi ved, hvordan lærerens arbejde opleves og håndteres, kan vi sætte ind med efteruddannelsesinitiativer. Min empiri viser, at der er god grund til at støtte en opkvalificering af VUC-lærerne, og jeg vil således ikke afvise de navngivne pejlemærker for efteruddannelsesinitiativer;⁹³⁰ men herunder vil jeg pege på nogle mulige initiativer for feltet, bundet i erfaringerne fra min empiriske undersøgelse, og på denne baggrund kan det underbygges, hvori en sådan opkvalificering kan bestå.

Fremadrettede perspektiver på lærerens teori og praksis

Afhandlingen ønsker at pege på, i hvor høj grad lærerens praksis rummer et didaktisk læringspotentiale. Litteraturen diskuteret ovenfor viser, at lærerne udvikler deres praksis via praktiske erfaringer. Enten via kroppens intuition eller via refleksion over og gennem feedback fra praksis, men litteraturen svarer ikke på, hvorledes denne læring er didaktisk kvalificeret. Med afsæt i afhandlingens empiriske fund, som foretager et dybdegående nedslag og således ikke kan generalisere, men blot påpege, fokuseres der på den pædagogiske dimension. Med kendskabet til (disse 10) VUC-læreres udfordringer, bestående af afmagt samt kursistgruppens forskellige krav,⁹³¹ afdækkes en praksisform, der viser sig at være baseret på mavefornemmelser og på ureflekterede afprøvninger i praksis, og derved formår disse læreres praksis i sig selv ikke at rumme et didaktisk læringspotentiale. Dette vidner om et behov for iværksættelse af lærerkollegiets effektivering af K3. Overvejelserne hos den enkelte lærer på K2 er endvidere kun svagt bundet i et didaktisk vokabular, hvilket kalder på en større bevidsthed om pædagogikkens og fagenes synergi. Vi ser gennem materialet, at lærerne oplever udfordringer af forskellig karakter, og herved bliver det tydeligt, at det ikke er en tilstrækkelig løsning at foreskrive bestemte pædagogiske interventioner eller undervisningsmetoder, fordi dette ikke i sig selv sikrer, at læreren kan analysere sin tilgang og ændre herpå, såfremt undervisningen forløber utilfredsstillende.

Slutteligt ønsker afhandlingen at pege fremad. Jeg stiller spørgsmålet: om fundene kan have implikationer for fremtidige overvejelser over VUC-lærerens pædagogiske teori og praksis? Her fokuserer jeg på, hvorledes det er muligt at være opmærksom på lærerens praksis dels i et læringsorienteret og dels i et almindidaktisk afsæt. Den empiriske del har vist, at arbejdet med læreres refleksivitet – gennem arbejdet med praktiske argumenter – har et pædagogisk udviklingspotentiale. I al almindelighed anvender vi praktiske syllogismer, årsagsforklaringer, stort set hele tiden, idet vi ræsonnerer over vores handlinger i relation til, hvad vi ønsker at opnå. Når vi fx skal forklare vores handlinger over for en anden, som skal lære af os, da forsøger vi at udtrykke, hvad det var, vi ville opnå, og hvorfor vi valgte at gøre, som vi gjorde, og hvilke handlinger, der matchede det mål, vi havde. Forklaringsrækken udgør et praktisk argument i form af

⁹³⁰ (UVM, 2014b)

⁹³¹ I øvrigt i overensstemmelse med udviklingsarbejder omkring VUC og den nye kursistgruppe (kap. 2)

en serie af årsager, som kan anses for at være præmisser, der forbindes til en konkluderende handling ” *by casting her [lærerens] reasoning in the form of a practical argument, a teacher is obliged to make her value commitments explicit and thus open to debate* ”.⁹³² En hverdagsbeskrivelse af årsagssammenhænge kan hurtigt anvendes i forhold til situationer, som fx det at vaske hænder, før man spiser; men når det drejer sig om mere komplekse handlingssituationer, kan de underliggende praktiske ræsonnementer, man gør sig forud for handlingen, være svært tilgængelige. Disse tankeprocesser er oftest mere komplekse og kan ligge fjernt fra en årsagsforklaringsrække. Derfor kan det være værdifuldt og opkvalificerende for lærerens praksis at udforme praktiske argumenter (K3). Det hjælper, som materialet viser, lærerne til at klarlægge de praktiske ræsonnementer, der ligger bag de ofte rutineprægede handlinger (K1, og til dels K2). Samspillet mellem kompetenceniveauerne, indeholdt i idealet for didaktisk rationalitet, afspejler arbejdet med praktiske argumenter. Vi må afvise forestillingen om, at forskningen blot kan internaliseres i læreren, fordi det praktiske ræsonnement, der ligger bag handlingerne i undervisningen, udspringer sig i en kompleks situation. Men gennem arbejdet med udviklingen af lærerens praktiske argumenter, kan tilgangen fungere som: “... *a device for helping teachers gain a sense of the basis for their actions...* ”.⁹³³ Den dialogiske tilgang tilbyder således ikke bare nye metoder, men stiller spørgsmål til en refleksion om, hvorfra praksis har sin grobund.

Ud over en brugbar professionsudviklingsmulighed for praktikerens, som henholder sig til forskningens systematik, kan arbejdet med formaliseringen af det praktiske argument også indkredses som en tilgang, der kan benyttes til at opnå viden om lærerens praksis, som tilmed går ud over ren doxa-indsigt og -interesse. Det praktiske argument kan, med henvisning til Eraut, placeres som en mediator mellem *research-based evidence* og *practice-based evidence*.⁹³⁴

VUC-lærerens udfordringer skaber behov for en substantiel pædagogisk klangbund

Når VUC-lærere skal navigere mellem et arbejdsmarkedsfokus (kap. 2) og et alment dannende fokus i undervisningen af unge og voksne (kap. 5, samt bilag 3), optræder hele det pædagogiske paradoks i al sin væld i dobbelt betydning, da læreren her har med myndige borgere, som på den ene side skal dannes og på den anden side uddannes, dvs. gøres arbejdsmarkedsdygtige uanset ønske, krav eller behov fra den enkelte kursist. Dét ligger i selve opdraget for VUC. Lærerens pædagogiske virkelighed kompliceres yderligere, når vi fx tager afsæt i, at voksne er målrettede og selvstyrende deltagere i en læreproces, hvilket er det på sin vis idylliserede billede, der som regel tegnes af den humanistiske voksenpædagogik (kap. 4). Den traditionelle disciplinerede voksne VUC-kursist giver ikke læreren særlige udfordringer, da disse voksne allerede har en socialisationsballast byggende på erfaringer med autoritetsrelationer, allerede usynlige forudsæt-

⁹³² (Pendlebury, 1990, p. 179)

⁹³³ Ibid. p. 179

⁹³⁴ (2004, p. 92)

ninger og inderliggjorte magt og autoritetsrelationer, som skaber et billede af en demokratisk og velfungerende progressiv voksenundervisning. Men da vi ser, at virkeligheden er anderledes i forhold til den nye kursistsammensætning (kap. 2), er det et spørgsmål, om de idylliserede antagelser, fx omkring selvstyrelse, jf. den internationale voksenpædagogik, overhovedet er brugbar i et VUC-perspektiv.

Som Hjort konstaterer, er forskellen på at undervise unge og voksne ikke bare, at i gymnasieskolen skal vi disciplinere de unge, og i voksenuddannelserne er de allerede disciplinerede, når de kommer.⁹³⁵ Når vi ser på de uhomogene grupper af kursister, en VUC-lærer har i sine klasserum i dag, består den godt nok af voksne, der ofte som udgangspunkt er positivt indstillede over for læreren og det faglige arbejde, måske i kraft af frivillighedsprincippet for deltagelsen i voksenuddannelse. Dog ser vi også, at læreren har udfordringer med den nyere målgruppes adfærd, indstillinger og behov. Det er kursister, der ikke som udgangspunkt accepterer lærerens og fagets autoritet, og heraf opstår lærerens afmagt. De kursister, der ikke deltager som del i en selvstyret eller selvvalgt proces, selvom de nok, i betydningen af ordet *voksen* i dets kronologiske forstand, er myndige, kan synes rensat for ydre disciplinerings- og motiveringstiltag. Her overfor står den traditionelle voksne VUC-kursist, som matcher den mere 'traditionelle' selvstyrimærkat, anlagt af humanistiske voksenpædagogik. Disse voksne er på forhånd udstyret med en indre selvdisciplinering og et udgangspunkt, der gør deltagelse i undervisning meningsfyldt i sig selv. Men de nye VUC-kursisters indstillinger til og forudsætninger for undervisningen ændrer på den traditionelle voksenlærerrolle: *"I det øjeblik disse forudsætninger [indre selvdisciplineringsstrang] ikke (længere) er til stede, krakelerer forestillingen om 'den gode nok voksenunderviser', disciplin- og motivationsproblemer sættes på den pædagogiske dagsorden ..."*⁹³⁶ Min pointe, er at for at læreren kan fungere i og håndtere dette klasserum, må han kende til sit pædagogiske ståsted, og kende til de muligheder, han har, for at ændre på sin praksis, så den bedre samstemmes med klasserummets mangefacetterede behov.

Som en tidligere VUC-forstander udtrykker det, har læreren at: *"... gøre med konkrete kursister, hvis erfaringer, behov og forskellighed der skal tages hensyn til. Erfarne VUC-lærere behøver blot at tænke 10-20 år tilbage for at erkende de ændringer, der er sket i kursistgruppen"*.⁹³⁷ Gruppen er blevet kaldt *"de unge voksne"*, *"de nye kursister"*, som giver lærerne nye *"... pædagogiske problemer på holdene"*.⁹³⁸ Forandringer i klasserummet viser et stort behov for differentieret opmærksomhed, hvilket sker på bekostning af den stærke og motiverede kursist. Og da det endelige ansvar for undervisningens planlægning og udførelse er overladt til læreren, må læreren kende til og være klar over, at de valg han har truffet, også udelukker

⁹³⁵ (1993)

⁹³⁶ (1993, p. 234)

⁹³⁷ (B. Jacobsen, 1999, p. 145)

⁹³⁸ (Katrjn Hjort & Raae, 1999, p. 421; Rantzau-Meyer, 1999, p. 315)

nogle andre, som han bør have en bevidsthed omkring. Min pointe er her, at læreren må kende til pædagogikkens væsen i relation til praksis, som det udfolder sig i rummet. Læreren må kunne analysere sine bevæggrunde, for at undgå at handle i blinde, men derimod handle og overveje på et kvalificeret grundlag, uanset om målgruppen er børn, unge eller voksne.

Behovet for forskning i underviseres læreprocesser i praksis i et pædagogisk perspektiv er således stadig til stede. Selvom billedet med nye reformer med fokus på teambuilding, videndeling og flere timer på skolens matrikel er blevet aktuelt, er der stadig hold i Lorties beskrivelse fra 1975 om lærerens hverdag som isoleret i eget klasserum.⁹³⁹ Dette til trods for, at Leinhardt i 1989 pointerede, at “...we need to study the process of acquiring expertise...”.⁹⁴⁰ Og Kagan igen i 1992 stadfæster den manglende indsigt i læreres pædagogiske udvikling over tid. “We have little direct information about how a teacher’s personal pedagogy evolves over the course of his or her career”.⁹⁴¹ Nyere forskning insisterer på yderligere undersøgelser “... there is still a need to examine teachers’ beliefs in order to clarify how they affect their practice”.⁹⁴² Og i forlængelse heraf gør Flores opmærksom på, er der et behov for: “... further research is needed to shed light on what, how, and when new teachers learn at work, and how, when, and why they develop and change (or do not change) in certain ways”.⁹⁴³ Således har afhandlingen påpeget fremadrettede handlesituationer for både praksis og forskning.

⁹³⁹ (Lieberman, 1995 gentager Lorties pointer; Lortie, 2002/1975)

⁹⁴⁰ (1989, p. 95)

⁹⁴¹ (1992, p. 74)

⁹⁴² (Mansour, 2009, p. 31)

⁹⁴³ (2006, p. 2023). Ligesom også: (Dall’Alba & Sandberg, 2006, p. 390)

Resume dansk

Afhandlingens afsæt og formål

Læreren verden – almen didaktiske refleksioner over klasserumserfaringer tager udgangspunkt i behovet for en belysning af VUC-lærernes praksis med særligt fokus på lærerens håndtering af undervisningens udfordringer. I et alment voksenkvalificeringssystem som VUC, med en tiltagende uhomogenitet i klasserummet, og hvor en høj procentdel af kursisterne falder fra studierne, er det afgørende at undersøge, hvordan læreren navigerer i sin praksis (kap.2).

VUC udgør et bindeled mellem de almenkvalificerende uddannelsesstilbud, arbejdsmarkedet og videre uddannelse. Her opsamles de, der ikke finder fodfæste i arbejdslivet eller uddannelsessystemet. Der er stor politik bevågenhed på VUC-feltets udfordringer, institutionens rolle og læreren i særdeleshed. Aktuelt set iværksættelses efteruddannelse af lærere på ungdoms- og voksenuddannelsesområdet, herunder VUC. I skrivende stund er der afsat 64 millioner kroner til formålet, samt 645 millioner til en løftning af voksen- og efteruddannelsesfeltet. Men forud for disse initiativers iværksættelse, pointerer afhandlingen behovet for en belysning af VUC-læreren praksis. Først når vi ved, hvordan lærerens arbejde opleves og håndteres, kan vi sætte ind med konstruktive efteruddannelsesinitiativer.

Litteraturstudie

Der tages afsæt i litteraturen om – dernæst i en empirisk undersøgelse af – voksenlæreren udvikling af praksis. Praksislitteraturen, om læreren læring i praksis, forgrener sig i to perspektiver (kap.3). På den ene side kan processerne både forstås ud fra et stadiemæssigt, lineært perspektiv, som fokuserer på hvordan den kropslige, intuitive og tavse erfaring kumulativt lagres og påvirker personens strategier. På den anden side anskues disse processer ud fra cirkulært, iterativt perspektiv, som fokuserer på, hvordan praksis udvikles via refleksion over og i handlingen, både som en del af den akutte handlingstvang og som del af en livslang karrieres højdepunkter og mere dunkle episoder. Desuden bevidner lærertækningsforskningen, at læreren overbevisninger og tidligere erfaringer med undervisning, enten som elev eller som lærer, spiller afgørende ind på læreren handlinger.

Praksislitteraturen er fokuseret på læreren (individets) udvikling ud fra en læringsorienteret optik og medtænker ikke i særlig høj grad den pædagogiske dimension, dvs. indhold, formål og fremgangsform vedrørende overvejelserne over undervisningen. På samme måde behandler også de voksenpædagogiske traditioner, den humanistiske psykologi og den progressive pædagogik, undervisningsfænomenet som snævert idylliseret, hvor dels det materiale og dels det planlægningsmæssige er udeladt (kap. 4). Den progressive pædagogik behandler på en særlig måde den enkeltes psykologiske udvikling, hvor det er formen, der har formal pædagogisk inte-

resse. Den humanistiske voksenpædagogik har ligeledes en særlig individualiseringsoptik med henblik på formel dannelse i form af selvudvikling og selvstyrelse, hvori det kritiske element og formål med voksenundervisningen, er frigørelsen i sig selv for den enkelte. Men pointen er, at dansk pædagogik indenfor denne VUC-rammes betænkninger og formål for uddannelserne (avu og hf) i høj grad trækker på en dannelsesbetænkning, et emancipatorisk og solidarisk sigte.

Det er således problematisk, at de voksenpædagogiske retninger primært vægter det formale (metoden) i en personlig udviklingsoptik (formål) frem for også at inddrage materiale elementer, samt et bredere formål i relation til en almenkvalificerende uddannelse, hvorfor jeg således har tilføjet en didaktisk optik, i form af Klafki og Dales blik. Klafki har opmærksomhed på den materiale dimension og planlægningsdelen, hvor formålet med den almene (ud)dannelse rækker ud over den enkeltes egen individuelle udvikling. Klafki idylliserer ikke med ideer om, at den enkelte kan formes til at ændre samfundet eller sig selv. Det er gennem uddannelserne og skolerne, at samfundet kan ændres, med fokus på det fælles samt individet. Desuden byder inddragelsen af Dales bud på en reflekterende praktiker med en pædagogisk dimension i form af en didaktisk rationel skole og profession, bestående af tre kompetenceniveauer. Begge bidrager de til at undgå en ensidig psykologisk individorienteret vinkel på min empiriske undersøgelse. Hvis psykologiens læringsteorier alene skal udgøre vores viden om lærerens didaktiske udvikling i praksis, kommer undersøgelsen til kort.

Den empiriske undersøgelse

Projektet er empirisk forankret på et af landets 31 VUC'er, i form af en kvalitativ dybdegående undersøgelse af 10 (N) VUC-læreres overvejelser og handlinger gennem fire forskellige datakilder. Undersøgelsen interesserer sig for hele undervisningens spektrum, overvejelser før undervisningen, samt handlinger og overvejelser under og efter undervisningen, som undersøges i form af et flermetodisk design. I bestræbelserne på at indfange kompleksiteten og det uudtalte, inden for den Schönske sump og Polanyis intuitivt tavse balancekørsel, er bestræbelserne at sikre et blik på praksis ud fra en triangulering samt analyse, dels gennem en meningskondenseringsproces, dels gennem en didaktisk argumentationsanalyse.

Konklusioner og resultater

Voksne som lærende karakteriseres ofte i litteraturen som selvstyrende og selvmotiverede for deltagelse i formelle læreprocesser, særligt når den voksne selv vælger deltagelsen. Men det frie valg er ikke altid tilfældet i VUC's regi; for nogle er det derimod et krav. I relation til den empiriske undersøgelse anes problematikken omkring det idylliserede selvstyrende ideal: En erfaren lærer, Jon, oplever situationer i undervisningen som et *pædagogisk dilemma*. Han har fx set sig nødsaget til at sende en voksen mandlig modarbejdende kursist ud af undervisningen mod kursis-

stens vilje. En af de andre lærere i undersøgelsen, Gry, føler sig decideret *afmægtig*, når kursisterne agerer mod hendes henstillinger og intentioner om en passende adfærd i klasserummet. Den empiriske undersøgelse viser, at VUC-læreren nok har et råderum i form af den formelle position som autoritet, men selvom Jon og Gry hver især tager ansvar for situationen og handler derpå, så er målet med undervisningen i begge tilfælde gået tabt.

Her anes et almenpædagogisk dilemma, idet intentionaliteten i en almen kompetencegivende uddannelsessammenhæng indebærer, at den lærende bør dannes på en måde, som både sikrer, at den lærende går vejen selv og herved udvikler en selvstændighed, og på samme tid får den fornødne støtte af læreren, således at den lærende formår at benytte egen dømmekraft. Indenfor andragogikken træder almenpædagogikkens dilemmaer således også frem, når myndige og endog til tider tvungne, og derfor umotiverede kursister, skal føres mod deres egen intention. Læreren stilles over for en dobbelt opgave, når han skal have den lærende til at tåle en tvang mod hans frihed, og samtidigt selv lede ham i at bruge sin frihed godt. Pædagogikkens paradoks (ved Kant) er således yderligere tegnet op, når målgruppen er myndig og alligevel svagt motiveret og deltager under tvang. Desuden er dilemmaet på et formelt niveau, at bekendtgørelserne synes at ville føre den myndige kursist hen mod det gode liv i et alment dannende og kritisk perspektiv, men samtidigt må tilpasse sig en tid, hvor det politiske mantra sætter fagfaglighed, udtrykt som arbejdsmarkedskompetencer, i højsædet.

Når VUC-lærere skal navigere mellem et arbejdsmarkedsfokus og et alment dannende fokus i undervisningen af unge og voksne, optræder hele det pædagogiske paradoks i al sin væld i dobbelt betydning, da læreren her har med myndige borgere, som på den ene side skal føres og alment dannes og på den anden side gøres arbejdsmarkedsdygtige uanset ønske, krav eller behov fra den enkelte kursist. Dét ligger i selve opdraget for VUC. Læreren pædagogiske virkelighed kompliceres yderligere, når vi fx tager afsæt i, at voksne er målrettede og selvstyrende deltagere i en læreproces, hvilket er det på sin vis idylliserede billede, der som regel tegnes af den humanistiske voksenpædagogik. Den traditionelle disciplinerede voksne VUC-kursist giver ikke læreren særlige udfordringer, da disse voksne allerede har en socialisationsballast byggende på erfaringer med autoritetsrelationer, allerede usynlige forudsætninger og inderliggjorte magt og autoritets relationer, som skaber et billede af en demokratisk og velfungerende progressiv voksenundervisning. Men da vi ser, at virkeligheden er anderledes i forhold til den nye kursistsammensætning, er det et spørgsmål, om de idylliserede antagelser, fx omkring selvstyrelse, jf. den internationale voksenpædagogik, overhovedet er brugbar i et VUC-perspektiv.

Den empiriske analyse beskriver en lærer, der spænder over modsatte roller; dels styrende/-rammesættende og dels støttende/-skubbende; en lærer, der oplever en uforløst asymmetrisk situation, som resulterer i afmagt som følge af brugen af den formynderiske pædagogiske kontrolposition, uanset om den benyttes eller fravælges; en lærer, der i sin praksis handler intuitivt og svagt didaktisk funderet, og som over tid nok udvikler en mestring af undervisning, men ikke

nødvendigvis på pædagogisk begrundet fundament, da det må konstateres, at arbejdet med lærerens didaktiske rationale står svagt, dels i den daglige praksis og dels i rummet uden for handlingstvang. Et dilemma tegner sig, når lærerens modsatrettede roller og afmagt er en realitet, eftersom praksiserfaringer (på K1) ikke alene viser sig ikke at bidrage til pædagogiske løsninger herpå. Empirien peger på, at lærerens praksisform består af mavefornemmelser og udføres på baggrund af ureflekterede afprøvninger i praksis, og derved formår praksis ikke at udgøre et didaktisk læringspotentiale. Min empiri viser således, at der er god grund til at støtte en pædagogisk opkvalificering af VUC-lærerne. Men hvori bær denne opkvalificering bestå?

Fremadrettede tiltag

Empiriens resultater vidner om et behov for iværksættelse af lærerkollegiets effektivering af K3. Overvejelserne hos den enkelte lærer på K2 er kun svagt bundet i et didaktisk vokabular, som kalder på en større bevidsthed om pædagogikkens og fagenes synergi. Lærerne oplever udfordringer af forskellig karakter, og herved bliver det tydeligt, at det ikke er en tilstrækkelig løsning at foreskrive én undervisningstilgang; dette sikrer ikke i sig selv, at læreren kan analysere sin tilgang og ændre herpå, såfremt undervisningen forløber utilfredsstillende.

Resultaterne henleder opmærksomhed på, at arbejdet med læreres didaktiske refleksivitet har et udviklingspotentiale, og at vi via dette arbejde kan bidrage til, at lærerens praksis således kan bestå af dels et læringsorienteret og dels et pædagogisk, almindidaktisk afsæt. Det kan være værdifuldt og opkvalificerende for lærerens praksis at udforme praktiske argumenter (K3). Dette støtter, som materialet viser, lærerne i at klarlægge de praktiske ræsonnementer, der ligger bag de ofte rutineprægede handlinger (K1, og til dels K2), og kan ske gennem samspillet mellem kompetenceniveauerne, indeholdt i idealet for didaktisk rationalitet, og effektueret i arbejdet med praktiske argumenter (K3). Forestillingen om, at forskningen blot kan internaliseres i læreren, må afvises, fordi det praktiske ræsonnement, der ligger bag handlingerne i undervisningen, udspilles i en kompleks situation. Den dialogiske tilgang stiller ikke bare nye metoder til rådighed, men stiller spørgsmål til en refleksion over, hvori praksis har sin grobund?

Selvom de nye reformer omkring teambuilding og videndeling er ved at vinde indpas i lærerens verden, er der således stadig hold i Lorties beskrivelse fra 1975 af lærerens hverdag, som isoleret og chef i eget klasserum. Afhandlingen henstiller til, at man bør efterstræbe en større aktiv deltagelse i et kollegialt lærende fællesskab. Når der skal arbejdes med lærerprofessionens udvikling, så er det stadig lærerens egne overvejelser og handlinger, der fylder mest i en arbejdsdag, og disse bør kvalificeres, med mindre vi ønsker en rent teknisk tilgang til undervisningen.

Abstract

The Teacher's World: Pedagogical Reflections on Classroom Experiences

Background and purpose

This dissertation focuses on the field of adult education in Denmark, and more specifically on adult education centres which are known as VUCs.⁹⁴⁴ VUCs mostly provide education for people who have not been admitted to further education, or who have dropped out of the labour market, so they are a link between the secondary education system and the labour market or further education. A large number of students drop out of VUCs, and the classrooms are characterised by a high degree of heterogeneity. This dissertation is based on the need to identify the practices of the teachers involved in adult education. The empirical study investigates the teacher's pedagogical strategies when teaching in such a challenging system (known as *Didaktik* to use a continental/German term. When the term *pedagogical* is used, it relates to this tradition)⁹⁴⁵ (chapter 2).

National policy in Denmark acknowledges that VUCs play a highly important role in society, and the politicians are aware of the challenges the field is facing both at institutional/ administrative level and at teacher level. At the moment the politicians have allocated funding to continuing professional development (CPD) for teachers in the field of adult education. However, prior to the implementation of these initiatives for CPD, there is a need for further insights into the practice of teachers of adults. Only when we know how the work of such teachers is experienced and carried out can we make effective investments in ongoing training, interventions and CPD initiatives.

Literature study

The literature on teacher development in practice can be divided into two perspectives (chapter 3). On the one hand, the processes involved are understood from a stage-related, linear perspective, which focuses on how the bodily intuitive tacit experience cumulatively stores and affects a person's strategies. On the other hand, these processes are understood from a circular, iterative perspective that focuses on how practice is developed through reflection and action, both as part of immediate actions and as part of a lifelong career with its highlights and darker periods. Research into the way teachers think (Teacher Thinking) shows that a teacher's beliefs and past experiences of education, either as a student or as a teacher, are crucial to their actions. The liter-

⁹⁴⁴ VUC is a Danish abbreviation for Adult Education Centre

⁹⁴⁵ (Gundem & Hopmann, 1996; Hopmann & Riquarts, 1995, 2000; Westbury, 2000)

ature on teacher's practice and CPD focuses on the teacher's (individual) development from a learning-oriented point of view, and does not take the pedagogical dimension into account.

In the same way, the field of andragogy and adult learning, consisting of humanistic psychology and progressive education, has a rather narrow viewpoint (chapter 4). Progressive pedagogy regards the individual in a psychological development, where the methods of teaching are the main interest. Humanist pedagogy also has a special individualisation viewpoint found in key concepts such as self-development and self-guidedness, in which the critical element and purpose of adult education focuses on the individual. The point made in this dissertation is that the VUC system in Denmark largely draws on a form of educational thinking that is democratic and emancipating, as well as favouring solidarity (in the German *Bildung* tradition).

It is therefore problematic that the literature on adult learning in educational settings attaches importance to teaching methods which focus on personal development as the goal of teaching (referred to as *formal* in German education), thereby neglecting scholastic/curricular elements (referred to as *material* in German education) as well as a broader purpose (the ideal of schooling, referred to as *Bildung* in German) in relation to a training that does not qualify you for the labour market. The dissertation therefore has added the viewpoints of Wolfgang Klafki and Erling Lars Dale (chapter 5). Klafki's *Didaktik* tradition *Kritisch-konstruktive Didaktik* and Dale's ideal of *Didaktisk rationalitet* (consisting of three competency levels). Both Klafki and Dale help to prevent a one-sided psychological, individualistic perspective in my empirical study. If the learning theories of psychology are the only thing that gives us insight into the development of teachers in practice, fundamental pedagogical elements will be omitted.

Empirical study

The study strives to capture the complexity and the unspoken tacit dimensions of human life, within the realm of Schön's *swampy lowland* and Polanyi's intuitive tacit knowing. I explore the practice of teachers and their teaching strategies, and have collected qualitative data from the classroom practices and reflections of VUC teachers (chapters 6 and 7). In relation to this data I explore the following questions: "*What and how do teachers learn from their experiences in practice? And to what extent does practice become a potential learning setting for the teacher's pedagogical awareness?*" The study strives to consider practice from a triangulation of methods. The data collection (N: 10 teachers) consists of the following data sources: teachers' reflection notes (journals), and semi-structured interviews, and field notes from observations and observations. Data is collected at one of the country's 31 VUCs. All the data has been analysed in Nvivo to ensure transparency.

Conclusions and findings

Adults as learners are often characterised in the literature as self-governing, self-guided and self-motivated participants in formal learning processes, especially when they choose to participate themselves. But they do not always choose to study at VUCs voluntarily. Sometimes they have no other option. In relation to the empirical study, this can be exemplified by an experienced teacher, Jon, who recalls a situation in the classroom as a *pedagogical dilemma*. He feels that he has been forced to banish a difficult student (a young man) from his lessons against the student's own will. One of the other teachers in the study, Gry, feels powerless when the students ignore her recommendations and intentions regarding appropriate behaviour in the classroom. The empirical study shows that adult education teachers do have a certain degree of authority thanks to their official position; but even though Jon and Gry each take responsibility for the situation and act, it was impossible to achieve the objectives of the teaching in both cases. The examples illustrate a general pedagogical dilemma.

In general educational contexts, the intention is that learners should be encouraged to pursue the path of learning themselves, thereby developing an independent attitude. But at the same time, teachers must provide the necessary support (like scaffolding) so that learners can use their own judgment. In the field of andragogy, there is a general pedagogical dilemma when adult students have to be forced to learn, and when unmotivated students have to be persuaded to learn against their own intentions. In other words, teachers are faced with a double task when they need learners to accept a learning situation into which they are forced against their own desire, while at the same time helping them to use their freedom well. This is known as the Kantian paradox of pedagogy. Moreover, the paradox appears to be highlighted when the teacher is supposed to lead the adult learner towards the good life in a general education and critical perspective (*Bildung*), but at a time when the political mantra puts labour skills first.

The empirical analysis (chapter 7) describes a teacher who spans opposing roles: partly caring, supportive, Socratic and encouraging, and partly authoritative, sanctioning, controlling leadership. The analysis also reveals that the teachers experience an unresolved asymmetric situation, resulting in impotence due to the use of the authoritative/paternalistic control position. They act intuitively but only on a somewhat vague pedagogical basis, and over time they develop an effective teaching approach which does not necessarily rest on a pedagogically justified foundation. The data shows that the teachers' rationale is weak both in everyday practice, and also partly when discussing their practice. A dilemma emerges when the teacher's conflicting roles and impotence become evident, because practical experience does not apparently contribute to pedagogical sound solutions. The empirical evidence suggests that the practices of teachers are based on gut feelings and unreflective testing in practice, which means that practice does not in itself offer

a pedagogical learning potential. My empirical research shows that there is good reason to develop the qualifications of teachers involved in adult education, but how should this be done?

Future recommendations

One of the findings shows that teachers lack an educational and pedagogical vocabulary and seldom have pedagogical reasons for their arguments. They act based on feelings, and these feelings are seldom reflected in relation to a higher pedagogical goal. Instead, their actions and considerations do actually relate to the national curriculum with a view to preparing their students for examinations. This is a rather narrow approach which risks resulting in a purely scholastic teaching approach; and consequently the dissertation recommends that its findings should be borne in mind when training teachers.

The findings reveal that it is important for teachers to train their pedagogical reflection on education, as this has a potential for development. Teachers face a variety of different challenges, and thus it becomes obvious that adopting a single teaching approach or teaching strategy does not guarantee in itself that teachers can analyse their approach and change it if necessary. It can be valuable and upgrading for the teacher's practice to develop practical arguments on behalf of their often unwarranted practical reasoning. This supports the evidence that when teachers explain their practical reasoning by articulating a practical argument, they become empowered with the meta-perspective on their teaching approaches. The interaction between the different competence levels (contained in Dale's ideal of *didaktisk rationalitet*) is then achieved in the work of practical arguments. The idea that research can simply be internalised by the teacher must be dismissed because the practical reasoning behind the actions in the teaching takes place in a complex situation. The dialogical approach does not only offer new teaching methods to the teacher, but also generates pedagogical questions to support reflection, and is therefore a device to help teachers gain a sense of the basis for their actions.

Although the new school reforms in Denmark involving team building and knowledge sharing have gained ground in the teacher's world, there is still some truth in Lortie's claim (made in 1975) that teachers are isolated in the classroom. When working with the development of the professions, it is still the teacher's own reflections and actions that take up most of a working day, and these should be improved unless we want a purely technical approach to teaching. The dissertation recommends that we should strive for greater active participation in a collegial learning community.

Referencer

- Abbott, A. (1988). The Claim of Jurisdiction. In *The System of Professions. An Essay of the Division of Expert Labor* (pp. 59–78). The University of Chicago Press.
- Angelides, P. (2000). A new technique for dealing with behaviour difficulties in Cyprus : the analysis of critical incidents. *European Journal of Special Needs Education, 15*(1), 55–68. Retrieved from <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/088562500361709>
- Angelides, P. (2001). The development of an efficient technique for collecting and analyzing qualitative data: The analysis of critical incidents. *International Journal of Qualitative Studies in Education, 14*(3), 429–442. doi:10.1080/09518390110029058
- Apte, J. (2009). Facilitating Transformative Learning: A Framework for Practice. *Australian Journal of Adult Learning, 49*(1), 21. Retrieved from <http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=EJ864437>
- Arbejdsmarkedsministeriet. (1999). *Danmarks nationale handlingsplan for beskæftigelse 1999* (pp. 1–72).
- Atkinson, D. J., & Bolt, S. (2010). Using teaching observations to reflect upon and improve teaching practice in higher education. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, 10*(3), 1–19. Retrieved from <http://www.mendeley.com/research/using-teaching-observations-reflect-upon-improve-teaching-practice-higher-education/>
- avu loven. Bekendtgørelse af lov om almen voksenuddannelse og om anerkendelse af realkompetence i forhold til fag i almen voksenuddannelse, i hf- uddannelsen og i uddannelsen til studentereksamen (avu-loven). Herved bekendtgøres lov nr. 311 af 30. april 2008 om alme (2008). Retrieved from <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=158237>
- Ball, D. L. (1995). Developing Mathematics Reform: What Don't We Know about Teacher Learning—but Would Make Good Working Hypotheses? In *NCRTL Craft paper oct. 95, paper presented at a conference on teacher enhancement in Mathematics K-6 (Arlington, VA, November 18-20, 1994)* (pp. 1–53). Educational Resources Information Center, National Center for Research on Teacher Learning, Michigan State University. Retrieved from <http://ncrtl.msu.edu/http/craftp/html/pdf/cp954.pdf>
- Bech, H. (2009). *Frafald på de gymnasiale uddannelser*. UNI-C.
- Beck, S., & Paulsen, M. (2011). Mangfoldighed og fællesskab – en etnoidaktisk analyse af kursisttilgange og klasserumskultur på HF og VUC. *Gymnasiepædagogik, 80*(1), 1–280.
- Beckett, D., & Hager, P. (2002). *Life, Work and Learning. Practice in postmodernity* (p. 210). Routledge; 1 edition. Retrieved from http://www.amazon.com/Learning-Routledge-International-Philosophy-Education/dp/0415161894/ref=sr_1_1?s=books&ie=UTF8&qid=1326741846&sr=1-1
- Benner, P. (1984). *From novice to expert, excellence and power in clinical Nursing Practice*. Addison-Wersley Publishing company.
- Berliner, D. C. (1988). The development of expertise in pedagogy. In *Paper presented at the Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education* (p. 35). New Orleans, LA, February 17-20 1988: AACTE Publications, One Dupont Circle, Suite 610, Washington, DC 20036-2412 (\$12.00). Retrieved from <http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=ED298122>
- Berliner, D. C. (1994a). Expertise: The wonders of exemplary performance. In & C. C. B. J. N. Mangieri (Ed.), *Creating powerful thinking in teachers and students*. Ft. Worth, TX: Holt, Rinehart and Winston.
- Berliner, D. C. (1994b). Teacher expertise. In N. Husen, Postlethwaite (Ed.), *The international encyclopedia of education* (Vo.10. 2nd ed., Vol. 10).
- Berliner, D. C. (2001). Learning about and learning from expert teachers. *International Journal of Educational Research, 35*(5), 463–482. doi:10.1016/S0883-0355(02)00004-6

- Berliner, D. C. (2002). Educational Research: The Hardest Science of All. *Educational Researcher*, 31(8).
- Berniz, K. (2007). A tension for Spanish teachers' professional development: "skills to carry out your job" or continuing "... personal cultural knowledge and attributes"? *International Education Journal*, 8(2), 27–36. Retrieved from <http://ehlt.flinders.edu.au/education/iej/articles/v8n2/Berniz/paper.pdf>
- Beskæftigelsesministeriet. (2013). Bredt politisk flertal har vedtaget kontanthjælpsreformen. *Beskæftigelsesministeriets hjemmeside*. Retrieved from <http://bm.dk/da/Aktuelt/Pressemeddelelser/Arkiv/2013/06/Bredt-politisk-flertal-har-vedtaget-kontanthjaelpsreformen.aspx>
- Bhatti, Y., Foss Hansen, H., & Rieper, O. (2006). *Evidensbevægelsens udvikling, organisering og arbejdsform. En kortlægningsrapport*. AKF forlaget.
- Binderkrantz, A. S., & Andersen, A. B. (2011). *Guide til Nvivo 9*. Hans reitzel forlag.
- BK_fvu. (2007). *BEK nr 973 af 19/07/2007 Gældende - Bekendtgørelse om undervisning m . v . inden for forberedende voksenundervisning*.
- BK_hf_enkeltfag. Voksne, Bekendtgørelse om hf-uddannelsen tilrettelagt som enkeltfagsundervisning for (2013). Retrieved from <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=152583#Kap1>
- BK_toårigt_hf. Bekendtgørelse om uddannelsen til toårigt hf (2013). Retrieved from <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=152579>
- Bondo Christensen, A. (2006). Skolesyn. *KvaN*, 74(26).
- Borgnakke, K. (2006). Forskningsstrategier – empirisk forskning, evidens, modus 2? *Unge Pædagoger*, 3.
- Borgnakke, K., Hauberg Mortensen, F., Rasmussen, P., & Salling Olesen, H. (2006). Evidens hvad kan det bruges til? *Forskerforum*, 192(Marts).
- Borko, H., & Putnam, R. T. (1996). Learning to teach. In D. Berliner & R. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 673–704). Macmillan Library references USA.
- Brinkmann, S. (2007a). Could Interviews Be Epistemic?: An Alternative to Qualitative Opinion Polling. *Qualitative Inquiry*, 13(8), 1116–1138. doi:10.1177/1077800407308222
- Brinkmann, S. (2007b). Dannelse, selvdannelse og den praktiske fornuft. In *Dewey i dag. En håndsrækning til læreruddannelsen* (1. oplag.). Unge Pædagoger.
- Brookfield, D. S. (1986). *Understanding and facilitating adult learning*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Brookfield, D. S. (2005). Voksne kognition som en dimension i livslang læring. In K. Illeris & S. Berri (Eds.), *Tekster om voksenlæring* (1st ed.). Roskilde Universitetsforlag.
- Brookfield, D. S. (2012). *Teaching for chritical thinking. Tools and Techniques to Help Students Quetion Their Assumptions*. Jossey-Bass.
- Brown, C. A., & Cooney, T. J. (1982). Research on The teacher education: A philosophical Orientation. *Journal of Research and Development in Education*, 15(4), 13–18. Retrieved from <http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=EJ267692>
- Buchmann, M. (1987). Teaching knowledge: The lights that teachers live by. In Å. L. Strømnes & N. Søvik (Eds.), *Teachers thinking. – Perspectives and Research*. Tapir.
- Buchmann, M. (1990). *Beyond the Lonely, Choosing Will: Professional Development in Teacher Thinking. Occasional Paper No. 131*. Office of Educational research and Improvement, Washintong DC. Institute for Research on Teaching, College of Educaition, Michigan State University.

- Buswinka, H. F. (1993). A Change in Practice: A Case Study of Teacher Thinking-In-Action. In *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association* (p. 43). Atlanta, GA, April, 12-16, 1993. Retrieved from <http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=ED367589>
- Calderhead, J. (1988). Learning from Introductory School Experience. *Journal of Education for Teaching*, 14(1), 75–83. Retrieved from <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0260747880140106>
- Calderhead, J. (1989). Reflective teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 5(1), 43–51. Retrieved from <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0742051X89900188>
- Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and Knowledge. In D. Berliner & R. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 709–725). Macmillan Library references USA.
- Carlgrén, I., Handal, G., & Vaage, S. (1994). *Teachers' Minds and Actions: Research on teachers' Thinking and Practice*. The Falmer Press.
- CeFU, V. fastholdelse. (2011). *Hold fast - Slutrapport over 19 fastholdelsesprojekter på gymnasiale uddannelser*. Retrieved from http://www.cefu.dk/media/200134/hf_p%C3%A5_vuc_-_et_andet_valg.pdf
- CERI. (1998). *Staying Ahead: In-service Training and Teacher Professional Development*. Centre for Educational Research and Innovation, OECD Publishing.
- Christensen, F. (1999). Folkeoplysning. In H. Cornelius & K. Schnack (Eds.), *Voksenpædagogisk opslagsbog* (2. udgave.). Christian Ejlers folag.
- Christensen, M., & Rosenkvist, G. (2008). *Voksenundervisning* (2. udgave.). Hans Reitzels Forlag.
- Clandinin, D. J. (1989). Developing rhythm in teaching: The narrative study of a beginning teacher's personal practical knowledge of classrooms. *Curriculum Inquiry*, 19(2), 121–141.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1987). Teachers' personal knowledge: What counts as "personal" in studies of the personal. *Journal of Curriculum Studies*, 19(6), 487–500. Retrieved from <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0022027870190602>
- Clark, C. M., & Peterson, P. L. (1986). Teachers thought processes. In M. . Wittrock (Ed.), *Handbook on research in teaching* (pp. 255–296).
- Clark, C. M., & Yinger, R. J. (1977). Research on Teacher Thinking. *Curriculum Inquiry*, 7(4), 279–304.
- Cochrane. (2014a). Hvad er Cochrane-samarbejdet? Retrieved April 22, 2014, from <http://www.cochrane.dk/clib/omcc.htm>
- Cochrane. (2014b). Hvad er et randomiseret klinisk forsøg? Retrieved April 22, 2014, from <http://www.cochrane.dk/clib/rct.htm>
- Cochran-Smith, M. (2004). Taking Stock in 2004: Teacher Education in Dangerous Times. *Journal of Teacher Education*, 55(1), 3–7. doi:10.1177/0022487103261227
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1990). Research on Teaching and Teacher Research: The Issues That Divide. *Educational Researcher*, 19(2), 2–11.
- Collier, S. T. (1999). Characteristics of Reflective Thought During the Student Teaching Experience. *Journal of Teacher Education*, 50(3), 173–181. doi:10.1177/002248719905000303
- Collinson, V., Kozina, E., Kate Lin, Y., Ling, L., Matheson, I., Newcombe, L., & Zogla, I. (2009). Professional development for teachers: a world of change. *European Journal of Teacher Education*, 32(1), 3–19. doi:10.1080/02619760802553022

- Colton, a. B., & Sparks-Langer, G. M. (1993). A Conceptual Framework to Guide the Development of Teacher Reflection and Decision Making. *Journal of Teacher Education*, 44(1), 45–54. doi:10.1177/0022487193044001007
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1990). Stories of Experience and Narrative Inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2–14.
- Creemers, B. P. M., & Reezig, J. G. (1999). The concept of vision in educational effectiveness. *Learning Environment Research*, 2.
- CUBION. (2010). *REKOMENT - afsluttende evalueringsrapport*. CUBION. Retrieved from http://www.rekoment.dk/content/org_file/101028055200-ee2e1e07c710bc3e6ddc7af7fbc75ce6.pdf?PHPSESSID=f3edb9c8e81583f0d213e17a07f273cc
- Czerniak, C. M., & Lumpe, A. T. (1996). Relationship between teacher beliefs and science education reform. *Journal of Science Teacher Education*, 7(4), 247–266. doi:10.1007/BF00058659
- Czerniak, C. M., Lumpe, A. T., & Haney, J. J. (1999). Science Teachers' Beliefs and Intentions to Implement Thematic Units. *Journal of Science Teacher Education*, 10(2), 123–145.
- Dale, E. L. (1998). The essence of teaching. In B. B. Gudem & S. Hopmann (Eds.), *Didaktik and/or Curriculum, an international dialogue*. Peter Lang Publishing - American University studies:ser. 14 vol. 41.
- Dale, E. L. (1999). *Pædagogik og professionalitet* (1. udg. 2.). Århus: Forlaget Klim.
- Daley, B. J. (2003). A Case for Learner-Centered Teaching and Learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2003(98), 23–30. Retrieved from <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ace.96/abstract>
- Dall'Alba, G. (2004). Understanding professional practice: investigations before and after an educational programme 1. *Studies in Higher Education*, 29(6), 679–692. doi:10.1080/0307507042000287195
- Dall'Alba, G., & Sandberg, J. (2006). Unveiling Professional Development : A Critical Review of Stage Models. *Review of Education Research*, 76(3), 383–412.
- DAMWAD. (2011). *VUC og 50-procentmålsætningen? En analyse af VUC's rolle som brobyggende til de videregående uddannelser* (pp. 1–28). Udarbejdet af DAMVAD til Lederforeningen for VUC og VUC bestyrelsen.
- DAMWAD. (2013). *Nye udfordringer for VUC? Fokus på almen voksenudannelse (AVU)* (pp. 1–62). DEA, Lederforeningen for VUC og VUC videnscenter.
- Danske Regioner. (2007). *Strukturreformen 2007*. Retrieved April 15, 2014, from <http://www.regioner.dk/om+regionerne/strukturreform>
- Darling-hammond, L. (1999). Teacher Quality and Student Achievement : A Review of State Policy Evidence by Center for the Study of Teaching and Policy Center for the Study of Teaching and Policy. *Center for the Study of Teaching and Policy A National Research Consortium*. Retrieved from http://depts.washington.edu/ctpmail/PDFs/LDH_1999.pdf
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher Quality and Student Achievement : A Review of State Policy Evidence Previous Research. *EDUCATION POLICY ANALYSIS ARCHIVES*, 8(1), 1–44.
- Darling-Hammond, L., & McLaughlin, M. W. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi Delta Kappan*, 76(8), 597–605. Retrieved from <http://www.oest.oas.org/iten/documentos/Investigacion/randd-engaged-darling.pdf>
- Dart, B. C., Boulton-Lewis, G. M., Brownlee, J. M., & McCrindle, A. R. (1998). Change in knowledge of learning and teaching through journal writing. *Research Papers in Education*, 13(3), 291–318.

- Davenport, J., & Davenport, J. a. (1985). A Chronology and Analysis of the Andragogy Debate. *Adult Education Quarterly*, 35(3), 152–159. doi:10.1177/0001848185035003004
- Davies, P. (2004). Systematic reviews and the Campell Collaboration. In G. Thomas & R. Pring (Eds.), *Evidence-based practice in education*. Open University Press.
- Day, C. (1993). The Importance of Learning Biography in Supporting Teacher Development: An Empirical Study. In C. Day, J. Calderhead, & P. Denicolo (Eds.), *Research on Teacher Thinking: Understanding Professional Development* (pp. 221–232).
- Day, C. (1999). *Developing Teachers: The Challenge of Lifelong Learning*. London and NY.: Rutledge Falmer. Taylor & Francis Group.
- DCU. (2013). Konceptnotat Clearinghouse 2013. Retrieved April 22, 2014, from http://edu.au.dk/fileadmin/edu/Udgivelser/Clearinghouse/Konceptnotat_Clearinghouse_2013.pdf
- DCU. (2014a). 5 myter om evidens - fra Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning på Danmarks Pædagogiske Universitet. Retrieved April 22, 2014, from http://edu.au.dk/fileadmin/www.dpu.dk/viden/temaeraaa/evidens/om-dpu_20070213165431_5-myter-om-evidens-dk.pdf
- DCU. (2014b). Dansk Clearinghouse for uddannelsesforskning. Retrieved April 22, 2014, from <http://edu.au.dk/forskning/omraader/danskclearinghouseforuddannelsesforskning/omclearinghouse/>
- DEA. (2013, June 13). Unge overtager voksenuddannelse. [Http://dea.nu/nyhed/unge-Overtager-Voksenuddannelse](http://dea.nu/nyhed/unge-Overtager-Voksenuddannelse). Danmarks Erhvers Akademi. Retrieved from <http://dea.nu/nyhed/unge-overtager-voksenuddannelse>
- Deeks, J. J., Dinnes, J., D'Amico, R., Sowden, A. J., Sakarovitch, C., Song, F., ... Altman, D. J. (2003). Evaluating non-randomised intervention studies. *Health Technology Assessment*, 7(27), 1–179. Retrieved from <http://www.cochrane.org/colloquia/abstracts/capetown/capetowno33.html>
- Denzin, K. N., Lincoln, S. Y., & Giardina, D. M. (2006). Disciplining qualitative research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 19(6), 769–782.
- Dewey/1933/, J. (2005). Hvordan man kommer væk fra pædagogisk forvirring. In S. Illeris, Knud. Berri (Ed.), *Tekster om voksenlæring*. Roskilde Universitetsforlag.
- Dieker, L. a., & Monda-Amaya, L. E. (1995). Reflective Teaching: A Process for Analyzing Journals of Preservice Educators. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 18(4), 240–252. doi:10.1177/088840649501800404
- DMA/Research. (2005). *Evaluering af VUC. VUC-kursister*.
- Dreyfus, H. L., & Dreyfus, S. E. (1986). *Mind over Machine: the power of human intuition and experience in the era of the computer*. New York: The Free Press.
- Düsterdich, T. (2009). Voksendidaktik - handler om at underviser voksne. In H. Rander, L. Boysen, & O. Goldbeck (Eds.), *En moderne voksendidaktik* (pp. 22–36). Alinea.
- Ehlers, S. (2009). Livslang læring. Retrieved from <http://www.leksikon.org/art.php?n=5158>
- Ehlers, S., Wärvik, G., & Larson, A. (2011). *Effektive strategier for livslang læring i de nordiske lande* (p. 129). Nordisk Minister Råd.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: a study of practical knowledge*. London; New Tork, Croom Helm, Nichols Pub. Co.
- Elbaz, F. (1991). Research on teacher's knowledge: The evolution of a discourse. *J. Curriculum Studies*, 23(1), 1–19. Retrieved from <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0022027910230101>

- Elliott, J. (2002). What is applied research in education?., *Building Research Capacity*, 3(July), 7–10.
- Elliott, J. (2004). Making evidence-based practice educational. In G. Thomas & R. Pring (Eds.), *Evidence-based practice in education*. Open University Press.
- Ennova. (2012). *Elevtrivselsundersøgelse - Benchmarkingrapport for EUD Ekskl. SOSU*. Retrieved from [http://doc.sde.dk/Dokumenter/Kvalitet/E. EUD/Elevtrivsel og studiemilj%C3%B8/ETU/ETU 2011/Benchmarkingrapport for EUD Ekskl. SOSU.pdf](http://doc.sde.dk/Dokumenter/Kvalitet/E.EUD/Elevtrivsel%20og%20studiemilj%C3%B8/ETU/ETU2011/Benchmarkingrapport%20for%20EUD%20Ekskl.%20SOSU.pdf)
- ENQA. (2007). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area DG Education and Culture* (p. 38). Helsinki, Finland. Retrieved from The publication can be downloaded from the ENQA website at
- Eraut, M. (1985). Knowledge creation and knowledge use in professional contexts. *Studies in Higher Education*, 10(2), 117–133. doi:10.1080/03075078512331378549
- Eraut, M. (1994). *Developing Professional Knowledge And Competence* (p. 260). The Falmer Press. Retrieved from http://www.amazon.com/Developing-Professional-Knowledge-Competence-Michael/dp/0750703318/ref=sr_1_1?s=books&ie=UTF8&qid=1326797691&sr=1-1
- Eraut, M. (2002). Menus for Choosy Diners. *Teachers and Teaching*, 8(3), 371–379. doi:10.1080/135406002100000503
- Eraut, M. (2004). Practice-based evidence. In Thomas. & Pring (Eds.), *Evidence-based practice in education*. Open University Press.
- Eraut, M. (2009). How Professionals Learn through Work. In N. Jackson (Ed.), *Learning to be Professional through a Higher Education* (pp. 1–28). e-Book - <http://learningtobeprofessional.pbworks.com/w/page/15914952/How%20professionals%20learn%20through%20work>. Retrieved from [http://learningtobeprofessional.pbworks.com/w/page/15914952/How professionals learn through work](http://learningtobeprofessional.pbworks.com/w/page/15914952/How%20professionals%20learn%20through%20work)
- Etzioni, A. (1969). *The Semi-Professions and Their Organization - Teachers, Nurses, Social Workers*. New York, London: The Free Press.
- EuropaParlamentet. (2000). *LISBON EUROPEAN COUNCIL 23 AND 24 MARCH 2000 PRESIDENCY CONCLUSIONS* (pp. 1–16). Lissabon. Retrieved from http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/ec/00100-r1.en0.htm
- European Commission. (2000). Memorandum on Lifelong Learning. Retrieved from <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumEng.pdf>
- EVA. (2005a). *Avu og enkeltfags-hf 2005* (p. 104). Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA. (2005b). *FVU, avu og enkeltfags-hf. Resultater fra EVA's evalueringer*. Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA. (2005c). *VUC. Avu og enkeltfags-hf*. Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA. (2010a). *Fastholdelse i uddannelse, Forsøg med mentorstøtte, AOF Nord, notat*. EVA.
- EVA. (2010b). *Opfølgning på evaluering af projekt "Lige muligheder for alle"* (pp. 1–8). EVA. Retrieved from [http://www.eva.dk/projekter/2008/evaluering-af-projektet-lige-muligheder-for-alle/projektprodukter/Opfoelgning paa evaluering af projekt Lige muligheder for alle.pdf](http://www.eva.dk/projekter/2008/evaluering-af-projektet-lige-muligheder-for-alle/projektprodukter/Opfoelgning%20paa%20evaluering%20af%20projekt%20Lige%20muligheder%20for%20alle.pdf)
- EVA. (2013). *Almen voksenuddannelse Evaluering af reformen fra 2009*.
- EVA. (2014). *Voksenpædagogiske læringsmiljøer på VUC Voksenpædagogiske læringsmiljøer. Fokus på avu og hf enkeltfag*. EVA - Danmarks evalueringsinstitut.

- Everton, T., Galton, M., & Pell, T. (2000). Teachers' Perspectives on Educational Research: knowledge and context. *Journal of Education*, 26(2).
- Everton, T., Galton, M., & Pell, T. (2002). Everton educational research and the teacher. *Educational Research and the Teacher*, 4, 373–401.
- Fenstermacher, G. D. (1987a). A Reply to My Critics. *Educational Theory*, 37(4), 413–421. doi:10.1111/j.1741-5446.1987.00413.x
- Fenstermacher, G. D. (1987b). Prologue to My Critics. *Educational Theory*, 37(4), 357–360. doi:10.1111/j.1741-5446.1987.00357.x
- Fenstermacher, G. D. (1994). The Knower and the known: The nature of Knowledge in Research on Teaching'. In L. Darling-Hammond (Ed.), *Review of Research in Education* (pp. 3–51). D.C, Washington, American Educational Research Association.
- Fenstermacher, G. D., & Richardson, V. (1993). The elicitation and reconstruction of practical arguments in teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 25(2), 101–114.
- Fenstermacher, G. D., & Soltis, J. F. (1992). *Approaches to teaching* (2.nd. ed.). New York: Teachers college press, Colombia University.
- Fenwick, T. J. (2000). Expanding Conceptions of Experiential Learning: A Review of the Five Contemporary Perspectives on Cognition. *Adult Education Quarterly*, 50(4), 243–272. doi:10.1177/07417130022087035
- Finansministeriet. (2006). *Aftale om udmøntning af globaliseringspuljen Opfølgning på velfærdsaftalen Opfølgning på aftale om fremtidig indvandring*.
- Fjord Jensen, J. (2002). *Livsbuen. Voksenpsykologi og livsaldre* (2. udgave,.). Gyldendal.
- Flores, M. A. (2006). Being a Novice Teacher in two different settings: struggels, continuties, and discontinuties. *Teachers College Record*, 108(10), 2021–2052.
- Folketinget. (1984). *Forslag til folketingsbeslutning om et 10 punkts program for voksenundervisning og folkeoplysning. Beslutningsforslag nr. B 114, fremsat den 4. apr il 1984 af Ole Vig Jensen (RV), Bilgrav-Nielsen (RV), Estrup (RV) og Niels Helveg Petersen (RV)*.
- Freire, P. (2005). De undertrykkes pædagogik. In K. Illeris & S. Berri (Eds.), *Tekster om voksenlæring* (1st ed.). Roskilde Universitetsforlag.
- Galvez-Martin, M. E. (1997). Who is More Reflective? Inservice or Preservice Teachers? In *Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-Western Educational Research Association* (p. 16). Chicago, IL, October 15-17, 1997. Retrieved from <http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=ED422320>
- Gardiner, W., & Robinson, K. S. (2009). Paired Field Placements: A Means for Collaboration. *The New Educator*, 5(1), 81–94. doi:10.1080/1547688X.2009.10399565
- Gholami, K. (2007). How do teachers reason about their practical knowledge? Representing the epistemic nature of teachers' practical knowledge.
- Gholami, K., & Husu, J. (2010). How does teachers reason about their practice? Representing the epistemic nature of teachers' practical knowledge. *Teacher and Teacher Education*, 26, 1520–1529.
- Gibbs, G. R. (2007). Comparative analysis. In *Analyzing qualitative data*. Sage Publications.
- Gibson, H. L., Bernhard, J., Kropf, A., Ramirez, M. A., & Van Strat, G. A. (2001). Enhancing the science literacy of preservice teachers through the use of reflective journals. In *paper presented at the annual meeting of the national association for research in science teaching*. Washington DC.

- Giorgi, A. (1985). Sketch of a phenomenological Method. In *Phenomenology and Psychological Research* (pp. 8–22). Pittsburg. Duquesne University Press.
- Goodson, I. (2006). The rise of the life narrative. *Teacher Education Quarterly*, 7–21. Retrieved from <http://www.freepatentsonline.com/article/Teacher-Education-Quarterly/158909119.html>
- Gore, J. M., & Gitlin, A. D. (2004). (Re)Visioning the academic-teacher divide: power and knowledge in the educational community. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 10(1), 35–58. Retrieved from <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13540600320000170918>
- Gough, D. (2004). Systematic research synthesis. In G. Thomas & R. Pring (Eds.), *Evidence-based practice in education*. Open University Press.
- Grant, C., & Zeichner, K. M. (1984). On becoming a Reflective Teacher. In C. A. Grant (Ed.), *Preparing for Reflective Teaching* (pp. 1–18). Allyn and Bacon, INC.
- Gregson, J. A., & Sturko, P. A. (2007). Teachers as Adult Learners: Re-Conceptualizing Professional Development. *Journal of Adult Education*, 36(1), 18. Retrieved from <http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=EJ891061>
- Grundtvig, N. (2005). Skolen for livet, N.F.S. Grundtvig. In K. Illeris & S. Berri (Eds.), *Tekster om voksenlæring*. Roskilde Universitetsforlag.
- Gudmundsdottir, S. (1991). Ways of seeing are ways of knowing. The pedagogical content knowledge of an expert English teacher. *Journal of Curriculum Studies*, 23(5), 409–421.
- Gudmundsdottir, S. (1997). INTRODUCTION TO THE THEME ISSUE OF “NARRATIVE PERSPECTIVES ON RESEARCH ON TEACHING AND TEACHER EDUCATION.” *Teaching and Teacher Education*, 13(1), 1–3.
- Gudmundsdottir, S., & Shulman, L. S. (1987). Pedagogical content knowledge: Teachers’ ways of knowing. In Å. L. Strømnes & N. Sjøvik (Eds.), *Teachers thinking. Perspectives and Research*. TAPIR.
- Gundem, B. B. (1995). The role of didactics in curriculum in scandinavia. *Journal of Curriculum and Supervision*, 10(4), 302–316.
- Gundem, B. B., & Hopmann, S. (1996). *Didaktik and/or Curriculum. An internationale Dialogue*. Peter Lang Publishing - American University studies:ser. 14 vol. 41. Retrieved from <http://www.amazon.com/Didaktik-Curriculum-American-University-Education/dp/0820433853>
- Hammerness, K., Darling-Hammond, L., Bransford, J., Berliner, D., Cochran-Smith, M., McDonald, M., & Zeichner, K. (2005). How teachers learn and develop. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world* (pp. 358–389). San Francisco: CA: Jossey-Bass.
- Hammersley, M. (1997). Educational Research and Teaching: A Response to David Hargreaves TTA Lecture. *British Educational Research Journal*, 23(2), 141–161.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1995). Field relations. In M. Hammersley & P. Atkinson (Eds.), *Ethnography. Principles in practice* (second edi.). London and NY.: Routledge.
- Hansen, D. R. (2013). Viljen til forandring i tale og handling - et aktionsanalytisk forskningsprojekt på HF og VUC. *Gymnasiepædagogik*, (93), 6–86.
- Hargreaves, A., & Goodson, I. (1996). Teachers’ Professional Lives: Aspirations and Actualities. In A. Hargreaves & I. Goodson (Eds.), *Teachers’ Professional Lives* (pp. 1–27). London, Washington, D.C.: Falmer Press.
- Hargreaves, D. (1997). In defence of research for evidence-based teaching: A rejoinder to Martyn Hammersley. *British Educational Research Journal*, 23(4).

- Harrington, H. (1995). Fostering reasoning decisions: case-based pedagogy and the professional development of teachers. *Teacher and Teacher Education*, 11(3), 203–214.
- Hastrup, K. (2010). Feltarbejde. In S. Brinkmann & L. Tangaard (Eds.), *2Kvalitative metoder, en grundbog* (1.Udgave. .). Hans Reitzels Forlag.
- Hasu, J. (1995). Teachers' pedagogical mindset - a rhetorical framework to interpret and understand teachers' thinking. In *Paper presented at the 7th Biennial Conference of the International Study Association on Teacher Thinking (ISATT), Ontario, Canada*. Paper presented at the 7th Biennial Conference of the International Study Association on Teacher Thinking (ISATT), Ontario, Canada.
- Hattie, J. A. (2002). What are the attributes of excellent teachers? What are the attributes of excellent teachers? In *Teachers make a difference: What is the research evidence* (pp. 3–26). What are the attributes of excellent teachers? Retrieved from http://www.annedavies.com/pdf/19C_expertteachers_hattie.pdf
- Hattie, J. A. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: towards definition and implementation. *Teacher and Teacher Education*, 11(1), 33–49.
- Hellesnes, J. (2004). En uddannet mand og et dannet menneske – oplæg til et udvidet dannelsesbegreb. In E. L. Dale & K. Krog-Jespersen (Eds.), *Uddannelse og dannelse – læsestykker til pædagogisk filosofi*. Klim.
- Henriksen, S., & Jensen, C. N. (1991a). Om almen voksenuddannelse. In S. Henriksen & C. N. Jensen (Eds.), *Voksenpædagogik og didaktik* (pp. 5–27). Cph.: Danmarks lærerhøjskole.
- Henriksen, S., & Jensen, C. N. (1991b). *voksenpædagogik og didaktik*. Danmarks lærerhøjskole - institut for pædagogik og psykologi.
- Henriksen, S., & Nørgaard, E. (1983). *Vanløsedagbogen – en reformpædagogisk praksis*. Gyldendals pædagogiske bibliotek.
- Hermann, S. (2003). *Et diagnostisk landkort over kompetenceudvikling og læring – pejlinger og skitser*. Learning Lab Denmark.
- Hermann, S. (2005). Kompetencebegrebets udviklingshistorie. *KvaN*, 71, 7–17.
- Hf_loven. (2003). *hf loven - 2003-04 - L 35. Forslag til lov om uddannelsen til højere forberedelseksamen* (Vol. 35, pp. 1–27).
- Hirst, P. H. (1974). Liberal education and the nature of knowledge. In H. Hirst, Paul (Ed.), *Knowledge and the curriculum, a collection of philosophical papers* (pp. 31–32). Routhledge and kegan Paul.
- Hjort, K. (1993). Lærere-elev samspil. In H. Cornelius & K. Schnack (Eds.), *Voksenpædagogisk opslagsbog* (1. udgave,.). Christian Ejlers forlag.
- Hjort, K. (2006). Professionalisering af arbejdet med mennesker - honnet ambition eller demokratisk nødvendighed? *FTF Fokus, OKT(4)*. Retrieved from <http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:Professionalisering+af+arbejdet+med+mennesker+#2>
- Hjort, K., & Raae, P. (1999). Med Grundtvig på Internettet. In C. N. Jensen (Ed.), *Om voksenundervisning. grundlag for pædagogiske og didaktiske refleksioner* (pp. 419–433). Billesø & Baltzer.
- Hoover, L. A. (1994). Reflective writing as a window on preservice teachers' thought processes. *Teaching and Teacher Education*, 10(1), 83–93.

- Hopmann, S., & Riquarts, K. (1995). Didaktik and/or Curriculum: Basic Problems of Comparative Didaktik. In *Didaktik and/or Curriculum* (pp. 9–31). Kiel, Germany: Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften.
- Hopmann, S., & Riquarts, K. . (2000). Starting a dialogue: a beginning conversation between didaktik and the curriculum tradition. In I. Westbury, S. Hopmann, & K. Riquarts (Eds.), *teaching and reflective practice*. Lawrence Erlbaum Ass.
- Huberman, M. (1983). Recipes for Busy Kitchens: A Situational Analysis of Routine Knowledge Use in Schools. *Science Communication*, 4(4), 478–510. doi:10.1177/0164025983004004002
- Huberman, M. (1989). The professional life cycle of teachers. *Teachers College Record*, 91, 31–57.
- Hviid, M. K. (2009). *MED ALMENE VUC-FAG PÅ ARBEJDE. En undersøgelse af kursusdeltagernes læring, sociale positioner og positioneringer i virksomhedsforlagte uddannelsesforløb*. Aalborg universitet.
- Hyldgaard, K. (2006). *Videnskabsteori - en grundbog til de pædagogiske fag* (1. udgave.). Roskildes universitetsforlag.
- Høyrup, S., & Pedersen, K. (2004). Lærings- og kompetencebegrebet i arbejdslivsforskning. In K. Illeris (Ed.), *Udspil om læring i arbejdslivet*. Roskilde Universitetsforlag.
- Illeris, K. (1999a). Fejlforståelser om undervisning. In C. N. Jensen (Ed.), *10m voksenundervisning. grundlag for pædagogiske og didaktiske refleksioner*. Billesø & Baltzer.
- Illeris, K. (1999b). *Læring - aktuel læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx* (p. 206). Roskilde Universitetsforlag.
- Illeris, K. (1999c). Læring, motivation og livsaldre. In K. Illeris (Ed.), *Læring - aktuel læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx* (1. udgave.). Roskilde Universitetsforlag.
- Illeris, K. (2003). *Voksenuddannelse og voksenlæring*. Roskilde Universitetsforlag.
- Illeris, K. (2004a). *Adult Education and Adult Learning*. Roskilde University Press.
- Illeris, K. (2004b). Adult learning. In *Adult education and adult learning* (1. udgave.). Roskilde University Press.
- Jacobsen, B. (1993). Livserfaring. In H. Cornelius & K. Schnack (Eds.), *Voksenpædagogisk opslagsbog* (1. udgave.). Christian Ejlers folag.
- Jacobsen, B. (1996). *Voksenundervisning og livserfaring : mål og metoder* (1. udgave.,). Christian Ejlers folag.
- Jacobsen, B. (1999). AVU i pædagogisk fugleperspektiv - tanker i anledningen af revision af fagbeskrivelserne og undervisningsvejledningerne. In C. N. Jensen (Ed.), *Om voksenundervisning. Grundlag for pædagogiske og didaktiske refleksioner* (pp. 412–418). Billesø & Baltzer.
- Jacobsen, B. (2001). AVU - Klædt på til fremtiden. *Uddannelse, UVM*, 9.
- Jank, W., & Meyer, H. (2006a). Didaktikkens grundspørgsmål. In W. Jank & H. Meyer (Eds.), *Didaktiske modeller*. Gyldendal.
- Jank, W., & Meyer, H. (2006b). Læringsteoretisk didaktik. In *Didaktiske modeller*. Gyldendal.
- Jarvis, P. (1992). *Paradoxes of Learning, on Becoming an Individual in Society*. Jossey-Bass Publishers, San Francisco.
- Jarvis, P. (2001). Malcolm S Knowles. In P. Jarvis (Ed.), *Twentieth Century Thinkers in Adult & Continuing Education* (2. ed., pp. 144–159). Kogan Page.

- Jarvis, P. (2002). Certificating Teachers of Adults: an epistemological discussion. In B. Wahlgren, S. Danneskiold-Samsøe, L. Hemmingsen, & A. Larseon (Eds.), *Fokus på voksenlæreren* (pp. 195–210). UVM. Undervisningsministeriets temahæfte nr. 1.
- Jerlang, E. (2002). Erik Homburger Eriksons psykoanalytiske ego-teori. In E. Jerlang (Ed.), *Udviklingspsykologiske teorier* (3, udgave,.). Gyldendal Uddannelse, Socialpædagogisk bibliotek.
- Jørgensen, C., & Onsberg, M. (1999). Argumentmodellen. In C. Jørgensen & M. Onsberg (Eds.), *Praktisk argumentation* (2. udgave,.). Teknisk Forlag.
- Kagan, D. M. (1992). Implication of Research on Teacher Belief. *Educational Psychologist*, 27(1), 65–90. Retrieved from http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15326985ep2701_6
- Kagan, S., & Stenlev, J. (2006). *Cooperative Learning*. Alinea: København.
- Kansanen, P. (1999). The way Thinking Is Once Again. In *Discussions on some educational issues VIII* (pp. 29–40). department of teacher education, university of Helsinki.
- Kant, I. (1996). Besvarelse af spørgsmålet: Hvad er oplysning. In M. H. Jeppesen (Ed.), *Oplysning, historie, fremskridt*. Aarhus: Skyttegravserien.
- Kaplan, D., Rupley, W., & Sparks, J. (2007). Comparing traditional journal writing with journal writing shared over e-mail list serves as tools for facilitating reflective thinking: A study of preservice teachers. *Journal of Literacy*, 39(3), 357–387.
- Karpatschof, B. (2010). Den kvalitative undersøgelsesforms særlige kvaliteter. In L. Tanggard & S. Brinkmann (Eds.), *Kvalitative metoder, en grundbog* (1. udg. 4.). Hans Reitzels Forlag.
- Kelchtermans, G. (1993a). Getting the story, understanding the lives: From career stories to teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 9(5-6), 443–456. Retrieved from <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0742051X9390029G>
- Kelchtermans, G. (1993b). Teachers and their career story: A biographical perspective on professional development. In D. Day, J. Calderhead, & P. Denicolo (Eds.), *Research on teacher thinking: Understanding professional development* (Falmer., pp. 198–220). London.
- Kelchtermans, G. (1994). Biographical methods in the study of teachers' professional development. In I. Carlgren, G. Handal, & S. Vaage (Eds.), *Teachers' minds and actions. Research on teachers' thinking and practice* (pp. 221–232). London: Falmer.
- Kennedy, A. (2005). Models of Continuing Professional Development: a framework for analysis. *Journal of In-Service Education*, 31(2), 235–250. doi:10.1080/13674580500200277
- King, K. P., & Lawler, P. A. (2003). Trends and Issues in the Professional. Development of Teachers of Adults. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 98(Summer), 5–14.
- Kitchen, J. (2009). Relational teacher development: Growing collaboratively in a hoping relationship. *Teacher Education Quarterly*, 36(2), 45–62. Retrieved from <http://www.freepatentsonline.com/article/Teacher-Education-Quarterly/209477032.html>
- KL. (2005). *Forskning, der kan bruges - nyorientering af den pædagogiske forskning* (p. 32). Retrieved from http://www.kl.dk/ImageVaultFiles/id_32879/cf_202/Forskning_der_kan_bruges.PDF
- KL. Fakta om folkeskolereformen (2013).
- KL_Danske_Regioner_Indenrigs-og-Socialministeriet. (2009). *Status for kommunalreformens gennemførelse* (pp. 1–96). Retrieved from http://www.regioner.dk/~media/Filer/Om_regionerne/Status-kommunalreform-gennemfoerelse-09.ashx

- Klafki, W. (1983). Kategorial dannelse – Bidrag til en dannelsesteoretisk fortolkning af den moderne didaktik. In S. E. Nordenbo (Ed.), *udvalgte artikler v. Nordenbo, S.E Kategorial dannelse og kritisk-konstruktiv pædagogik*. Nyt Nordisk Forlag.
- Klafki, W. (2001). *Dannelsesteori og didaktik – nye studier*. Forlaget Klim.
- Klewe, L. (2002). *Frafald fra undervisningen og frafald af prøver på avu og hf-enkeltfag*. DPU forlag.
- Klinkby, E. (1987). Voksenprofil. *Uddannelse, UVM.*, 20(4), 199–203.
- Klinkby, E. (1993). Almen Voksenuddannelse og arbejdsmarkedet. *Uddannelse, UVM.*, 26(5), 250–252.
- Klinkby, E. (2004). *Historien om VUC – fra teknisk forberedelse til livslang læring*. Roskilde Universitetsforlag.
- Klitmøller, J. (2013). Fænomologisk læringsteori. In A. Qvortrup & M. Wiberg (Eds.), *Læringsteori og didaktik* (1. udgave,.).
- Knowles, M. S. (1970). *The modern practice of adult education: Androgogy versus pedagogy*. New York.
- Knowles, M. S., Holton III, E., & Swanson, R. A. (2005). *The Adult Learner. The definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development* (Sixth Edit.). London: Elsevier Inc.
- Kontanthjælpsreform. (2013). *LOV nr. 895 af 04/07/2013 - Lov om ændring af lov om en aktiv beskæftigelsesindsats, lov om ansvaret for og styringen af den aktive beskæftigelsesindsats og forskellige andre love*. Retrieved from <https://www.retsinformation.dk/Forms/r0710.aspx?id=152756>
- Korsgaard, O. (1997). *Kampen om lyset. Dansk voksenoplysning gennem 500 år*. Gyldendal.
- Korsgaard, O. (1999a). *Kundsskabskapløbet. Uddannelse i videnssamfundet*. Gyldendal.
- Korsgaard, O. (1999b). Nordisk folkeoplysning - udvikling eller afvikling? In C. N. Jensen (Ed.), *Om voksenundervisning. grundlag for pædagogiske og didaktiske refleksioner*. Billesø & Baltzer.
- Korthagen, F. A. J., & Kessels, J. P. A. (1999). Linking Changing Theory and Practice: changing the pedagogy of teacher education. *Educational Research*, 28(4), 4–17.
- Kowalchuk, E. (1997). Differing Perceptions of Art and Teaching- Examining How Beginning and Experienced Teachers Think about Art in Instruction. In *Paper presented at the Symposium "Stories about Perception: Honouring the Work of Ron MacGregor."* Vancouver, British Columbia, Canada, June 27-28, 1997.
- Kragelund, L. (2009). Obser-viewet en metode til at generere data i kvalitativ forskning. *Nationalt Center for Kompetenceudvikling*.
- Kragelund, L. (2011a). Obser-views: metode til at generere data og lærerum for undersøgelser og informant. In S. Glasdam (Ed.), (1st ed., pp. 131–138). Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.
- Kragelund, L. (2011b). Student nurses' learning processes in interaction with psychiatric patients: a qualitative investigation. *Nurse Education in Practice*, 11(4), 260–7. doi:10.1016/j.nepr.2010.11.019
- Kragelund, L. (2011c). The windmill of learning processes: a learning and teaching tool for student nurses and mentors. *Nurse Education Today*, 31(1), 54–8. doi:10.1016/j.nedt.2010.03.015
- Krogh. (2004). OECD-rapport om folkeskolen – til debat. *Undervisningsministeriets Tidsskrift*, 8(Uddannelse).
- Krogh-Jespersen, K. (2005). *Lærerprofessionalitet – illusion og vision!* Forlaget Klim.
- Kroth, M., & Boverie, P. (2009). Using the Discovering Model to Facilitate Transformational Learning and Career Development. *Journal of Adult Education*, 38(1), 43–47. Retrieved from http://www.michaelkroth.com/resources/using_the_discovering_model.pdf

- Kvale, S. (1997). *InterView. En introduktion til det kvalitative forskningsinterview* (1, 14. opl.). Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, S. (1999). En pædagogisk rehabilitering af mesterlæren? In C. N. Jensen (Ed.), *Om voksenundervisning. grundlag for pædagogiske og didaktiske refleksioner* (pp. 355–368). Billesø & Baltzer.
- Kyrstein, J., & Vestergaard, E. (2001). *Undervisning og læring. Grundbog i didaktik* (1. udgave.). Rosinante.
- Landrum, T., Cook, B., Tankersley, M., & Fitzgerald, S. (2002). Teacher perceptions of the trustworthiness, usability, and accessibility of information from different sources. *Remedial and Special Education, 23*, 42–48. Retrieved from <http://rse.sagepub.com/content/23/1/42.short>
- Larsen, C. A. (1969). Didaktik. Om didaktikken som planlægningsvirksomhed og om dens systematiske placering i pædagogikken. In *Pædagogik og fag*. Aalborg: Aalborg Seminarium.
- Lauersen, P. F. (1999a). At lære at forstå. In C. N. Jensen (Ed.), *Om voksenundervisning. grundlag for pædagogiske og didaktiske refleksioner*. Billesø & Baltzer.
- Lauersen, P. F. (1999b). Refleksion og refleksivitet. In H. Cornelius & K. Schnack (Eds.), *Voksenpædagogisk Opslagsbog*. Christians Ejlers' Forlag.
- Lauersen, P. F. (2006). Hvad virker i undervisning. *Folkeskolen, Folkeskole*(maj), web. Retrieved from <http://www.folkeskolen.dk/~Documents/181/42581.pdf>
- Lauersen, P. F., Moos, L., Olesen, H. S., & Weber, K. (2007). *Professionalisering – en grundbog*. Roskilde Universitetsforlag.
- Laursen, P. F. (2007). Student Teachers' Conceptions of Theory and Practice in Teacher Education Student Teachers' Conceptions of Theory and Practice in Teacher Education. In *Paper presented at the biannual ISATT conference, Brock University, July 2007* (pp. 1–11).
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lawler, P. A. (2003). Teachers as Adult Learners: A New Perspective. *New Directions for Adult and Continuing Education, 98*(Summer), 15–22. doi:10.1002/ace.95
- Lawler, P. A., & King, K. P. (2003). Changes, challenges, and the future. *New Directions for Adult and Continuing Education, 2003*(98), 83–92. Retrieved from <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ace.103/abstract>
- Leinhardt, G. (1989). A contrast of novice and expert competence in math lessons. In J. Lowyck & C. M. Clark (Eds.), *Teacher thinking and professional action*. Leuven University Press.
- Leinhardt, G. (1990). Capturing craft knowledge in teaching. *Educational Researcher, 19*(2), 18–25. Retrieved from <http://edr.sagepub.com/content/19/2/18.short>
- Lieberman, A. (1995). Practices that support teacher development. *Phi Delta Kappan, 76*(8), 1–8.
- Lindeman, E. (1956). *The democratic man : Selected writings of Eduard C. Lindeman*. (with a foreword by M. O. Robert Gessner, Ed.). Boston.
- Little, J. W. (1993). Teachers' Professional Development in a Climate of Educational Reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 15*(2), 129. Retrieved from <http://epa.sagepub.com/content/15/2/129.short>
- Livingston, C., & Borko, H. (1989). Expert-Novice Differences in Teaching: A Cognitive Analysis and Implications for Teacher Education. *Journal of Teacher Education, 40*(4), 36–42. doi:10.1177/002248718904000407

- Loeng, S. (1999). Finnes det en voksenpedagogikk? In C. Nejist Jensen (Ed.), *Om voksenundervisning. grundlag got pædagogiske og didaktiske refleksjoner* (1st ed., pp. 13–23). Billesø & Baltzer.
- Lopez, C. S. (1999). Om utviklingen af lærerprofessionalisme. In N. C. Jensen (Ed.), *Om voksenundervisning. grundlag for pædagogiske og didaktiske refleksjoner* (pp. 434–439). Billesø & Baltzer.
- Lortie, D. C. (2002). *Schoolteacher. A Sociological Study. With a New Preface*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Lowyck, J., & Clark, C. M. (1989). Preface. In J. Lowyck & M. Clark, C. (Eds.), *Teacher thinking and professional action*. Leuven University Press.
- Lund, L., & Wahlgren, B. (2010). *Cooperative Learning i voksenundervisningen - læring og lærerkompetencer. Midtvejsvaluering af VUC-projektet "Det samarbejdende klasserum."* NCK - Nationalt Center for Kompetenceudvikling.
- Lund Larsen, L. (2009a). *Evidens der virker? - en diskussion af hvordan evidens kan kvalificere lærerens pædagogiske praksis*. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.
- Lund Larsen, L. (2009b, August). Evidens i lærerens pædagogiske praksis 11.08.09 | *Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, DPU, Aarhus Universitet.*, 1–2. Retrieved from <http://edu.au.dk/aktuelt/nyhed/artikel/evidens-i-laererens-paedagogiske-praksis/>
- Lund Larsen, L., & Hejlesen, S. (2003). *Mi-spillet: Fra teori til et spil i praksis, lærervejledning og spil* (p. 37). MI-Spillet.dk, CD-ROM. Retrieved from Mi-spillet.dk
- Lund Larsen, L., & Wahlgren, B. (2010). Effects of teacher training. In R. Egetenmeyer & N. Ekkehard (Eds.), *Teachers and Trainers in Adult and Lifelong Learning: Asian and European Perspectives* (1st ed., pp. 79–84). Frankfurt am Main: Peter Lang. Retrieved from <http://books.google.com/books?id=OOzRT2mq6yYC&pgis=1>
- Luttenberg, J., & Bergen, T. (2008). Teacher reflection: the development of a typology. *Teachers and Teaching*, 14(5), 543–566. doi:10.1080/13540600802583713
- Løfsnæs, E. (2000). Teachers' Thinking and Planning in the Subject of Social Studies in Small Non-Graded Schools in Norway. In *proceedings of the international conference on rural communities and identities in the global millennium* (p. 9). British Columbia, Canada.
- Løfsnæs, E. (2002). "Gyldighet og "takt" i samfunnskunnskapsundervisningen. Læreres tenkning og undervisningsplanlegging i sam-funnskunnskap på fâdeltskolens mellomtrin." Dr. Politik-afhandling, Pædagogisk institutt. Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse. Norges teknisk naturvitenskapelige universitet, NTNU, Trondheim.
- Løvlie, L. (1972). Universitetspegaogikk - eller debatten som ble vekk. In N. Mediaas, J. Houge-Thiis, S. Haga, J. Ellingjord, & B. Bjørklid (Eds.), *Etablert pedagogikk - makt eller avmakt?* (pp. 29–35). Gyldendal Nordisk Forlag - Oslo.
- Løvlie, L. (1997). Rousseau og den paradoksale oppdragelsen'. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 3+4.
- MacBeath, J., & Mortimer, P. (2001). School effectiveness and improvement: the story so far. In *Improving school effectiveness*. Open University Press.
- Madsen, C., & Munch, P. (1980). Indledning til en klassiker. In *John Dewey. Demokrati og uddannelse*. Klim.
- Mansour, N. (2009). Science Teachers' Beliefs and Practices : Issues, Implications and Research Agenda. *International Journal of Environmental & Science Education*, 4(1), 25–48. Retrieved from http://www.ijese.com/IJESE_v4n1_Mansour.pdf
- Marquard, M., Bang, S. W., & Wahlgren, B. (2014). *Kulturkurset - To sideløbende udviklingsprojekter på VUC&HF Nordjylland* (p. 36). NCK - National Center for Kompetenceudvikling.

- Marquard, M., & Sørensen, H. S. (2011). *Den nordiske voksenlærer – en kortlægning af kompetencekrav til voksenlærere og uddannelsesmuligheder inden for det voksenpædagogiske område i de nordiske lande. Nationalt Center for Kompetenceudvikling, Aarhus Universitetet. Nationalt Center for Kompetenceudvikling, Aarhus Universitetet.*
- McAlpine, L., & Weston, C. (2000). Reflection: Issues related to improving professors' teaching and students' learning. *Instructional Science*, 28(5), 363–385. Retrieved from <http://www.springerlink.com/index/u700542633304744.pdf>
- McMurtry, J. (1991). Education and the Market Model. *Journal of Philosophy of Education Society of Great Britain*, 25(2), 209–217.
- Meijer, P., de Graaf, G., & Meirink, J. (2011). Key experiences in student teachers' development. *Teachers and Teaching*, 17(1), 115–129. Retrieved from <http://www.informaworld.com/openurl?genre=article&doi=10.1080/13540602.2011.538502&magic=crossref|D404A21C5BB053405B1A640AFFD44AE3>
- Merriam, S. B., Baumgartner, R. S., & Caffarella, L. M. (2007). Knowles's Andragogy, and Models of Adults Learning by McClusky, Illeris, and Jarvis. In L. M. Merriam, S. B., Caffarella, R. S., & Baumgartner (Ed.), *Learning in Adulthood. A Comprehensive Guide* (3. ed., pp. 79–104). Jossey-Bas.
- Merriam, S. B., Caffarella, R. S., & Baumgartner, L. M. (2007a). *Learning in Adulthood. A Comprehensive Guide* (3. edition.). Jossey-Bass.
- Merriam, S. B., Caffarella, R. S., & Baumgartner, L. M. (2007b). Reflections on learning in adulthood. In S. B. Merriam, R. S. Caffarella, & L. M. Baumgartner (Eds.), *Learning in Adulthood. A Comprehensive Guide* (3rd ed.). Jossey-Bass.
- Merriam, S. B., Caffarella, R. S., & Baumgartner, L. M. (2007c). Self-Directed Learning. In S. B. Merriam, R. S. Caffarella, & L. M. Baumgartner (Eds.), *Learning in Adulthood. A Comprehensive Guide* (3rd ed.). Jossey-Bas.
- Merriam, S. B., Caffarella, R. S., & Baumgartner, L. M. (2007d). Traditional learning theories. In S. B. Merriam, R. S. Caffarella, & L. M. Baumgartner (Eds.), *Learning in Adulthood. A Comprehensive Guide* (3rd ed.). Jossey-Bass Publishers.
- Meyer, H. (2012). *Hvad er god undervisning?* Gyldendals lærerbibliotek.
- Mezirow, J. (2005). At lære at tænke som en voksen. In K. Illeris & S. Berri (Eds.), *Tekster om voksenlæring 2* (2000, fra:). Roskilde Universitetsforlag.
- Moderniseringsstyrelsen. Cirkulære om overenskomst for lærere og pædagogiske ledere ved gymnasieskoler mv . (2013).
- Molander, A., & Grimen, H. (2010). Understanding professional discretion. In G. Svensson, Lennart & J. Evetts (Eds.), *Sociology of professions: Continental and Anglo-Saxon traditions* (pp. 167–186). Daidalos.
- Moos, L. (2004). Relationsprofessioner – hvem er de? In L. Moos, J. Krejsler, & P. F. Lauersen (Eds.), *Relationsprofessioner – lærere, pædagoger, sygeplejersker, sundhedsplejere, socialrådgivere og mellemledere*. DPU forlag.
- Moos, L., Krejsler, J., Hjort, K., Lauersen, P. F., & Bønløkke Braad, K. (2006). *Evidens i uddannelse?* Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Morgan, B. A. (1993). Practical rationality: a self-investigation. *Journal of Curriculum Studies*, 25(2), 115–124.
- Muchmore, J. A. (2001). The Story of “Anna”- A Life History Study of the Literacy Beliefs and Teaching Practices of an Urban High School English teacher. *Teacher Education Quarterly*, 28(3), 89–110.

- Muijs, D., & Reynolds, D. (2001a). Behaviour management. In *Effective teaching – evidence and practice, second edition* (Vol. 4). Sage Publications, London, Thousand Oaks, New Delhi.
- Muijs, D., & Reynolds, D. (2001b). Classroom management. In *Effective teaching – evidence and practice, second edition*. Sage Publications, London, Thousand Oaks, New Delhi.
- Mullen, E. J. L., & Streiner, D. (2004). The Evidence For and Against Evidence-Based Practice. *Brief Treatment and Crisis Intervention*, 4(2).
- Munby, H., & Russell, T. (1994). The Authority of Experience in Learning to Teach: Messages from a Physics Methods Class. *Journal of Teacher Education*, 45(2), 86–95. doi:10.1177/0022487194045002002
- Negt, O. (2005). Sociologisk fantasi og eksemplarisk indlæring. In K. Illeris & S. Berri (Eds.), *Tekster om voksenlæring* (1st ed.). Roskilde Universitetsforlag.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19(4), 317–328. Retrieved from <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0022027870190403>
- Nielsen, K. (2013). Læring i et situeret perspektiv. In A. Qvortrup & M. Wiberg (Eds.), *Læringsteori og didaktik* (1. udgave.). Hans Reitzels Forlag.
- Nordenbo, S. E. (2002). Bildung and the thinking of Bildung. *Journal of the Philosophy of Education*, 36(3), 341–352. doi:10.1111/1467-9752.00280
- Nordenbo, S. E. (2008). Fra progressiv til liberal pædagogik. In F. Collin & J. Faye (Eds.), *Ideer vi lever på. Humanistisk viden i videnssamfundet*. København: Akademisk forlag.
- Nordenbo, S., Søgaard Larsen, M., Tiftikçi, N., Wendt, R., & Østergaard, S. (2008). Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole - Et systematisk review udført for Kunnskapsdepartementet, Oslo. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, København: DPU.
- Nørgaard, E. (2000). Pædagogik og kulturradikalisme. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 3.
- Olsen, J. V. (2012, October). Dannelse eller kompetence? – en pseudo-diskussion. Interview med Per Fibæk Lauersen. *Folkeskolen.dk*. Retrieved from <http://www.folkeskolen.dk/517565/dannelse-eller-kompetence--en-pseudo-diskussion>
- Orland-Barak, L., & Yionen, H. (2007). When theory meets practice: What student teachers learn from guided reflection on their own classroom discourse. *Teacher and Teacher Education*, 23, 957–969.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Education Research*, 62(3), 307–332.
- Parsons, T. (1939). The profession and social structure. *Social Forces*, 17(4), 457–467.
- Pendlebury, S. (1990). Practical Arguments and Situational Appreciation in Teaching. *Educational Theory*, 40(2), 171–179.
- Peterson, R., & Treagust, D. (1995). Developing Preservice Teachers' Pedagogical Reasoning Ability. *Research in Science Education*, 25(3), 291–305.
- Pless, M., & Hansen, N. M. (2010). *Hf på VUC - et andet valg*. CeFU.
- Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension*. The University of Chicago Press.
- Posner, G. (1992). *Field Experience: A Guide to Reflective Thinking* (3rd ed.). Longman.
- Pratt, D. (1988). Andragogy as A Relational Construct. *Adult Education Quarterly*, 38(3), 160–172. doi:10.1177/0001848188038003004

- Pratt, D. (1992). Conceptions of teaching. *Adult Education Quarterly*, 42(4), 203–220.
doi:10.1177/074171369204200401
- Pratt, D. (1998). *Five perspectives on teaching in adult and higher education* (1st ed.). Malabar, Fla. :: Krieger Pub. Co.,. Retrieved from <http://www.worldcat.org/title/five-perspectives-on-teaching-in-adult-and-higher-education/oclc/646390776?referer=di&ht=edition>
- Rantzau-Meyer, M. (1999). Vejledning. In H. Cornelius & K. Schnack (Eds.), *Voksenpædagogisk opslagsbog* (1. udgave., pp. 310–317). Christian Ejlers folag.
- Rasmussen, J. (2012). Moderne pædagogik - forskning, profession, praksis. In *Gyldedals pædagogiske håndbog - otte tilgange til pædagogik* (1. oplag.). Gyldendals lærerbibliotek.
- Rasmussen, J., Kruse, S., & Holm, C. (2007). Hvad konstituerer pædagogisk professionsviden? In *Viden om uddannelse*. Hans Reitzels Forlag.
- Raudaskoski, P. (2010). Observationsmetoder (herunder videoobservation). In S. Brinkmann & L. Tangaard (Eds.), *2Kvalitative metoder, en grundbog* (1. udgave.,.). Hans Reitzels Forlag.
- Regeringen. (2003). *Aftale af 28. maj 2003 om reform af de gymnasiale uddannelser - mellem Regeringen (Venstre og Det Konservative Folkeparti) og Socialdemokraterne , Dansk Fol- keparti , Socialistisk Folkeparti , Det Radikale Venstre og Kristeligt Folkeparti* (pp. 1–29).
- Regeringen. (2004). *Aftale om strukturreform mellem regeringen og Dansk Folkeparti - juni 2004*.
- Regeringen. (2009). *Aftale mellem regeringen, Socialdemokraterne, Dansk Folkeparti og Det Radikale Venstre om: Flere unge i uddannelse og job (5. november 2009)*.
- Regeringen. (2010). *GenoprettingsPakken. Danmark ud af krisen - regningen betalt*.
- Regeringen. (2011). *Et danmark, der står sammen. Regeringsgrundlaget okt. 2011*.
- Regeringen. (2013). *Aftale mellem regeringen - S, R, SF, og V, DF om et fagligt løft af folkeskolen*, 1–32.
- Regeringen. (2014a). *Aftaletekst - aftale om bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser* (p. 68). Regeringen (Socialdemokraterne og Radikale Venstre), Venstre, Dansk Folkeparti, Socialistisk Folkeparti, Konservative Folkeparti og Liberal Alliance.
- Regeringen. (2014b). *Fakta: aftale om reform af erhvervsuddannelserne 2015* (p. 3). Regeringen (Socialdemokraterne og Radikale Venstre), Venstre, Dansk Folkeparti, Socialistisk Folkeparti, Konservative Folkeparti og Liberal Alliance.
- Regeringen_DA_LO. (2014). *Aftale tekst - aftale om 1 mia. kr. til mere og bedre voksen- og efteruddannelse*. Retrieved from http://uvm.dk/~media/UVM/Filer/Udd/Voksne/PDF14/140507_Aftaletekst.ashx
- Region Hovedstaden. (2011). *Nye lærerroller på VUC – Øget gennemførelse gennem social ansvarlighed*. VUC Lyngby, HF & VUC Nordsjælland, VUC Vestegnen, VUF og VUC Hvidovre - Amager S.
- Reynolds, D. (1997). School effectiveness: Retrospect and prospect. *Scottish Educational Review*, 29(2), 97–113.
- Reynolds, D. (1998). Teacher Effectiveness: Better Teachers, Better Schools. *Research Intelligence*, 66(oktober).
- Reynolds, D., Stringfield, S., Teddlie, C., & Creemers, B. (2002). The intellectual end policy context. In G. Reynolds, D., Creemers, B., Stringfield, S., Teddlie, C. & Schaffer (Ed.), *World Class Schools – international perspectives on school effectiveness*. RoutledgeFalmer.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Siluka, T. J. Buttery, & E. Guyton (Eds.), *Handbook of research on teacher education: A project of the Association of teacher Educators* (2nd ed., Vol. 2, pp. 102–119). New York: Macmillan Library references. Retrieved from

- <http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:The+role+of+attitudes+and+beliefs+in+learning+to+teach#0>
- Rickinson, M. (2007). How might we Enhance the Role of Research in the Development of Education for Sustainable Development? In I. Bjørneloo & E. Nyberg (Eds.), *Drivers and barriers for implementing learning for sustainable development in pre-school through upper secondary and teacher education* (pp. 55–66). UNESCO. Education for Sustainable Development in Action Technical Paper N° 4 - 2007.
- Rickinson, M., Burrow, C., & Mcleod, S. (2004). What on Earth Has Research Got to Do with Me? *Teacher Development*, 8(2&3), 201–220.
- Rieper, O., & Foss, Hansen, H. (2007). *Metodedebatten om evidens*. AKF forlaget.
- Rogers, C. (2005). Mellemmenneskelige relationer og facilitering af læring. In K. Illeris & S. Berri (Eds.), *Tekster om voksenlæring*. Roskilde Universitetsforlag.
- Romano, M. E. (2006). ““ Bumpy moments ”” in teaching : Reflections from practicing teachers. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 973–985. doi:10.1016/j.tate.2006.04.019
- Ross, D. D. (1989). First Steps in Developing A Reflective Approach. *Journal of Teacher Education*, 40(2), 22–30. doi:10.1177/002248718904000205
- Roth, R. a. (1989). Preparing the Reflective Practitioner: Transforming the Apprentice through the Dialectic. *Journal of Teacher Education*, 40(2), 31–35. doi:10.1177/002248718904000206
- Rousseau, J. J. (1968). Emile (uddrag fra udg. 1762). In I. G. Christensen (Ed.), *Læsestykker til opdragelsens historie*. København: Gyldendals pædagogiske bibliotek.
- Rowe, K. (2003). The Importance of Teacher Quality as a Key Determinant of Students’ Experiences and Outcomes of Schooling. In *ACER Research Conference 2003 - Building Teacher Quality: What does the research tell us?* (pp. 15–23).
- Russel, T., & Munby, H. (1991). Reframing: The role of the experience in developing teachers’ professional knowledge. In D. A. Schön (Ed.), *The reflective turn - case studies in and on educational practice* (pp. 164–187). Teachers college press, Columbia University.
- Russell, T. (1988). From preservice teacher education to first year of teaching: A study of theory into practice. In J. Calderhead (Ed.), *Teacher’s professional learning* (pp. 13–34). London. Retrieved from <http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:From+preservice+teacher+education#8>
- Russell, T. (1994). Teaching To Better Understand How a Teacher Learns To Teach- Can the Authority of Personal Experience Be Taught? In *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association* (p. 14). New Orleans, LA. April 4-10, 1994. Retrieved from <http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=ED376123>
- Rønholt, H., Holgersen, S.-E., Fink-Jensen, K., & Nielsen, A.-M. (2003a). Fænomenologi som filosofi og metode. In *Video i pædagogisk forskning – krop og udtryk i bevægelse*. København: Institut for Idræt, Kbh.s Universitet og Forlaget Hovedland.
- Rønholt, H., Holgersen, S.-E., Fink-Jensen, K., & Nielsen, A.-M. (2003b). Hermeneutik som metode. In *Video i pædagogisk forskning – krop og udtryk i bevægelse*. København: Institut for Idræt, Kbh.s Universitet og Forlaget Hovedland.
- Raae, P. H., & Christensen, T. S. (2008). *Evaluering af hf efter reformen* (p. 121). Retrieved from http://www.uvm.dk/~media/UVM/Files/Aktuelt/PDF08/080401_evaluering_hf_etter_reformen_final.ashx
- Salling Olesen, H. (1993). Kvalifikation og kompetence. In H. Cornelius & K. Schnack (Eds.), *Voksenpædagogisk opslagsbog* (pp. 203–214). Christian Ejlers folag.

- Saugstad, T. (2000). Teaching between skill and philosophy by a philosophy of skills. interview with Hubert Dreyfus. *Nordisk Pædagogik*, 20(2), 107–116.
- Scavenius, C., & Wahlgren, B. (1994). *VUC-profil. Voksenuddannelsescentrenes profil. 1. delrapport*. UVM, Undervisningsministeriet.
- Schlosser, R. W., Wendt, O., & Sigafos, J. (2007). Not all systematic reviews are created equal: Considerations for appraisal. *Evidence-Based Communication Assessment and Intervention*, 1(3), 138–150.
- Schnack. (1998). Handlekompetence. In N. J. Bisgaard (Ed.), *Pædagogiske teorier* (3rd ed.). Billesø & Baltzer.
- Schnack. (2002a). Curriculum. In K. Muschinsky, L.J & Schnack (Ed.), *Pædagogisk opslagsbog*. Christian Ejlers folag.
- Schnack. (2002b). Didaktik. In L. J. Muschinsky & K. Schnack (Eds.), *Pædagogisk opslagsbog* (pp. 66–74). Christian Ejlers folag.
- Schnack. (2004a). Didaktik på kryds og tværs. In K. Schnack (Ed.), *'Didaktik på kryds og tværs'*. CPH.: DPU forlag.
- Schnack, K. (2002c). Dannelse. In L. J. Muschinsky & K. Schnack (Eds.), *Pædagogisk opslagsbog*.
- Schnack, K. (2003). Almendannelse som demokratisk dannelse. *Undervisningsministeriets Tidsskrift*, 2.
- Schnack, K. (2004b). Dannelsens indhold som didaktikkens emne. In K. Schnack (Ed.), *Didaktik på kryds og tværs*. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Schnack, K. (2005). Handlekompetence og politisk dannelse. In B. B. Jensen & K. Schnack (Eds.), *Handlekompetence som didaktisk begreb. Didaktiske studier bd. 2*. Danmarks lærerhøjskole, København.
- Schou, L. R. (2006). Det danske skolesyns internationalisering – et onde eller et gode? *KvaN*, 74(26).
- Schou, L. R. (2012). Læreren som mester, som meddeler, som terapeut og som maieutiker. In C. Madsen (Ed.), *Grundbog i pædagogik til lærerfaget*. (pp. 203–219). Klim, Aarhus.
- Schou, L. R. (2013). Dannelsesbegrebet: et tidssvarende begreb? In M. Pahuus (Ed.), *Dannelse i en læringstid* (1st ed.). Aalborg Universitetsforlag.
- Schultz Jørgensen, P. (1989). Om kvalitative analyser - og deres gyldighed. *Nordisk Psykologi*, 41(1), 25–41.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Ashgate Publishing. Retrieved from http://www.amazon.com/Reflective-Practitioner-Professionals-Think-Action/dp/1857423194/ref=sr_1_1?ie=UTF8&qid=1326550002&sr=8-1
- Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions* (p. 376). Jossey-Bass; 1 edition. Retrieved from <http://www.amazon.com/Educating-Reflective-Practitioner-Professions-Education/dp/1555422209>
- Schön, D. A. (1991). Introduction. In D. A. Schön (Ed.), *The reflective turn - case studies in and on educational practice* (pp. 1–12). Teachers college press, Columbia University.
- Schön, D. A. (2006). *Den reflekterende praktiker. Hvordan professionelle tænker, når de arbejder* (1. udgave,.). Klim, Aarhus.
- Schön, D. A. (2013). *Uddannelse af den reflekterende praktiker - tiltag til en ny udformning af undervisning og læring for professionelle*. Klim.
- Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27(2), 4–13.

- SFI. (2013a). *Danskernes kompetencer. Danske resultater af OECD's PIAAC undersøgelse* (p. 24). SFI.
- SFI. (2013b). *Færdigheder i læsning, regning og problemløsning med it i danmark. Hovedrapport over danskernes PIAAC.* (p. 409).
- SFI. (2013c). *Færdigheder i læsning, regning og problemløsning med it i danmark. SAMMENFATNING AF RESULTATER FRA PIAAC* (p. 63).
- Shulman, L. S. (1998). Theory , Practice , and the Education of Professionals. *The Elementary School Journal*, 98(5), 511–526.
- Silva, D. Y. (2003). Triad Journaling: A tool for Creating Professional Learning Communities. *Teacher Education Quarterly, fall*, 69–82.
- Smyth, J. (1989). Developing and Sustaining Critical Reflection in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 40(2), 2–9. doi:10.1177/002248718904000202
- Smyth, J. (1991). Problematising Teaching Through a “Critical” Approach to Clinical Supervision. *Curriculum Inquiry*, 21(3), 321–352. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/10.2307/1180155>
- Smyth, J. (1992). Teachers’ Work and the Politics of Reflection. *American Educational Research Journal*, 29(2), 267–300. Retrieved from <http://aer.sagepub.com/content/29/2/267.short>
- Sparks-Langer, G. M., Simmons, J. M., Pasch, M., Colton, A., & Starko, A. (1990). Reflective Pedagogical Thinking: How Can We Promote It and Measure It? *Journal of Teacher Education*, 41(5), 23–32. doi:10.1177/002248719004100504
- Starks, H., & Trinidad, S. B. (2007). Choose your method: a comparison of phenomenology, discourse analysis, and grounded theory. *Qualitative Health Research*, 17(10), 1372–80. doi:10.1177/1049732307307031
- Staugård, H. J. (2011). Professionsbegrebet. In M. Johansen & G. S. Olesen (Eds.), *Professionernes sociologi og vidensgrundlag* (pp. 162–175). VIA systime.
- Strømnes, Å. L., & Søvik, N. (1987). *Teachers’ Thinking – Perspectives and Research*. Tapir.
- Sturko, P. A., & Gregson, J. A. (2009). Learning and Collaboration in Professional Development for Career and Technical Education Teachers : A Qualitative Multi-Case Study. *Journal of Industrial Teacher Education*, 45(3), 34–60. Retrieved from <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JITE/v45n3/sturko.html>
- Surbeck, E. (1994). Journal writing with preservice teachers. *Journal Article by Elaine Surbeck; Childhood*. Retrieved from <http://www.freepatentsonline.com/article/Childhood-Education/15443847.html>
- Tanggard, L., & Brinkmann, S. (2010). Kvalitet i kvalitative studier. In L. Tanggard & S. Brinkmann (Eds.), *Kvalitative metoder, en grundbog*. Hans Reitzels Forlag.
- Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2010). 1. interviewet: samtalen som forskningsmetode. In L. Tanggaard & S. Brinkmann (Eds.), *Kvalitative metoder, en grundbog* (1. udgave,.). Hans Reitzels Forlag.
- Tripp, D. (1993). *Critical Incidents in Teaching*. London: Routledge.
- Tripp, D. (1994). Teachers lives critical incidents and professioanl practice. *Qualitative Studies in Education*, 7(1), 65–76. Retrieved from <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0951839940070105>
- Tyler, R. (1949). *Basic Principles of Learning and Instruction*. University of Chicago Press.
- Uddannelsesforbundet. (2013). *På arbejde som VUC-lærer. En rapport om VUC-læreres arbejdsopgaver og arbejdsvilkår* (pp. 1–48).

- Uddannelsesstyrelsen. (1998). *Standard og profiler på VUC. Kvalitets- og institutionsudvikling for VUC. Kvalitet på VUC*. UVM, Undervisningsministeriet.
- UVM. (1988). *Betænkning 1146 - Almen voksenuddannelse. Betænkning om prøveforberedelse enkeltfagsundervisning på grundlæggende niveau udgivet af udvalg nedsat af Undervisningsministeren juli 1985*.
- UVM. (1997). *National kompetenceudvikling: Erhvervsudvikling gennem kvalifikationsudvikling* (pp. 1–134). UVM, Undervisningsministeriet.
- UVM. (2001). *Rapport fra udvalget om de almene voksenuddannelser*. (UVM, Ed.) (p. 228). Undervisningsministeriet.
- UVM. (2007). *Danmarks strategi for livslang læring. Uddannelse og livslang opkvalificering for alle. Redegørelse til EU-Kommissionen*. Udgivet af Undervisningsministeriet, Afdelingen for erhvervsrettet voksenuddannelse, Kontor for livslang læring.
- UVM. (2010). *Den danske kvalifikationsramme for livslang læring - Nyt overblik over danske uddannelser Kvalifikationsrammens opbygning*. UVM.
- UVM. (2012). *Evaluering af ungepakke II* (p. 39). evalueringen foretaget af Epinion, Pluss leadership, Center for Ungdomsforskning. Retrieved from http://www.uvm.dk/~media/UVM/Files/Udd/Folke/PDF12/120910_UNGEPAKKE_2_HOVEDRAPPORT.ashx
- UVM. (2014a). *Kommissorium - Partsudvalget for kompetenceudvikling af lærere på ungdoms- Voksenuddannelsesområdet*.
- UVM. (2014b). *Partsudvalget for kompetenceudvikling af lærerne på ungdoms- og voksenuddannelsesområdet* (p. 13). Retrieved from http://uvm.dk/~media/UVM/Files/Udd/Frie/PDF14/140410_Endelige_pejlemaerker_Ungdoms_og_voksenuddannelsesomraadet.ashx
- UVM. (2014c). *Pressemeddelelse: Ny OECD-undersøgelse kortlægger voksne danskeres færdigheder*. UVM, pp. 1–4. Retrieved from <http://uvm.dk/Aktuelt/~UVM-DK/Content/News/Udd/Voksne/2013/Okt/131008-Ny-OECD-undersogelse-kortlaegger-voksne-danskeres-faerdigheder>
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205–228.
- Van Manen, M. (1991). Reflectivity and the pedagogical moment: the normativity of pedagogical thinking and acting. *J. Curriculum Studies*, 23(6), 507–236. Retrieved from <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0022027910230602>
- Van Manen, M. (1995). On the epistemology of reflective practice. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1(1), 33–50. Retrieved from <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1354060950010104>
- Van Manen, M. (2011). Practice as Pathic Knowledge. *Phenomenology Online*, <http://www>.
- Vásquez-Levy, D. (1993). The use of practical arguments in clarifying and changing practical reasoning and classroom practices: two cases'. *Journal of Curriculum Studies*, 25(2), 125–143.
- Vig Jensen, O. (1994). 10 år med 10-punktsprogram for voksenundervisning og folkeoplysning. *Voksenuddannelse - Med VUC I Centrum. Forstanderforeningens Blad*, september(16), 6–7.
- Von Oettingen, A. (2001). *Det pædagogiske paradoks - et grund studie i almen pædagogik* (p. 174). FORLAGET KLIM. Retrieved from http://klim.dk/bog/det_paedagogiske_paradoks.htm
- Von Oettingen, A. (2011). Professionel omgang med “ikke-viden.” In M. B. Jørgensen & M. G. Olesen (Eds.), *Professionernes sociologi og vidensgrundlag*. VIA Systeme.
- VUC. (2011). *VUCs Årsrapport 2011* (p. 28). VUC lederforeningen og VUC bestyrelsesforeningen.

- VUC. (2012). *VUCs årsrapport 2012* (p. 32). VUC lederforeningen og VUC bestyrelsesforeningen.
- VUC. (2013). *Konferencen: VUC deler viden 16.9 2013* -. Retrieved from <http://vuc.dk/om-vuc/aktiviteter/enkelt-begivenhed/begivenhed/14/>
- VUC. (2014a). *VUC årsmøde 3.4 2014 - VUC bygger bro mellem arbejde og uddannelse*. Retrieved from <http://vuc.dk/om-vuc/aktiviteter/enkelt-begivenhed/begivenhed/14/>
- VUC. (2014b). *VUC årsrapport 2013*. VUC lederforeningen og VUC bestyrelsesforeningen.
- VUC_Videnscenter. (2013). *Avu baner vejen til erhvervsuddannelser 27.06.2013. VUC nyhed 27.06.2013*. Retrieved from <http://vuc.dk/nyheder/vis-nyhed/nyhed/avu-baner-vejen-til-erhvervsuddannelser/>
- Wacherhausen, S. (1997). *Polanyi's begreb om tavs viden - en kritisk skitse*. Institut for filosofi, Aarhus Universitet, skriftserie - Blå serie.
- Wahlgren, B. (2010a). *Cooperative Learning i voksenundervisningen - læring og lærerkompetencer*. Retrieved from http://pure.au.dk/portal/files/32862057/CL_rapport_endelig.pdf
- Wahlgren, B. (2010b). *Voksnes læreprocesser - Kompetenceudvikling i uddannelse og arbejde* (1st ed., p. 224). Akademisk Forlag. Retrieved from <http://www.saxo.com/dk/item/bjarne-wahlgren-voksenpaedagogik-haefet.aspx?kb=1&gclid=CMm24ey1K0CFQ6-3godKA8m7w>
- Wahlgren, B., Danneskjold-Samsøe, S., Hemmingsen, L., & Larson, A. (2002). *Fokus på voksenlæreren: Om kvalificering af lærere inden for den almene voksenundervisning*. UVM. Undervisningsministeriet, Uddannelsesstyrelsen, Området for Gymnasiale Uddannelser.
- Webster-Wright, a. (2009). Reframing Professional Development Through Understanding Authentic Professional Learning. *Review of Educational Research*, 79(2), 702–739. doi:10.3102/0034654308330970
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber* (1. udgave.). Cambridge University Press/Hans Reitzel, oprindeligt 1988.
- Westbury, I. (2000). Teaching as a Reflexive Practice: What Might Didactic Teach Curriculum. In S. Hopmann & K. Riquarts (Eds.), *Starting a dialogue: a beginning conversation between didactic and the curriculum tradition*.
- Whitcomb, J. a., Borko, H., & Liston, D. (2008). Why Teach? *Journal of Teacher Education*, 59(1), 3–9. doi:10.1177/0022487107311125
- Wichmann-Hansen, G. (1999). Andragogiske antagelser om selvstyring og ansvarlighed. In C. N. Jensen (Ed.), *Om voksenundervisning. grundlag for pædagogiske og didaktiske refleksioner*. Billesø & Baltzer.
- Winther-Jensen, T. (1996). Dannelsen som et mål i sig selv. In T. Winther-Jensen (Ed.), *Voksenpædagogik. Grundlag og ideer* (pp. 24–46). Akademisk Forlag.
- Winther-Jensen, T. (2008a). Individualitet og selvaktualisering. In T. Winther-Jensen (Ed.), *Voksenpædagogik. Grundlag og ideer* (3 udgave, .). Akademisk Forlag.
- Winther-Jensen, T. (2008b). *Voksenpædagogik. Grundlag og ideer* (3. udg. 3.). Akademisk Forlag.
- Woods, P. (1993). Critical Events in Education. *British Journal of Sociology of Education*, 14(4), 355–371. Retrieved from <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0142569930140401>
- Woolhouse, C., & Cochrane, M. (2010). “Now I think of myself as a physics teacher”: negotiating professional development and shifts in self-identity. *Reflective Practice*, 11(5), 607–618. doi:10.1080/14623943.2010.516972
- Yair, G. (2008). Key educational experiences and self-discovery in higher education. *Teaching and Teacher Education*, 24, 92–103. doi:10.1016/j.tate.2007.04.002

- Yates, S. M. (2007). Teachers' perceptions of their professional learning activities. *International Education Journal*, 8(2), 213–221.
- Yinger, R. J. (1987). Learning the language of practice. *Curriculum Inquiry*, 17(3), 293–318. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/10.2307/1179695>
- Zahavi, D. (2003). Fænomenologi. In F. Collin & S. Køppe (Eds.), *Humanistisk videnskabsteori*. DR Multimedie.
- Zahavi, D. (2007). *Fænomenologi* (1. udgave,.). Roskilde Universitetsforlag.
- Zeichner, K. M. (1994). Research on teachers thinking and differencet views of reflective practice in teaching and teacher education. In I. Carlgren, G. Handal, & S. Vaage (Eds.), *teachers' mind and actions: research on teachers' thinking and practice*. The Falmer Press.
- Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (1987). Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review*, (1), 23–49. Retrieved from <http://her.hepg.org/index/J18V7162275T1W3W.pdf>
- Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (1996). *Reflective Teaching: An introduction*. Lawrence Erlbaum Associates. Lawrence Erlbaum Associates, publishers, Mahwah, New Jersey.

Ph.d. afhandlingen Læreren verden – almen didaktiske refleksioner over klasserumserfaringer af Lea Lund har som formål at belyse VUC-lærernes praksis med særligt fokus på lærernes håndtering af undervisningens udfordringer. VUC-skolerne udgør en betydningsfuld rolle som bindeled mellem almenkvalificerende uddannelsesstilbud, arbejdsmarkedet samt videreuddannelse. Med den uhomogene kursistmasse, hvor en stor del af kursisterne falder fra studierne, er det vigtigt at undersøge, hvordan VUC-lærerne tackler undervisningens udfordringer; og hvorvidt lærernes praksis udgør et didaktisk læringspotentiale. Projektet bygger videre på forskning i læreres praksis ud fra den antagelse, at lærerne udvikler en praksisviden qua deres undervisningserfaringer både gennem intuition og refleksion.

Projektet rummer dels et teoretisk og dels et empirisk studie i voksenlærernes praksis. Genstandsfeltet er voksenlærernes informelle og erfaringsbaserede læring set i relation til de didaktiske kompetencer eller mangler på samme, der er i spil i lærernes undervisnings-sammenhænge. I det empiriske studie foretages først en deskriptiv fænomenologisk inspireret analyse af data og dernæst en vurdering af de deskriptive fund via en didaktisk argumentationsoptik.

Projektet er empirisk forankret på et af landets 31 VUC'er i form af en kvalitativ dybdegående undersøgelse af 10 VUC-læreres overvejelser og handlinger. I bestræbelserne på at indfange kompleksiteten og det udtalte - inden for den Schönske sump og Polanyis intuitivt tavse balancekørsel - rettes blikket på praksis ud fra en metodisk triangulering.

De empiriske fund:

- Lærerne oplever afmagt overfor de voksne kursister, og lærernes praksiserfaringer synes ikke at bidrage til pædagogiske løsninger heraf.
- Lærernes praksisform består primært af mavefornemmelser og ureflekterede beslutninger, belæg og afprøvninger, derved formår praksis ikke at udnytte et potentielt didaktisk læringspotentiale.
- Arbejdet med lærernes praktiske ræsonnementer gennem udviklingen af praktiske argumenter kan bidrage til, at praksis kan udgøre dels et læringsorienteret og dels et pædagogisk, almen didaktisk afsæt.

Konklusion på undersøgelsens empiriske del viser, at VUC-lærernes overvejelser kun er svagt bundet i et didaktisk vokabular, som kalder på en større bevidsthed om pædagogik-kens og fagenes synergi. Desuden oplever lærerne væsentlige udfordringer af forskelligartede karakterer, og herved bliver det tydeligt, at det ikke er en tilstrækkelig løsning at fore-skrive én undervisnings-metode frem for en anden; dette sikrer ikke i sig selv, at læreren kan analysere sin tilgang og ændre herpå. Resultaterne vidner om et behov for iværksættelse af lærerkollegiets effektivering af et didaktisk reflekterende rum.

ISBN 978-87-7684-777-7

